

**UNIVERSIDAD DE SEVILLA**

**DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA Y ORGANIZACIÓN ESCOLAR,  
MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN Y DIAGNÓSTICO EN EDUCACIÓN**

**APOYO Y ASESORAMIENTO FORMATIVO AL  
PROFESORADO.**

---

**ESTUDIO DESCRIPTIVO DE LA ACTUACIÓN  
PROFESIONAL DE UN EQUIPO DE ORIENTACIÓN  
EDUCATIVA.**

---

**TESIS DOCTORAL**

**12 de diciembre de 2001**

*El director de la Tesis,*

*El doctorando,*

*Fdo.: D. Víctor Álvarez Rojo*

*Fdo.: D. Fco. Javier Álvarez Bonilla*

---

INTRODUCCIÓN.....	8
-------------------	---

**CAPÍTULO I.**            **FUNDAMENTOS DEL APOYO Y**  
**ASESORAMIENTO AL PROFESORADO**

**ASESORAMIENTO Y APOYO. AFRONTANDO SU REALIDAD CONCEPTUAL.**

- 1.1. APOYO Y ASESORAMIENTO. HACIA LA DEFINICIÓN DE UNA REALIDAD11
  - 1.1.1. UN CONCEPTO EN PROCESO DE CONSOLIDACIÓN11
  - 1.1.2. DELIMITACIÓN TERMINOLÓGICA DE ASESORAMIENTO Y APOYO12
- 1.2. EL ASESORAMIENTO EN LA EDUCACIÓN.17
  - 1.2.1. ASESORAMIENTO E INSPECCIÓN EDUCATIVA18
  - 1.2.2. ASESORAMIENTO Y LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO20
  - 1.2.3. ASESORAMIENTO E INNOVACIÓN EDUCATIVA20
  - 1.2.4. ASESORAMIENTO Y LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA22
- 1.3. MODELOS TEÓRICOS DE ASESORAMIENTO EN EDUCACIÓN24
  - 1.3.1. PROPUESTAS DE CLASIFICACIÓN DE LOS MODELOS DE ASESORAMIENTO EN EDUCACIÓN24
  - 1.3.2. MODELO DE ASESORAMIENTO CENTRADO EN LA TAREA Y MODELO DE ASESORAMIENTO CENTRADO EN LOS PROCESOS28

**ESTRUCTURA Y ORGANIZACIÓN DEL ASESORAMIENTO Y APOYO EXTERNO EN LOS PAÍSES DE LA UNIÓN EUROPEA**

- 2.1. PANORÁMICA EUROPEA DEL APOYO Y ASESORAMIENTO A CENTROS EDUCATIVOS31
  - 2.1.1. UNIÓN EUROPEA Y REFORMAS EDUCATIVAS31
  - 2.1.2. ESTRUCTURAS DE APOYO EXTERNO A LOS CENTROS EDUCATIVOS EN LOS PAÍSES DE LA UNIÓN EUROPEA32
- 2.2. APOYO Y ASESORAMIENTO PARA EL CAMBIO EN EL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL36
  - 2.2.1. REFORMAS PARA UN CAMBIO. EL PAPEL DE LOS EQUIPOS DE APOYO EXTERNO36
  - 2.2.2. CREACIÓN Y DESARROLLO DE LOS SERVICIOS DE APOYO EN LA COMUNIDAD AUTÓNOMA ANDALUZA41
  - 2.2.3. FUNCIONES ESPECÍFICAS DE LOS EQUIPOS DE APOYO EXTERNO A LOS CENTROS EDUCATIVOS44

**APOYO Y ASESORAMIENTO DESDE LOS EQUIPOS DE APOYO EXTERNO**

- 3.1. MODELOS FÁCTICOS DE PRESTACIÓN DE SERVICIOS51
  - 3.1.1. MODELO CLÍNICO52
  - 3.1.2. MODELO DE SERVICIOS53
  - 3.1.3. MODELO DE PROGRAMAS54
  - 3.1.4. MODELO DE CONSULTA55
  - 3.1.5. MODELO TECNOLÓGICO57
- 3.2. CARACTERÍSTICAS DEL APOYO OFERTADO A LOS CENTROS EDUCATIVOS57
  - 3.2.1. EQUIPOS DE APOYO EXTERNO Y APOYO AL DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE57

- 3.2.2. EL TRABAJO CON GRUPOS DE PROFESORES59
- 3.2.3. EL COMPLEJO ROL DEL ORIENTADOR.62
- 3.2.4. DIMENSIONES DIFERENCIADORAS DE LOS PROCESOS DE ASESORAMIENTO EXTERNO67
- 3.3. INTENTOS DE EVALUACIÓN DE LOS SERVICIOS Y PROCESOS DE APOYO A LA ESCUELA72
- 3.4. LA PERSPECTIVA DOCENTE DEL ASESORAMIENTO EXTERNO76
  - 3.4.1. RESISTENCIAS A LA RECONVERSIÓN DOCENTE76
  - 3.4.2. REPRESENTACIONES MUTUAS ENTRE DOCENTES Y ORIENTADORES78
  - 3.4.3. APOYO EXTERNO. UN MARCO DE COLABORACIÓN CUESTIONADO79

### **UN CAMINO POR RECORRER: NUEVAS TENDENCIAS DEL APOYO Y ASESORAMIENTO A LOS CENTROS**

- 4.1. HACIA LA SUPERACIÓN DEL MODELO TRADICIONAL81
- 4.2. VÍAS EMERGENTES DE ASESORAMIENTO EN EDUCACIÓN85
  - 4.2.1. APOYO EXTERNO COMO PROCESO DE COLABORACIÓN85
  - 4.2.2. ASESORAMIENTO COMUNITARIO COMO ESTRATEGIA DE APOYO Y AYUDA MUTUA88

## **CAPÍTULO II.            FUNDAMENTACIÓN DEL PROCESO INVESTIGADOR**

### **JUSTIFICACIÓN Y FINALIDAD DE LA INVESTIGACIÓN**

### **METODOLOGÍA BÁSICA DEL ESTUDIO**

### **DIMENSIONES DE ESTUDIO SOBRE EL APOYO Y ASESORAMIENTO EXTERNO A LOS CENTROS**

### **POBLACIONES Y MUESTRAS DEL ESTUDIO**

- 4.1. MIEMBROS DEL EQUIPO DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA DE ZONA.97
  - 4.1.1. LA CONFIGURACIÓN DEL EQUIPO DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA97
  - 4.1.2. CLAVES DE ACCESO A LOS ORIENTADORES DE ZONA98
- 4.2.- CUERPO DOCENTE OBJETO DE ESTUDIO98
  - 4.2.1. SELECCIÓN MUESTRAL DEL CUERPO DOCENTE OBJETO DE ESTUDIO98
  - 4.2.2. ACCESIBILIDAD Y OTROS IMPEDIMENTOS99
- 4.3. LOS DOCUMENTOS OBJETO DE ESTUDIO99
  - 4.3.1. LAS MEMORIAS ANUALES DE LOS CENTROS EDUCATIVOS DE LA ZONA100
  - 4.3.2. MOMENTOS PARA LA RECOGIDA DE LOS DATOS DE LAS MEMORIAS ANUALES DE LOS CENTROS100

### **PROCEDIMIENTOS Y TÉCNICAS DE RECOGIDA DE DATOS**

- 5.1. EL CUESTIONARIO DESCRIPTIVO DE LOS PROCESOS DE ASESORAMIENTO103
  - 5.1.1. VALIDEZ Y FIABILIDAD DEL CUESTIONARIO103
  - 5.1.2. DESCRIPCIÓN GENERAL DE LA ESTRUCTURA DEL CUESTIONARIO DEFINITIVO107
  - 5.1.3. TEMPORALIZACIÓN DE LA RECOGIDA DE DATOS107
  - 5.1.4. ESTRATEGIA DE ANÁLISIS DE LOS DATOS DE LOS CUESTIONARIOS108

- 5.2. ENTREVISTA SEMI-ESTRUCTURADA109
  - 5.2.1. OBJETIVO DE LA ENTREVISTA109
  - 5.2.2. BLOQUES TEMÁTICOS DE LA ENTREVISTA109
  - 5.2.3. DESARROLLO DE LAS ENTREVISTAS110
  - 5.2.4. CONFIDENCIALIDAD Y RECOGIDA DE LOS DATOS111
  - 5.2.5. ESTRATEGIA DE ANÁLISIS DE LOS DATOS DE LAS ENTREVISTAS111
- 5.3. EL ANÁLISIS DE LOS DATOS DE LAS MEMORIAS ANUALES DE LOS CENTROS115

### **CAPÍTULO III. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN**

#### **APOYO EXTERNO: LA PERCEPCIÓN DEL PROFESORADO ENCUESTADO**

- 1.1. PERFIL DE LOS ENCUESTADOS EN BASE A LOS DATOS DE IDENTIFICACIÓN119
- 1.2. DESCRIPCIÓN DEL APOYO EXTERNO A TRAVÉS DE LOS CUESTIONARIOS121
  - 1.2.1. ÁMBITOS DE ASESORAMIENTO, PARTICIPACIÓN Y DEMANDAS121
  - 1.2.2. PERCEPCIÓN EN TORNO A LAS FUNCIONES DE ASESORAMIENTO PARA CADA ÁREA DE INTERVENCIÓN DEL E.O.E.124
  - 1.2.3. DEFINICIÓN DEL PROCESO DE ASESORAMIENTO DESDE LA PERSPECTIVA PERSONAL DE LOS ASESORADOS127
- 1.3. INFLUENCIAS DE LAS VARIABLES PERSONALES Y PROFESIONALES DE LOS DOCENTES EN LA CONCEPCIÓN DEL ASESORAMIENTO131
  - 1.3.1. CINCO PERCEPCIONES CLARAMENTE DEFINIDAS SOBRE EL ASESORAMIENTO FÁCTICO E IDEAL EN LOS CENTROS132

#### **LA CONCEPCIÓN DEL APOYO EXTERNO DESDE LOS CLAUSTROS DE PROFESORES: SU REFLEJO EN LAS MEMORIAS ANUALES**

- 2.1. DETALLES GENERALES DEL ASESORAMIENTO EXTERNO A TRAVÉS DE LAS MEMORIAS ANUALES147
  - 2.1.1. ÁMBITOS DE ASESORAMIENTO PERCIBIDOS Y DEMANDADOS147
  - 2.1.2. PERCEPCIÓN DE LAS FUNCIONES DE ASESORAMIENTO REALIZADAS Y REQUERIDAS149
  - 2.1.3. EL PROCESO DE ASESORAMIENTO A TRAVÉS DE LOS DOCUMENTOS OFICIALES151
- 2.2. CINCO OPINIONES DIVERSAS ENTRE LOS CENTROS SOBRE EL ASESORAMIENTO RECIBIDO Y DEMANDADO154

#### **EL CONCEPTO DE APOYO EXTERNO DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS ORIENTADORES DE ZONA**

- 3.1. UNA APROXIMACIÓN LEXICOMÉTRICA AL CONCEPTO DE APOYO Y ASESORAMIENTO DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS AGENTES EXTERNOS162
  - 3.1.1. CARACTERÍSTICAS DE ASESORAMIENTO PRESTADO AL PROFESORADO163
  - 3.1.2. CARACTERÍSTICAS DEL MODELO DE ASESORAMIENTO REAL-IDEAL MANIFESTADO POR LOS ORIENTADORES165
  - 3.1.3. LA PARTICULARIDAD DEL CONCEPTO DE APOYO Y ASESORAMIENTO DE CADA ORIENTADOR167
- 3.2. EL CONCEPTO DE APOYO Y ASESORAMIENTO A TRAVÉS DE LA CATEGORIZACIÓN DE LAS ENTREVISTAS169
  - 3.2.1. CARACTERÍSTICAS DEL ASESORAMIENTO DECLARADO POR EL EQUIPO DE ORIENTADORES169
  - 3.2.2. LA VISIÓN PARTICULAR DEL ASESORAMIENTO DESDE CADA ORIENTADOR179

**CAPÍTULO IV.            ASESORAMIENTO AL PROFESORADO Y  
EQUIPOS            DE            ORIENTACIÓN.  
CONCLUSIONES**

**LÍNEAS FUNDAMENTALES DEL APOYO FORMATIVO AL PROFESORADO DESDE EL ASESORAMIENTO EXTERNO DEL E.O.E.**

- 1.1.      MODELO INSTITUCIONAL DE ASESORAMIENTO186
- 1.2.      MODELOS DE ASESORAMIENTO PERCIBIDO188
  - 1.2.1.    MODELO DE ASESORAMIENTO PERCIBIDO POR LOS ORIENTADORES188
  - 1.2.2.    MODELO DE ASESORAMIENTO PERCIBIDO POR LOS DOCENTES190
  - 1.2.3.    APROXIMACIÓN AL MODELO REAL DE ASESORAMIENTO191
- 1.3.      MODELOS DE ASESORAMIENTO DEMANDADO193
  - 1.3.1.    MODELO DE ASESORAMIENTO DEMANDADO POR LOS ORIENTADORES193
  - 1.3.2.    MODELO DE ASESORAMIENTO DEMANDADO POR LOS DOCENTES194
  - 1.3.3.    APROXIMACIÓN AL MODELO IDEAL DE ASESORAMIENTO195

**REFLEXIONES FINALES SOBRE EL ASESORAMIENTO EXTERNO**

- 2.1.      ALGUNAS CONSIDERACIONES EN TORNO AL APOYO Y ASESORAMIENTO EXTERNO A LOS CENTROS198
- 2.2.      UNA NUEVA PERSPECTIVA DEL ASESORAMIENTO EXTERNO PARA UN NUEVO SISTEMA EDUCATIVO200
  - 2.2.1.    EL DIÁLOGO INDISPENSABLE201
  - 2.2.2.    ESTABLECIMIENTO DE RELACIONES INTERPERSONALES RECÍPROCAS201
  - 2.2.3.    LA FACILITACIÓN DEL CAMBIO EDUCATIVO202
  - 2.2.4.    INSTAURAR UN CLIMA DE CONFIANZA202
  - 2.2.5.    PONERSE EN EL LUGAR DEL OTRO203
  - 2.2.6.    ESCUCHA EMPÁTICA203
  - 2.2.7.    COLABORACIÓN DESDE LA COMPLEMENTARIEDAD204





**ANEXOS**

Dotación docente de los Centros de Educación Infantil y Primaria de la zona de Dos Hermanas.219

Relación de Memorias Anuales estudiadas, ordenadas por Centros.220

Protocolo de validación del Cuestionario.221

Tabla de frecuencias de las variables del protocolo de validación del cuestionario.223

Descripción y etiquetas de las variables para en análisis de los datos del protocolo de validación del cuestionario.224

Cuestionario descriptivo de los procesos de asesoramiento docente del equipo de orientación educativa.225

Descripción y etiquetas de las variables del bloque de datos de identificación del cuestionario.233

Descripción y etiquetas de las variables de la dimensión ámbitos de asesoramiento del cuestionario.234

Descripción y etiquetas de las variables de la dimensión Funciones de asesoramiento del cuestionario.235

Descripción y etiquetas de las variables de la dimensión Procesos de asesoramiento del cuestionario.236

Actividades y programas llevados a cabo por el E.O.E. (Cuestionarios)237

Demandas de actuación (Cuestionarios)238

Funciones de asesoramiento (Cuestionarios)239

Proceso de asesoramiento (Cuestionarios)240

Caracterización de los cinco primeros ejes factoriales en base a las modalidades de las variables activas del cuestionario242

Definición total de cinco factores mediante las modalidades activas e ilustrativas del cuestionario244

Descripción y etiquetas de las variables de la dimensión Ámbitos de asesoramiento para el análisis de las Memorias Anuales de los Centro248

Descripción y etiquetas de las variables de la dimensión Funciones de asesoramiento para el análisis de las Memorias Anuales de los Centro249

Descripción y etiquetas de las variables de la dimensión Procesos de asesoramiento para el análisis de las Memorias Anuales de los Centros250

Actividades y programas llevados a cabo por el E.O.E. (Memorias Anuales)251

Funciones de Asesoramiento (Memorias Anuales)252

Proceso de Asesoramiento (Memorias Anuales)254

Caracterización de los cinco primeros ejes factoriales en base a las modalidades de las variables activas e ilustrativas de las Memorias Anuales de los Centros256

Recuento de unidades semánticas con un mínimo de aparición de 11 veces y una longitud de 3 caracteres259

Tabla de segmentos repetidos en el total de las entrevistas262

Proyección de términos característicos de las entrevistas sobre los ejes 1 y 2264

Proyección de segmentos característicos de las entrevistas sobre los ejes 1 y 2266

Clasificación de los segmentos a partir del análisis de correspondencias.268

Tabla de especificidades positiva de palabras y líneas de respuesta de cada uno de los orientadores.269

Frecuencias totales y parciales de los códigos utilizados en las entrevistas.271

Frecuencia de relaciones de las diez principales categorías.272

Códigos coincidentes en un mismo fragmento en el total de las entrevistas274

---



# INTRODUCCIÓN

El sistema de asesoramiento externo a los Centros es una realidad que, como cualquier otra realidad de la esfera de lo social, no es contemplada de forma unívoca. La carga de subjetividad que impregna nuestras percepciones de la realidad y nuestros deseos, conlleva múltiples visiones de la realidad.

De tal modo que, como si se tratase de una escultura colocada en el centro de una sala de un museo, el asesoramiento es percibido, sentido y examinado de forma parcialmente diferente, dependiendo desde qué punto de vista sea observado. Si bien cada observador posee diferentes criterios para analizar la obra. (Uno puede ser un crítico de arte, otro un artista, otro un profano en la materia, etc.). Del mismo modo, los docentes, como profesionales que reciben el asesoramiento, y los orientadores, como profesionales que ofrecen el asesoramiento pueden tener visiones y concepciones distintas del proceso de apoyo en el que están implicados, pero ambos pueden coincidir en determinados aspectos. Este es el objetivo de nuestra investigación: Describir de modo interpretativo la práctica profesional del apoyo y asesoramiento percibido y demandado por orientadores y docentes.

Ni siquiera resulta fácil realizar una aproximación terminológica a los conceptos de apoyo y asesoramiento en educación. Aunque existen definiciones de muy distinto cariz, nosotros entendemos el apoyo y asesoramiento como una actividad típica de ayuda interactiva, cuyo objetivo es la búsqueda compartida de soluciones que mejoren la práctica diaria, basada en la comunicación interpersonal entre los profesionales implicados, la confianza mutua, cordialidad, apertura, colegialidad y no subordinación entre ambos profesionales.

La labor de apoyo y asesoramiento es una práctica profesional transversal, puesto que se ha ido realizando tradicionalmente sobre la base de prácticas ya existentes que, a su vez, aparecen estrechamente relacionadas, observándose en cada una de ellas un cierto efecto pendular desde posiciones más rígidas y burocráticas hacia un asesoramiento más flexible.

La realidad educativa del asesoramiento es plural e incluso laberíntica. Por ello, ha sido necesario recurrir a los modelos para su mejor comprensión. Dicha complejidad se hace presente en la aparición de una gran variedad de modelos interpretativos, que en síntesis recorre el amplio espectro que existe entre los dos extremos de un mismo camino: Apoyo orientado hacia la tarea frente al Apoyo orientado hacia los procesos.

Los sistemas educativos europeos continúan viviendo una serie de cambios e innovaciones educativas vinculadas con la Orientación que cristalizan en determinados servicios de apoyo externo o interno a los Centros. La labor que han venido realizando los profesionales de estos servicios ha generado una expectativa en el cuerpo docente a la que aún hoy no se le consigue dar respuesta: La posibilidad de que estos servicios puedan ofrecer una respuesta competente ante las demandas planteadas por los docentes y convertirse en un auténtico apoyo para el profesorado en el mismo puesto de trabajo. Con demasiada frecuencia se ha venido repitiendo un esquema de intervenciones homogéneas de carácter directivo, reactivo, terapéutico, jerarquizado, experto, intervencionista y unidireccional.

En la actualidad, creemos estar asistiendo a la posibilidad de una renovación de las estructuras y funcionalidades de los apoyos a la escuela, a la aparición de un nuevo paradigma de “construcción de la unidad”, donde el elemento constitutivo de todo proceso educativo se constituye como un proceso de relación interpersonal y de descubrimiento recíproco. El apoyo y asesoramiento externo al profesorado se presenta como un reto, un camino que se hace más corto y llevadero si se realiza con la colaboración y participación de otros compañeros de viaje. Se convierte, así, no en un instrumento técnico, sino en un lugar, un espacio donde poder relacionarnos, informarnos y formarnos. Una actividad profesional caracterizada por:

- **La colaboración desde la complementariedad.** El trabajo conjunto se caracteriza por la reciprocidad, la capacidad de compartir y participar a través de una dinámica de cooperación interpersonal.
- **La facilitación del cambio educativo.** Prestación de una ayuda profesional en relación a la mejora escolar, permaneciendo permeables ante las necesidades y sentimientos de cada Centro, respetando su propia idiosincrasia. Esta ayuda debe generar una reactivación del docente que le transforme en aquello que debe ser.
- **Establecimiento de relaciones interpersonales recíprocas.** Se pone de relieve un proceso de “mutua aceptación”, una relación recíproca, donde el orientador comience por ser él el primero en actuar y en contribuir a la mejora de los demás profesionales.
- **Escucha empática.** Captar cómo el profesor percibe la situación, lo que valora, en lo que cree y cómo esto se plasma en su trato con el alumno. Es necesario dejar expresarse a los profesores, para que sintiéndose valorados sea más probable que estén dispuestos a correr riesgos y experimentar algo nuevo.
- **Instaurar un clima de confianza.** Supone incrementar la posibilidad de mayor apertura y disponibilidad para la relación, generando sentimientos de seguridad y de coparticipación para poner en marcha procesos de mejora educativa.
- **Ponerse en el lugar del otro.** Ser capaz de sintonizar emocionalmente, y también cognitivamente, con los otros, de situarse en la perspectiva de los demás, de estar a su mismo nivel, ponerse bajo su piel, de hacerse uno con el otro, discriminando, comprendiendo y asumiendo el punto de vista de la otra persona.
- **El diálogo es indispensable.** Se hace necesario alimentar en las escuelas una cultura que sepa ponerse continuamente en diálogo, siendo capaz de atravesar la frontera que representa el otro y su diversidad y trasladarse a un terreno de trabajo mucho más fértil que el de la confrontación, haciendo circular ideas y experiencias. Un lenguaje comprensible, positivo y constructivo para el intercambio de ideas de modo abierto y franco.

# FUNDAMENTOS DEL APOYO Y ASESORAMIENTO AL PROFESORADO

---

# 4

## ASESORAMIENTO Y APOYO. AFRONTANDO SU REALIDAD CONCEPTUAL.

Trataremos de explicitar las definiciones terminológicas de ambos términos y de sus sinónimos más comunes, las diferentes posiciones en que se han manifestado en diversas áreas del mundo educativo y, por tanto, la diversidad de modelos de asesoramiento que podemos encontrar en educación. En definitiva, presentaremos el concepto, la noción y la representación de apoyo y asesoramiento en educación.

### 1.1. APOYO Y ASESORAMIENTO. HACIA LA DEFINICIÓN DE UNA REALIDAD

#### 1.1.1. UN CONCEPTO EN PROCESO DE CONSOLIDACIÓN

Nuestra preocupación a la hora de comenzar con este bloque de contenido, gira en torno a la posibilidad de encontrar suficientes y válidas referencias que sustenten una clara definición del apoyo y asesoramiento externo a los Centros educativos. Sin embargo, no resulta nada fácil realizar una aproximación terminológica a dichos conceptos en educación, no sólo por su casi incipiente desarrollo efectivo, al ser una labor emergente en las últimas décadas que está en proceso de consolidación. Se trata de una actividad que anda a la búsqueda de su particular singularidad por el hecho de ser una práctica profesional que ha discurrido y discurre a lo largo de diferentes ámbitos del saber, abarcando desde el ámbito de la gestión empresarial hasta el sanitario. Es un concepto bastante ambiguo no sólo para los políticos y los teóricos, sino también para los propios profesionales y educadores.

Se hace necesario adentrarnos en ese laberinto de definiciones para descubrir la verdadera peculiaridad de dicha práctica en estos momentos y en la situación educativa a la que hacemos referencia: el asesoramiento al profesorado desde los miembros de los Equipos de Orientación Educativa de zona.

Así, la profesora Rodríguez Romero, ya en 1.992, describía tres motivos por los que esta práctica parecía caminar hacia la búsqueda de su propia identidad:

- *Es una labor relativamente reciente, entendida desde un punto de vista estrictamente pedagógico, tanto por lo que se refiere al ejercicio práctico como al análisis teórico. (...) La preocupación por conceptualizar la función desde un punto de vista pedagógico se ha mantenido prácticamente hasta ahora y tal tendencia se ha recogido en publicaciones recientes en nuestro*

país.

- *Dado que otros ámbitos profesionales se han anticipado en su configuración, la consideración dada a la labor de asesoramiento en éstos, concretamente en la Psicología Educativa, la Organización y el Trabajo Social ha pesado a la hora de pensar en su transferencia a la enseñanza.*
- *El asesoramiento, en su vertiente más pedagógica, ha venido configurándose al amparo de tres campos de actuación con fronteras difíciles de delimitar: supervisión educativa, formación permanente del profesorado e innovación educativa. (Rodríguez Romero, 1992:5)*

### 1.1.2. DELIMITACIÓN TERMINOLÓGICA DE ASESORAMIENTO Y APOYO

#### ❖ COMPONENTE LÉXICO-SEMÁNTICO DE ASESORAMIENTO Y APOYO

Como hemos visto, la caracterización del apoyo y asesoramiento pasa, ineludiblemente, por una certera aproximación conceptual. En el Diccionario ideológico de la lengua española aparece el término **asesorar** como "dar consejo o dictamen a uno", por lo que **asesoramiento** sería ese "consejo o informe dado por un experto" (Alvar, 1995:899). Diversos sustantivos pueden servirnos de sinónimo pero, sobre todo, aparece el concepto «consejo» dentro del grupo ideológico de «voluntad» y referido al «individuo». De este modo, el asesoramiento, como deseo del ser humano, podría asemejarse a la *sugerencia, sugestión, indicación, receta, fórmula, reflexión, recomendación, lección, advertencia, monitorio, (...)* *Aconsejar, indicar, dirigir, advertir, avisar, encargar, amonestar* (p. 228). Expresiones, todas ellas, que nos ofrecen una mejor comprensión del término. Se trata de un concepto claramente complejo, ya que abarca desde la leve sugerencia hasta la lección magistral, desde la receta, casi farmacéutica, hasta el simple aviso. Es de suponer que diferentes investigadores hayan encontrado grandes dificultades en su definición, dada la amplitud de áreas del saber que parecen entrar en juego.

Por otro lado, en el **apoyo** parecen intervenir unas intenciones más profundas y personalistas, ya que se le define como "lo que sirve para sostener (...) *Protección, auxilio (...)* *Fundamento, confirmación o prueba de una opinión o doctrina*". Y **apoyar** significa "hacer que una cosa descanse sobre otra (...) *Servir de apoyo (...)* *Basar, fundar*" (p.888). Tres son los principales sinónimos que lo delimitan, «demostración», dentro del campo de los conocimientos, «protección», en el arco de la convivencia como modo de vida y la «sujeción», perteneciente al bloque de la energía. Podríamos encuadrar el apoyo en algunos de estos tres bloques de sinónimos:

Cuadro 1: Bloques de sinónimos del término "Apoyo".

<b>Sinónimos de Demostración</b>	<i>Fundamento. Razón. Argumento. Aserción. Demostrar. Confirmar. Probar. Comprobar. Mostrar. Verificar. Constatar. Palpar. Fundamentar. Razonar. Defender. Mantener. Sostener. Sustentar. Actuar. Evidenciar. Certificar</i>
<b>Sinónimos de Protección</b>	<i>Adhesión. Defensa. Sostén. Respaldo. Mediación. Recomendación. Sostener. Respaldar. Estar. Favorecer. Beneficiar. Amparar. Arropar. Abrigar. Propugnar. Propiciar. Defender. Proteger. Mediar. Recomendar. Interceder. Abogar. Promediar. Proponer. Presentar</i>
<b>Sinónimos de Sujeción</b>	<i>Sostén. Sustento. Firmeza. Solidez. Estabilidad. Resistencia. Tenacidad. Coherencia. Afirmar. Afianzar. Consolidar. Asegurar. Asentar. Resistir. Sostener. Sustentar. Aguantar. Sufrir. Soportar. Tener. Recibir. Resistir. Fundar. Insistir</i>

(Alvar, 1995:100 y ss.)

Como podemos observar, apoyo y asesoramiento, son entendidos como actividades propias de la convivencia humana, basadas en determinados conocimientos para conseguir ayudar a otros. En ellas,

juega un papel clave la ayuda o la cooperación para ayudar en la solución de determinados problemas. En definitiva, facilitar o posibilitar esa solución. Por tanto, son tres los grandes términos con los que nos vamos a encontrar a lo largo de toda la literatura científica relacionada con el tema: asesoramiento, apoyo y ayuda.

Fuera de nuestras fronteras, la complejidad de su delimitación aumenta, dada la disparidad de términos utilizados, en ocasiones, como sinónimos de asesoramiento. En la actualidad y dada la afluencia de publicaciones en el mundo anglosajón, parece haberse llegado al acuerdo de la existencia de dos vocablos apropiados. Por un lado, *consult* (consultar, aconsejar, aconsejar), dentro la corriente empresarial y organizativa en EE.UU, entendido en un primer momento como una técnica de ayuda individual en el proceso de la Orientación profesional que permite dar una atención individualizada en el proceso de asesoramiento. Ha sido traducido por «*consultor*» o «*consulta*», pero lo habitual ha sido encontrarlo referido a «*asesor*» y «*asesoramiento*». Por otro, aparece el término *advise* (aconsejar, asesorar, informar, recomendar), desde el ámbito de la Inspección Educativa en Gran Bretaña. Sin embargo, existe un término más cercano a las posiciones que estamos delimitando, *support* (soporte, apoyo, sostén, ayuda), que alude claramente a la idea de ayuda que conlleva esta labor. Así, encontramos estructuras organizativas propias de esta función, como es el caso del “*external support system*” (Sistema de apoyo externo).

Como hemos podido observar, aparece de nuevo el término *ayuda*. Ésta parece jugar un papel muy importante en el asesoramiento, por lo que nos insta a descubrir cuál es su significado y la relación con asesoramiento y apoyo. Los sinónimos de cada una de estas palabras pueden ayudarnos a entender dicha relación.

Cuadro 2: Sinónimos de los términos *Asesorar*, *Apoyar* y *Ayudar*.

SINÓNIMOS DE		
ASESORAR	APOYAR	AYUDAR
Sugerir	Proteger	Colaborar
Recomendar	Amparar	Coadyuvar
Orientar	Ayudar	Auxiliar
Consultar		Amparar
Preguntar		Contribuir
Inquirir		Remediar

*Ayudar* es una tendencia natural del ser humano que está ligada a los vínculos socio-afectivos del grupo de pertenencia y a los impulsos solidarios que llevan a auxiliar a sujetos extremos a éste. Se desencadena a partir de la conciencia de necesidad o desvalimiento de ciertas personas o grupos, en determinados momentos de su vida o en determinadas situaciones.

La *ayuda* es "la acción de promoción, de trabajo con la gente, para que individuos, grupos y comunidades aprendan a manejar sus propias situaciones" (Ander-Egg, 1985: 114). Debe centrarse en los aspectos que pueden ser más decisivos para su progreso y consolidación y orientarse a contribuir a que los equipos solucionen sus problemas y tareas de la mejor manera posible, pero no a hacerlo por ellos. Por lo que se requiere la aportación de criterios, instrumentos y ejemplos concretos que faciliten su comprensión (Del Carmen, 1996).

Como puede observarse, la ayuda es un elemento común y complementario a las nociones de apoyo y asesoramiento. El apoyo permite matizar el sentido de la ayuda y refuerza la idea de abordar el tratamiento de las necesidades genéricas del profesorado. Por otro lado, la ayuda ofrecida por diversos

profesionales puede estructurarse a través de tres procesos: asesoramiento, consulta y coordinación. El asesoramiento se centra en la solución de problemas, en la toma de decisiones y en hallar un significado personal vinculado con el aprendizaje y el desarrollo del alumno. La consulta es un esfuerzo cooperativo en el cual el asesor ayuda a otros a solucionar problemas y desarrollar habilidades que les harán más eficaces cuando trabajan con ellos. Por último, la coordinación implica que el asesor ejerza el liderazgo en la dirección del programa educativo del centro y coordine las necesidades y actividades de éste con la comunidad escolar y social. (Sanz Oro y Sobrado, 1998). Este tipo de ayuda en el asesoramiento a los profesores o equipos de profesores es un proceso que se irá regulando a lo largo del mismo proceso (Marrodán y Oliván, 1996). Por tanto, nos parece necesario aproximarnos a la realidad del asesoramiento desde esta doble perspectiva: el apoyo y la ayuda.

#### ❖ **CONTRIBUCIONES AL CONCEPTO DE ASESORAMIENTO Y APOYO EXTERNO A LOS CENTROS EDUCATIVOS**

Apoyo y asesoramiento son entendidos de muy diversas formas, aunque en cualquier caso bien pueden ser definiciones complementarias, como las siguientes:

*"Procesos de ayuda a la mejora escolar, entendida ésta como un esfuerzo sistemático y constante orientado al cambio en las condiciones de aprendizaje y otras condiciones internas en una o más escuelas con el fin de lograr más eficazmente las metas educativas"* (Miles y Ekholm, 1985 en Nieto y Portela, 1992:342).

*"Proceso de prestación de ciertos servicios a las escuelas y los profesores por parte de determinados especialistas o expertos en diversos ámbitos disciplinares o programas específicos, ya sea desde instancias privadas o, lo más frecuente, desde estructuras organizadas y legitimadas por la administración educativa correspondiente"* (Escudero y Moreno, 1992:54).

En general, se entiende que el asesoramiento externo es un proceso en el que un supuesto experto se implica en la resolución de problemas concretos que existen en un cierto ámbito institucional o personal. Queda claro que la ayuda especializada busca un mejor desarrollo del hecho educativo, manifestándose a su servicio. Aunque hay definiciones de muy distinto cariz. Desde el ámbito de la consulta anglosajona, podría ser "lo que sucede cuando alguien con algún problema o dificultad busca ayuda de alguien que tiene una habilidad especial para solventar ese problema o resolver esa dificultad" (Cookman et al., 1994:58).

Para algunos autores no se puede perder su vertiente técnica, por lo que el apoyo y asesoramiento *"debe consistir en una prestación de servicios a las instituciones y a los profesores por parte de expertos en diversas disciplinas o procedentes de diferentes sectores"* (Martín-Maestro y Ruiz, 1995). Se trata, por tanto, de una estructura organizativa *"con funciones de enlace entre el conocimiento disponible sobre un determinado ámbito de acción educativa y los procesos/problemas que en el mismo pueden surgir, y los profesionales prácticos, que trabajan en dicho ámbito"* (Bonilla et al., 1996:117).

Lo verdaderamente relevante del apoyo es que sea compartido ideológica y tácitamente. De una forma más sencilla y cercana a planteamientos de la psicología comunitaria, el asesoramiento se puede comprender como:

*"Actividad profesional que surge de la necesidad de compartir el conocimiento y la experiencia psicológica con un numeroso grupo de profesionales que tienen una misión de ayuda"* (Gordillo, 1996:109).

Desde un punto de vista técnico, también se busca ayudar a que la instancia educativa objeto de la ayuda sea capaz de iniciar y desarrollar procesos de autocambio. Desde el ámbito de la innovación educativa y el desarrollo profesional, se define como:

*"Un proceso relacional en el que participan determinados profesionales dotados de ciertos bagajes de conocimientos, destrezas y actitudes con los que se pretende construir contextos de trabajo, desde los que intervenir en la mejora de la práctica educativa (...) como un recurso de cambio y mejora escolar en un sentido amplio, mediante el cual se proporcione a los Centros el apoyo que guíe y oriente el conocimiento y las estrategias necesarias para que la escuela pueda elaborar sus propios proyectos de cambio, ponerlos en marcha y evaluarlos"* (Marcelo, 1996:28).

De un modo sencillo y original se ha definido la labor de asesoramiento como:

*"Una tarea de ayuda y, en el fondo, cualquier acción de servicio hacia otro tiene ciertas connotaciones altruistas. En el desarrollo de labores de este tipo juega un papel esencial la capacidad de ponerse en el lugar del otro o tomar su rol"* (Rodríguez Moreno, 1995:12).

Sin duda, nos ha asombrado la pureza de esta definición que encierra el método principal para realizar un apoyo efectivo: el asesor debe ser capaz de enfrentarse ante cada docente como si fuese único y crear una relación interpersonal tal de respeto y reconocimiento del otro que le lleve a vivir y sentir lo que el otro vive y siente, para poder ayudarlo en toda su magnitud. Pero también, se define el asesoramiento como un proceso de construcción que comparten el asesor y el asesorado cuya finalidad es la de *"promover la autonomía de los diferentes Centros educativos donde se colabore y dé cada uno de sus profesores"* (Marrodán y Oliván, 1996:243) a través de dos actuaciones: la reflexión sobre los procesos de enseñanza y de aprendizaje y la colaboración en la atención de las necesidades educativas del alumnado.

El propio concepto de *«apoyo»* debe tender hacia una conceptualización más amplia de la tradicionalmente otorgada. Muchos son los autores que definen el apoyo escolar como algo que va más allá de la propia Orientación personal, escolar y profesional, educación especial y educación compensatoria. Debe ampliarse la visión de apoyo como proceso de facilitación del aprendizaje y desarrollo de los alumnos a través de pruebas estandarizadas e instrumentos de medición, así como del diseño y aplicación de programas de desarrollo individual. La propia normativa curricular del nuevo sistema educativo así lo reconoce. Por tanto, no debe parecer alarmante comenzar a pensar en el apoyo como facilitador del cambio educativo a través de un asesoramiento coordinado, articulado y debidamente fundamentado, apoyo como empresa compartida, donde distintos profesionales con distintos roles y grados de implicación se plantean objetivos comunes (Murillo et al., 1994).

No obstante, lo difícil no es tanto, definir la labor de asesoramiento en sentido estricto, sino que su complejidad estriba en examinar en profundidad las diversas implicaciones que, en el ámbito de la enseñanza, tienen las características del asesoramiento. Diferentes autores han identificado las concordancias entre las diversas acepciones. Por su parte, Rodríguez Moreno señala ocho aspectos característicos entre las definiciones al uso:

- *Es un servicio indirecto que recae sobre el profesional que trata con la clientela y no directamente sobre ésta.*
- *Es una interacción o comunicación bidireccional dedicada a la ayuda.*
- *No limita la capacidad de elección y decisión del asesorado.*
- *Se produce entre profesionales del mismo estatus, sin diferencias de posición y de poder.*
- *Los participantes pueden ser individuos, grupos o instituciones.*
- *Se tratan asuntos y problemas prácticos.*

- *Se trabaja sobre la base de acuerdos negociados.*
- *La resolución de problemas va acompañada de la capacitación para enfrentarse con éxito a problemas similares. (Rodríguez Romero, 1996:17)*

Sin duda, el asesoramiento exige una interacción al mismo nivel entre diferentes profesionales (docente y asesor) con el objetivo de poner al asesorado en posición de cambiar o mejorar su práctica con el que, verdaderamente, es su objeto último, el alumnado. Fundamentalmente se basa en los problemas con los que se encuentra el asesorado y ambos deben unir sus conocimientos y experiencias para lograr la resolución de los mismos.

Interpretando el asesoramiento como un proceso de facilitación de relaciones críticas y reflexivas entre los profesores sobre el conocimiento y las prácticas en las escuelas, se le puede caracterizar del siguiente modo:

- *Es un proceso de ayuda y apoyo que involucra en un proceso de comunicación a las personas implicadas.*
- *Es un proceso orientado hacia el cambio y la mejora.*
- *Es un proceso que requiere un compromiso compartido de responsabilidad por parte de los asesorados y pericia o habilidad del asesor.*
- *Es un proceso que precisa de una relación de cordialidad, apertura, colegialidad en la que no exista una relación administrativa de superior/subordinado entre el asesor y los profesores, sino una actitud predominante de generar un conocimiento compartido en torno a la innovación que se quiera llevar a cabo o práctica que se quiera revisar. (Marcelo, 1996:29)*

Al tratarse de un proceso de ayuda que puede presentarse de diferentes formas, nos parece más acertado conceptualizar el asesoramiento y apoyo al profesorado desde un punto de vista global. Entendemos el apoyo como una actividad típica de ayuda interactiva en la que dos o más profesionales se encuentran para afrontar una situación-problema, aprender un comportamiento nuevo y alternativo que proporcione mayor felicidad ante dicha situación. El objetivo último de dicho proceso es la búsqueda compartida de soluciones que mejoren la práctica diaria, basada en la confianza mutua entre ambos profesionales y la comunicación interpersonal. Sintetizando el amplio espectro conceptual sobre asesoramiento, podemos evidenciar cinco atributos básicos que lo definen:

Cuadro 3: Características básicas de la definición del término *Asesoramiento*.

<b>ASESORAMIENTO ES:</b>	<b>Fragmentos de las definiciones de algunos autores</b>
<b>UNA TAREA DE</b>	

<b>ASESORAMIENTO ES:</b>	<b>Fragmentos de las definiciones de algunos autores</b>
<b>AYUDA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Ayuda a la mejora escolar. (Miles y Ekhlom, 1985)</li> <li>· Promover los cambios necesarios para ayudar en la resolución de problemas conflictivos (Marrodán y Oliván, 1996)</li> <li>· Con ciertas connotaciones altruistas. (Rodríguez Moreno, 1995)</li> <li>· Interacción dedicada a la ayuda. (Rodríguez Romero, 1996)</li> <li>· Prestación de ciertos servicios. (Escudero y Moreno, 1992; Martín-Maestro, 1995)</li> <li>· Cuando alguien con problemas busca ayuda (Cookman et al., 1994)</li> <li>· Proceso de ayuda y apoyo.(Rodríguez Romero, 1992)</li> </ul>
<b>ORIENTADA A LA MEJORA DE LA PRÁCTICA EDUCATIVA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Esfuerzo sistemático y constante orientado al cambio. (Miles y Ekhlom, 1985)</li> <li>· Intervenir en la mejora de la práctica educativa. (Marcelo, 1996)</li> <li>· Orientado hacia el cambio y la mejora. (Rodríguez Romero, 1992)</li> <li>· Facilitador del cambio educativo. (Murillo et al., 1994)</li> <li>· Con funciones de enlace entre el conocimiento y la práctica educativa. (Bonilla et al.,1996)</li> <li>· Orientada a que los equipos docentes solucione sus problemas y tareas de la mejor manera posible, pero no a hacerlo por ellos. (Del Carmen, 1996)</li> <li>· Se tratan asuntos y problemas prácticos. (Rodríguez Romero, 1996)</li> </ul>
<b>QUE SE PRODUCE EN UN MARCO DE RELACIONES INTERPERSONALES</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Proceso relacional entre profesionales. (Marcelo, 1996)</li> <li>· Interacción o comunicación bidireccional. (Rodríguez Romero, 1996)</li> <li>· Un proceso de buscar, dar y recibir ayuda. (Lippit y Lippit, 1986)</li> <li>· Proceso de comunicación de las personas implicadas. (Marcelo, 1996)</li> </ul>
<b>DE CARÁCTER COLEGIAL</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Colegialidad. (Rodríguez Romero, 1992)</li> <li>· Entre profesionales del mismo estatus. (Rodríguez Romero 1996)</li> <li>· Relación de cordialidad, apertura y colegialidad y no de subordinación. (Marcelo, 1996)</li> </ul>

ASESORAMIENTO ES:	Fragmentos de las definiciones de algunos autores
<b>GENERANDO UN CONOCIMIENTO COMPARTIDO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Compartir el conocimiento y la experiencia psicológica. (Gordillo, 1996)</li> <li>· Se trabaja sobre la base de acuerdos negociados. (Rodríguez Romero, 1996)</li> <li>· Proceso de construcción que comparten el asesor y el asesorado. (Marrodán y Oliván, 1996)</li> <li>· Generar un conocimiento compartido en torno a la innovación. (Marcelo, 1996)</li> <li>· Apoyo como empresa compartida con distintos roles y grados de implicación (Murillo et al.,1994)</li> <li>· Requiere un compromiso compartido de responsabilidad. (Marcelo, 1996)</li> </ul>

## 1.2. EL ASESORAMIENTO EN LA EDUCACIÓN.

La labor de asesoramiento se encuentra en multitud de ámbitos profesionales y científicos, desde la empresa hasta la salud mental, generando una amalgama de corrientes y ámbitos que ha llevado a denominarla como una "*práctica profesional transversal*". Resulta imprescindible adoptar una perspectiva interdisciplinar para atreverse a caracterizarla, dado que existen aportaciones desde ámbitos tan dispares como son la psicología escolar y social, el trabajo social y el desarrollo comunitario, el currículum, la educación especial o pedagogía terapéutica, la orientación personal, escolar y vocacional, la organización escolar y el desarrollo organizativo, el cambio educativo y la mejora de la escuela, etc.

En el diccionario de las Ciencias de la Educación, Sánchez Cerezo, incardinaba el asesoramiento en el ámbito de la empresa educativa y realizada por equipos o gabinetes especializados que incluyen entre sus actividades la ayuda a los Centros educativos en un amplio campo de sectores, como puede ser el laboral (contratación, nóminas,...), el económico (presupuestos, contabilidad,...), el pedagógico (ayuda en tareas de programación global, coordinación, selección de métodos,...), el psicológico (diagnósticos individuales, programas de reeducación,...), el jurídico, etc. (Sánchez Cerezo,1983:140). Nos obstante, desde cada uno de estos campos se entiende de manera diversa el asesoramiento. Desde la psicología se ha intentado conceptualizar y desarrollar modelos de intervención psicológica en general, o en relación a programas más específicos, y en educación, ha tenido gran influencia la teoría del cambio educativo.

Ante tal heterogeneidad, parece indiscutible la complejidad que caracteriza el asesoramiento en el ámbito educativo. Algunos autores aseguran la existencia de tres corrientes conceptuales que generan significados distintos de asesoramiento (Álvarez González et al., 1998):

- Para unos (principalmente pedagogos) es el proceso de ayuda al cliente basado en la relación personal.
- Otros (sobre todo psicólogos) le dan un sentido equivalente a Orientación.
- Los asesores del MEC (principalmente psicólogos), la Administración pública y otros profesionales se refieren al asesoramiento al profesorado o a la institución, en un sentido que se puede interpretar como equivalente al modelo de consulta.

Sin embargo, esta labor de apoyo o asesoramiento se ha ido realizando tradicionalmente sobre

la base de prácticas ya existentes que, a su vez, aparecen estrechamente relacionadas como son la Formación permanente del profesorado, la Inspección educativa, la Orientación educativa y la Innovación educativa.

### **1.2.1. ASESORAMIENTO E INSPECCIÓN EDUCATIVA**

En la mayoría de los textos legales promulgados, la función de apoyo de la Inspección educativa ha venido ligada a funciones de **control** y **dirección** desde la Administración Educativa, manteniéndose una cierta estructura jerárquica que denota esta presión sobre el profesorado. Para Dean (1997) la inspección sin asesoramiento es una actividad de algún modo estéril que es poco probable que sea aceptable para los profesores y un asesoramiento eficaz debe implicar la inspección, ya que cualquiera que ofrezca asesoramiento debe conocer la situación en la que éste tiene lugar.

Por otro lado, la **vigilancia** es una expresión habitual en la normativa legal europea. Como instrumento de control, sirve para encauzar una ayuda que induzca al cambio o a la mejora, y como parece obvio, la mayoría de ellas introducidas por la propia gerencia. Esta corriente evaluadora ha obligado a llevar a cabo una serie de reformas institucionales para crear o reestructurar aquéllos organismos que venían desempeñando labores inspectoras o evaluadores de uno u otro tipo.

Comparativamente se pueden observar varios estilos tradicionales de inspección o supervisión en educación (Muñoz Sedano, 1991):

- En España (y el resto de Europa) sigue pesando mucho la tradición inspectora como órgano de control.
- En Estados Unidos se centra en una supervisión asesora, quedando restringido el control a la evaluación del proceso de instrucción.
- En Latinoamérica se ha ido adoptando un enfoque de supervisión/orientación.

La decisión de introducir medidas descentralizadoras en un sistema centralizado o simplemente la ejecución de aquellas propias de un sistema descentralizado ha venido acompañada en muchos casos de una tendencia generalizada a la evaluación, inspección o supervisión del sistema educativo en su conjunto y en cada uno de sus componentes. En la última década comienzan a diferenciarse dichos términos. De hecho los estudios realizados por la red europea de información en educación de la Comisión Europea sobre la situación de los sistemas educativos (EURYDICE, 1997) plantean claramente en su índice temático la diferenciación entre servicios de apoyo a la escuela y supervisión o evaluación.

A pesar de ello, parece observarse en los países de la Unión Europea, que las instituciones encargadas de la Inspección educativa están dejando sus funciones de mero control para adoptar funciones de supervisión y asesoramiento. Entre sus funciones se encuentra la de colaborar en la mejora de la práctica docente y del funcionamiento de los Centros, orientando, asesorando, informando y apoyando la acción docente, e incluso, ayudando en aquellos casos en los que se produzcan graves disfuncionalidades.

En la actualidad, las diversas normativas reguladoras de la Inspección educativa que han ido emergiendo de las Comunidades Autónomas con competencias en educación en España, han puesto de manifiesto un modelo mixto de asesoramiento y control. Se comienza a advertir la urgencia del desarrollo de una inspección no sólo limitada al control superfluo del sistema, sino competente en evaluación técnica, asesoría pedagógica y en dirección de recursos humanos que contemple las necesidades y aspiraciones sociales dentro del marco político establecido, convirtiéndola en una función profesional externa a los Centros y servicios educativos.

Los conflictos que se desprenden de esta situación han sido puestos en evidencia en los estudios que han acometido la identificación de la función del inspector en Gran Bretaña, un caso paradigmático puesto que explícitamente se ocupa de ambas tareas. Así, al investigar su papel en

relación con la mejora de las prácticas educativas se constata que, con respecto a su actuación como agentes de cambio, resulta difícil combinar ambas funciones y que raramente adoptan papeles genuinos de asesoramiento respecto de las innovaciones sino de formadores, defensores o mensajeros de la innovación aún así la mayoría de ellos se ven como facilitadores. Como cabría esperar los profesores perciben su labor mucho más cercana al control que al asesoramiento y manifiestan preferencia por éste último (Winkley, 1.985 en Rodríguez Romero, 1992). Esta respuesta pone de manifiesto los obstáculos que conlleva el control:

- La preponderancia del discurso dominante que puede inhibir la consideración de alternativas.
- El control burocratizado de los procesos de mejora escolar que coarta la participación auténtica y es fuente de resistencias por parte de los Centros educativos.
- La presión para encorsetar esos procesos de cambio de cada Centro a un esquema previamente formalizado.

La percepción de la realidad existente en diversos países y de las decisiones políticas que se vienen adoptando hace augurar la figura de los inspectores o supervisores en educación bajo cuatro aspectos (Teixidó, 1997): como pseudogestor, evaluador-auditor, experto del sistema educativo y analista sociocultural y, por último, como asesor de Centros escolares, con un marcado carácter de dinamizador de la renovación pedagógica. Comienza a observarse un giro en la postura de la Inspección Educativa desde prácticas más controladoras del funcionamiento del sistema educativo hacia el asesoramiento experto para generar cambios educativos.

### **1.2.2. ASESORAMIENTO Y LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO**

La relación entre asesoramiento y Formación del profesorado parece ser mucho más evidente que en el caso de la Inspección educativa. La formación del profesorado se ha venido encuadrando como uno de las funciones definitorias de los encargados del apoyo a los Centros.

El permanente dinamismo de los sistemas educativos, con frecuentes innovaciones y reformas, exige una actualización de los docentes casi constante para poder adaptarse a los cambios propuestos en ellas. Poco a poco, comenzaron a crearse o reestructurarse instituciones encargadas especialmente del perfeccionamiento docente en casi todos los países de la Unión Europea. En 1984 surgen en España los Centros de Profesores. En los últimos años, los aspectos más demandados de la formación permanente son los relacionados con las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, con el desempeño de funciones de gestión y con la puesta en práctica de las modificaciones curriculares.

Por otro lado, con el movimiento del desarrollo del currículum propuesto por Stenhouse (1984) se creaban nuevos modelos de entender la Formación del Profesorado, encaminados hacia el propio desarrollo del docente. En definitiva, lo que se pretende es facilitar estrategias de resolución de problemas y cuyo propósito es el aprendizaje de procedimientos y destrezas que garanticen el auto-perfeccionamiento o la auto-renovación del profesor y de la escuela como organización. Se pretende ir más allá de meras actuaciones trasmisivas e informativas, superando concepciones meramente administrativas y técnicas, e intentando crear un clima favorable de diálogo y colaboración con las nuevas propuestas legislativas en materia de educación con objeto de interpretarlas y reconstruirlas en cada uno de los contextos en que se vaya a desarrollar.

Por tanto, no podemos extrañarnos de que la figura del **formador** aparezca solapada con la de agente de apoyo, creándose así una especie de profesional híbrido, el **formador-asesor** o **asesor de formación del profesorado**. La formación, entendida como "*un aprendizaje profesional, reflexivo y de*

*compromiso con la mejora de la práctica docente"* (Medina, 1995:147) se fundamenta, precisamente, en proyectos diseñados y aplicados por los equipos de docentes y asesores, que conjuntamente se comprometen en la mejora del Centro como institución, e incluso, de la cultura de la clase como micro-espacio educativo. De este modo el asesoramiento se inserta dentro de la Formación del Profesorado en torno a cinco factores básicos:

- *Los contenidos responden siempre a las necesidades y problemas de la práctica profesional de los que participan en la formación, en busca de la mejora de dichas prácticas.*
- *Para conectar teoría y práctica se prima la reflexión y el aprendizaje de procedimientos de descripción e interpretación de la labor profesional.*
- *Los aspectos organizativos cobran un especial protagonismo dado que el foco de formación suele ser un grupo de profesores que comparten un mismo contexto de trabajo o toda la escuela.*
- *Los agentes suelen estar empeñados en acciones colaborativas donde prima la colegialidad.*
- *El proceso de formación se realiza en el lugar de trabajo de los participantes, es decir, la escuela es el escenario privilegiado y se considera una actividad intensa y continua. (Rodríguez Romero, 1992)*

### **1.2.3. ASESORAMIENTO E INNOVACIÓN EDUCATIVA**

La labor de asesoramiento de los centros ha estado ligada en estos últimos años y en innumerables ocasiones a procesos de innovación y mejora de la práctica educativa, sea cual sea el pretexto aducido para iniciar la vía de mejora.

De este modo podemos definir la *Innovación educativa* como las “*propuestas concretas de mejora de alguna parte del proceso educativo o de la organización escolar en concreto que han sido previamente diseñadas en base a la investigación o la experiencia reflexionadora*” (Teixidó, 1997:159). Se desestiman, por tanto, los clásicos modelos de innovación dado que cada vez se desconfía más de la aspiración de encontrar la solución definitiva a los problemas que aquejan a la educación o a su organización institucional. En este sentido, la Innovación educativa ya no viene sólo definida por la decisión de difundirla por parte de la Administración educativa, sino, además, por la adopción de mejoras educativas e incluso por la iniciativa propia de los profesores. Si antes se pensaba en el cambio como la sustitución de una práctica por otra, ahora se piensa más en un continuo proceso de desarrollo, evolución o aprendizaje (Contreras, 1998). Los problemas y sus circunstancias cambian en el tiempo y en el espacio, transformándose y singularizándose, y las soluciones deben adaptarse como aproximaciones provisionales que intentan adecuarse de forma tentativa a las circunstancias concretas de cada caso o centro particular.

Como puede suponerse, la concepción de la labor de asesoramiento ha estado sujeta a los avatares que ha sufrido la teoría y la práctica del cambio educativo, ya que claramente está **al servicio de la idea de cambio** que, más o menos explícitamente, sostiene el proyecto de mejora desde el que se ofrece o se crea el servicio de apoyo. En sus orígenes han primado los planteamientos gerencialistas que obligan a una transferencia lineal de la mejora desde las estructuras externas hacia los Centros. Actualmente, se ha pasado de orientar la ayuda en función de las demandas del programa de mejora a adaptarla a las necesidades y problemas de los profesores y los Centros. El problema reside en la instrumentalización que se realiza de la ayuda. En la actualidad, por la evolución acaecida en el modo de percibir el cambio educativo, esta tendencia parece mitigarse y hay una mejor disposición para servir a los centros educativos y al profesorado. Sin embargo, este cambio de actitud suele ser superficial y difícilmente resiste las presiones que, más o menos solapadamente, actúan sobre los centros, el profesorado y la estructura de apoyo. Los docentes no siempre tienen claro si los «apoyadores» vienen a

ayudarles o si vienen a controlar cómo hacen las cosas (Zabalza, 1996).

Un concepto clave y de actualidad para el desarrollo de las escuelas se encuentra en la necesidad de dotarles de las condiciones propicias que faciliten y potencien su capacidad para la auto-innovación. Se sitúa al profesorado en el centro de gravedad del cambio educativo y como responsable y principal protagonista de la mejora del sistema. De este modo, los Centros deberían contar con algún tipo de apoyo externo, encaminado a orientar y proporcionar el conocimiento y estrategias necesarios para que la escuela pueda elaborar sus propios proyectos de cambio. Las labores de asesoramiento han aparecido como un medio para salvar la distancia existente entre las propuestas de cambio y reforma generadas externamente y sus realizaciones en la práctica. Los asesores se han constituido en una especie de "intermediarios" que trabajando con los enseñantes desde la problemática de sus clases y de cada centro, contribuyen al traslado a la práctica de las propuestas generales de los expertos y las decisiones de los políticos (Santana Vega y Santana Bonilla, 1998).

La teoría del desarrollo basado en la escuela se plantea como "*una estrategia de cambio educativo, resultado de la creatividad interna de la escuela, para la mejora del currículum*" (Area y Yanes, 1990:52). El Centro se configura como uno de los espacios de análisis de la práctica, de contraste de experiencias, de revisión y puesta en cuestión permanente del sentido, valores y concepciones curriculares. Ello supone poner en juego procesos de auto-evaluación y de selección de los criterios de eficacia, aprendiendo de la propia experiencia a través de la reflexión del grupo de docentes, prever las necesidades de auto-formación y mejora del profesorado, así como el desarrollo de una cultura más cooperativa que la tradicional individualista. El Centro educativo como unidad de cambio, de formación del profesorado se presenta como una propuesta atrayente y prometedora para la innovación en educación si no se limita al ámbito organizativo para que el profesorado gestione espontáneamente su formación y en la cual, el apoyo al profesorado es pieza clave. De este modo, comienza a cobrar importancia la formación de equipos docentes estables en los Centros educativos que consigan una fundamentación teórica adecuada para poder aplicar en el aula las nuevas perspectivas aportadas por la investigación y también realizar ellos mismos proyectos de investigación en contacto y colaboración directa con los/as alumnos/as y los/as componentes del equipo (Álvarez Suárez, 1988).

Los procesos de Innovación educativa, investigación, desarrollo curricular basado en la escuela o en la formación en Centro requieren tanto del apoyo interno como de la existencia de Servicios de Apoyo Externo que colaboren con los profesores en la iniciación, desarrollo y evaluación del proyecto. Los asesores aparecen como artífices de estos procesos de cambio y mejora, y proporcionan los nexos de unión entre las concepciones teóricas del cambio y la realidad práctica del mismo. Ello requiere estar atento a una serie de condiciones escolares que actúan como variables de contexto en la eficacia de los procesos de asesoramiento: las características del Centro y zona escolar donde se va a llevar a cabo el proyecto de cambio. Éstas pueden ser las características del director, características del profesorado, políticas, procedimientos y clima escolar como condiciones generales y apoyo administrativo, problemas/necesidades, voluntariedad, expectativas relacionadas con el programa, etc. (Nieto, 1993). Del mismo modo han de tenerse en cuenta una serie de condiciones funcionales que afectan a la posibilidad de llevar a cabo actuaciones de mejora en los centros escolares, como pueden ser el horario dispuesto para la planificación y supervisión del trabajo, los espacios comunes y la existencia o no de estrategias de evaluación para facilitar la introducción de reajustes que se convengan (Zabalza, 1996).

Esta teoría exige un cambio de mentalidad a la hora de trabajar en torno a los procesos de mejora que, sin duda, conlleva una nueva forma de entender el asesoramiento cuyos pilares básicos son:

- *El Centro escolar es la unidad de cambio.*
- *Implica aumento de la autonomía y del poder de los profesores.*
- *Implica determinados procesos de internalización o toma de conciencia.*
- *Utiliza el modelo de proceso o de resolución de problemas.*
- *Implica simultáneamente: apoyo externo y asociación de agentes externos e*

*internos para el desarrollo.* (Holly, 1989)

La teoría del cambio educativo trabaja sobre la hipótesis del Centro escolar como unidad de cambio y el desarrollo del Centro como organización y como formación del profesorado. En definitiva, el docente descubre que el conocimiento profesional es el componente básico de su actividad formativa, cuando es apoyado en su labor reflexiva tanto por colegas como por asesores que comparten sus inquietudes, *"en una situación de liderazgo colaborativo"* (Medina, 1995:153). Desde estas coordenadas se ha ido perfilando la figura del asesor, así como sus funciones y estrategias, partiendo de la necesidad de que las escuelas dispongan de asesoramiento para poder avanzar a través de las diferentes fases de un proceso de cambio. Por lo que en estos procesos de innovación educativa, el asesoramiento puede ser considerado como *"procesos de mediación dialéctica entre teoría y práctica, como actividad que contribuya a hacer reflexiva e indagadora la práctica educativa"* (Marcelo, 1996:28).

#### **1.2.4. ASESORAMIENTO Y LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA**

Orientación educativa y asesoramiento son términos y ámbitos educativos que vienen siendo utilizados con cierta analogía, no sólo a nivel ideológico sino también a la hora de la práctica profesional. De hecho, diversos autores (Fernández Huerta, 1995; Álvarez González, 1992) han constatado en el conjunto de definiciones al uso dos rasgos comunes en el concepto de Orientación educativa que tienen que ver claramente con el apoyo y asesoramiento: la ayuda y la asistencia. Bisquerra y Álvarez, en su último compendio sobre modelos de Orientación e intervención psicopedagógica, la describen como *"un proceso de ayuda continuo a todas las personas, en todos sus aspectos, con objeto de potenciar el desarrollo humano a lo largo de toda la vida"* (Bisquerra y Álvarez, 1998:9). Por su parte, Álvarez Rojo la caracteriza como *"una actividad de ayuda de naturaleza fundamentalmente educativa con una finalidad proyectada hacia el desarrollo y la prevención"* (Álvarez Rojo, 1994:224).

De este modo, una Orientación educativa que apunte a la optimización del rendimiento de la enseñanza mediante el adecuado asesoramiento al alumno a lo largo de su avance en el sistema y respecto de su tránsito a la vida activa, constituye un elemento de apoyo esencial del sistema educativo y contribuye a dotar a la enseñanza de mayor calidad y eficacia. Es por ello que la LOGSE considera la Orientación como un elemento inherente a la propia educación, cooperando al logro de una educación integral en la medida en que aporta asesoramiento y apoyo técnico en aquellos aspectos más personalizadores de la educación que hacen posible la atención a la diversidad de capacidades, intereses y motivaciones de los alumnos y alumnas.

En la práctica, la Orientación educativa es una labor llevada a cabo por una serie de profesionales diversos, como son pedagogos, psicólogos y asistentes sociales que, con frecuencia trabajando en equipo, diagnostican y proponen tratamientos para los estudiantes con problemas académicos y vocacionales. (Rodríguez Romero, 1996). El asesoramiento ofrecido por los orientadores ha venido determinado por una actuación directa sobre el cliente (alumno), denominada *"counseling"*, como un proceso de ayuda a la persona en la interpretación de la información educativa y vocacional. Se ha partido de una concepción psicopedagógica que centraba la atención en los casos problema, considerando las dificultades de aprendizaje y de adaptación del alumnado como el foco nuclear de intervención (Bisquerra, 1996). En este sentido tienden a confluír la Orientación con la Educación Especial.

Sin embargo, desde la década de los noventa, todo parece indicar que la mera asistencia individual al alumno discapacitado se ha superado, incidiendo ahora en la ayuda al Centro y a la comunidad para prevenir desajustes o resolver correctamente los ya existentes. Se entiende la Orientación educativa como un sistema global de intervención por cuanto supone la consideración de múltiples destinatarios (padres, alumnos, profesores), ámbitos de actuación (individuos, grupos-clase,

dinámica institucional y contexto social inmediato) y contenidos de intervención (desde el fracaso escolar a la prevención de drogodependencias, pasando por la educación sexual, la educación compensatoria, la prevención y el tratamiento de conflictos intra e intergrupales, la orientación vocacional, la orientación familiar o el desarrollo profesional del docente,...) (Prada, 1991).

El orientador, no sólo asume la intervención directa con el alumno, sino que se ve avocado a proporcionar un servicio indirecto de distribución y apoyo a los profesores de clase con el fin de mejorar la calidad de la instrucción en el aprendizaje de los estudiantes incapacitados y otros estudiantes de bajo rendimiento, que reciben instrucción en clases normales. Es más, el trabajo directo del orientador con determinados alumnos (individual o grupalmente) pone de manifiesto la necesidad de apoyar a los profesores-tutores, “asesorándoles en aquellas necesidades que puedan ir surgiendo en relación con los rendimientos de los alumnos en sus respectivas áreas de trabajo y en sus dinámicas y relaciones con los alumnos”. (Valdivia Sánchez, 1998:33).

La dinámica que se establece en los equipos educativos tiende a crear un estilo de Centro determinado que puede estimular o bloquear las iniciativas innovadoras que se propongan. Es por ese motivo que desde el ámbito de la Orientación “el asesoramiento psicopedagógico a los equipos de profesores debe considerarse una tarea de primer orden”. (Monereo y Solé, 1996:152). Por tanto, su labor ha de centrarse principalmente en el apoyo al profesorado para que puedan más fácilmente dar una respuesta educativa satisfactoria, ayudándoles a reflexionar activamente sobre su práctica educativa, instruccional y orientadora, y sobre su funcionamiento como grupo. Se configura así, no sólo como un medio para mejorar el servicio que se ofrece a los alumnos, sino también una forma de promover el nivel profesional de los propios docentes.

La función de asesoramiento es, por tanto, una clara exigencia de una Orientación educativa que intenta llegar a más sujetos y con más eficacia (antes de que los problemas ocurran y permitiendo la generalización a otras situaciones). Para ello es preciso que haya una auténtica colaboración entre orientador y profesorado. Este último no puede ser un simple encargado de llevar a la práctica un programa o plan de acción, debe contribuir a lo largo de todo el proceso con iniciativa y libertad para aceptar o rechazar las sugerencias del orientador.

Como en el ámbito de la Formación del profesorado y de la Innovación educativa, la evolución hacia experiencias más colaborativas se ha transmitido también a la práctica de la Orientación, lo que ha llevado hace algunos años a la reconversión de las estructuras y las funciones de los profesionales que hasta hace bien poco tiempo se ocupaban como principal tarea de la Orientación educativa. Esta transformación no resulta fácil ni para los profesionales y ni para el profesorado que muestra reticencias a modificar viejos esquemas. (Escudero y Moreno, 1992). De hecho, la capacidad de incidencia de buena parte de los Servicios de Apoyo en el conjunto de las instituciones es más bien escasa, dada la clara tendencia al trabajo sobre los sujetos más que sobre los grupos e instituciones (Zabalza, 1996). Consecuentemente, algunos autores apuntan la necesidad de replantear la Orientación como “una labor de asesoramiento a Centros y profesores” (Santana Vega y Santana Bonilla, 1998:72).

### 1.3. MODELOS TEÓRICOS DE ASESORAMIENTO EN EDUCACIÓN

En el apartado anterior hemos comentado la diversidad de ámbitos en los que se ve envuelto el apoyo y asesoramiento en educación, observando un cierto efecto pendular desde posiciones más rígidas y burocráticas hacia un asesoramiento más flexible. Pero la presente realidad educativa del asesoramiento es plural e incluso laberíntica. Ha sido necesario recurrir a los modelos para su mejor comprensión. Los modelos suelen identificarse como la representación de esa realidad respecto a lo que hay que intervenir, sugiriendo procesos y procedimientos de actuación y, éstos, van a repercutir en los fines, métodos y agentes de la actuación. La, ya advertida, complejidad de la realidad motiva la aparición de una gran variedad de modelos que pretenden ser “medios para interpretar lo que la teoría

pretende explicar y la manera en que las diferentes teorías pueden someterse a la verificación empírica” (Sobrado y Ocampo, 1998:153). Sin embargo, la tradicional aplicación lineal de modelos provenientes de otros campos profesionales al ámbito educativo hace que el tema del asesoramiento y el apoyo educativo se encuentre desvirtuado y en un estado de desarrollo precario e incluso caótico (Nieto, 1997).

### 1.3.1. PROPUESTAS DE CLASIFICACIÓN DE LOS MODELOS DE ASESORAMIENTO EN EDUCACIÓN

Comprensiblemente, si son muchas y variadas las definiciones y perspectivas ofrecidas sobre el asesoramiento y el apoyo a lo largo de su reciente historia, también resultan variadísimas las clasificaciones que se han ido elaborando en torno a los diferentes modelos utilizados tanto práctica como conceptualmente. En el siguiente cuadro concentramos las principales clasificaciones del asesoramiento realizadas por diferentes autores.

Cuadro 4: Principales clasificaciones del Asesoramiento.

AUTORES	CLASIFICACIÓN DEL ASESORAMIENTO		
<b>Caplan, 1970</b>	✓	Asesoramiento centrado en el cliente	
	✓	Asesoramiento centrado en el asesorado	
	✓	Asesoramiento centrado en el programa	
<b>Louis, 1985</b>	✓	Asesoramiento centrado en la tarea (contenidos)	
	✓	Asesoramiento centrado en los procesos	
<b>West e Idol, 1987</b>	✓	Salud mental	✓ Colaborativo
	✓	Relaciones humanas	✓ Conductual
	✓	Pensamiento organizativo	✓ De entrenamiento
	✓	Conflicto social	✓ Clínico
	✓	De proceso	✓ Centrado en programas
<b>Area y Yanes, 1990</b>	✓	Asesoramiento de corte técnico	
<b>Nieto, 1992</b>	✓	Asesoramiento de corte fenomenológico	
<b>Escudero et al., 1992</b>	✓	Asesoramiento desde la organización y la utilización del conocimiento	
	✓	Asesoramiento como intervención psicológica en las escuelas	
	✓	Asesoramiento desde la teoría del cambio educativo	
	✓	Asesoramiento como una relación socialmente compartida	

Gordillo (1.996) recoge la clasificación realizada ya en 1.970 por Caplan, utilizando como criterio el centro de dicha labor y desde un punto de vista psicológico:

Cuadro 5: Clasificación del asesoramiento -Caplan, 1970.

<b>Asesoramiento centrado en el cliente</b>	Se trata de un profesional que al encontrarse con dificultades para resolver un caso pide ayuda a un experto para que le asesore sobre la posible solución del problema de un cliente. Aunque el foco sea solucionar el problema del cliente, el asesorado pretende lograr unas habilidades que le permitan en el futuro poder resolver por sí solo este tipo de dificultades. Responde al enfoque clínico tradicional
<b>Asesoramiento centrado en el asesorado</b>	El asesoramiento pasa a ser de este tipo cuando la causa del problema se encuentra en la falta de habilidad o de conocimiento por parte del asesorado, en una falta de confianza en sí mismo o en la carencia de la necesaria objetividad profesional
<b>Asesoramiento centrado en el programa</b>	Es el más eficaz cuando se pretende un cambio en la organización. Su objetivo es ayudar a implantar programas y directrices de trabajo que sean humanas y, desde un punto de vista psicológico, beneficiosas. Sus efectos tardan en notarse y requiere el consentimiento de los directivos e incluso la receptividad de la comunidad para que los cambios se produzcan. La definición del problema que es el punto de partida del proceso de asesoramiento puede no ser unívoca para todas las partes por lo que el asesor necesita un conocimiento bastante detallado de lo que ocurre para, si es posible, llegar a un acuerdo acerca del problema antes de empezar a trabajar

West e Idol (1987) concluyeron que los diferentes modelos de asesoramiento tienen dos metas básicas comunes: a) Proporcionar servicios para la resolución de problemas y b) incrementar las habilidades de los asesorados de modo que puedan prevenir y/o responder más eficazmente a problemas similares en el futuro. Fruto de su trabajo se aproximaron a la clasificación del asesoramiento en base a diez modelos que más tarde categorizaría Escudero (1992:83) a lo largo de un continuo entre el modelo centrado en el contenido y el modelo centrado en el proceso.

Cuadro 6: Clasificación de modelos de asesoramiento -West e Idol, 1987.

NO DIRECTIVIDAD (Proceso)	DIRECTIVIDAD (Técnico)
Salud Mental	
Relaciones Humanas	
Pensamiento Organizativo	Conductual
Conflicto Social	De Entrenamiento
De Proceso	Clínico

Colaborativo

Centrado en Programas

Una panorámica general que conceptualiza los procesos de asesoramiento externo al Centro educativo desde diversas aproximaciones lleva a Escudero (Escudero et al., 1992) a identificar cuatro modelos generales de asesoramiento:

Cuadro 7: Clasificación de modelos de asesoramiento -Escudero, 1992.

### **El asesoramiento desde la organización y la utilización del conocimiento.**

El asesoramiento externo es un proceso en el que un supuesto experto se implica de alguna manera en la resolución de determinados problemas que existen en un cierto ámbito institucional o personal. Se nos presenta el sistema externo de apoyo como una estructura organizativa intermedia que pretende ofrecer funciones de enlace entre el conocimiento disponible sobre un determinado ámbito de acción social o educativa y los procesos y problemas que en el mismo pueden surgir, y los sujetos, profesionales prácticos, que trabajan en dicho ámbito y que serían los destinatarios preferentes de tales funciones de apoyo. Se trata, por tanto, de un proceso de mediación entre el conocimiento especializado disponible y la resolución de problemas institucionales.

### **El asesoramiento como intervención psicológica en las escuelas.**

Desde la perspectiva psicológica se ha ido evolucionando desde la definición del apoyo como acción de intervención del especialista hacia otras posiciones, bien distintas, en las que el asesoramiento externo queda como un proceso de consulta y de colaboración para la resolución de problemas y la capacitación de profesionales. Éstos son los dos supuestos sobre los que se ha basado: la existencia de modelos, procedimientos y técnicas para la resolución de problemas educativos y la constitución del psicólogo escolar como experto que quedada automáticamente legitimado para suplir o sustituir la acción del profesorado, o prescribirle, en otros casos, los programas que debía aplicar utilizando para ello procedimientos y técnicas que prometían eficacia, rigor y legitimación.

### **El asesoramiento desde la teoría del cambio educativo.**

El asesoramiento escolar está llamado a ser como un proceso relacional en el que participan determinados profesionales dotados de cierto bagaje de conocimientos y habilidades con los que tratan de contribuir a configurar contextos de trabajo en colaboración con Centros escolares y profesores para la utilización adecuada del conocimiento disponible en la resolución de problemas relacionados con la práctica

educativa y su mejora. Desde esta perspectiva, el asesoramiento ha de ser considerado como un proceso interactivo, profundizando en las implicaciones del Centro y del profesorado, en una relación educativa, formativa. De esta manera el conocimiento disponible sobre la escuela, el currículum, la enseñanza y los profesores, deben ser incorporados al asesoramiento.

### **El proceso de asesoramiento como una relación socialmente compartida.**

Desde el campo de las Ciencias Sociales se suscriben esquemas más culturales e interpretativos que conducen a una visión del asesor como facilitador y colaborador con profesores e instituciones educativas. La autonomía dirigida de las organizaciones y de los agentes productivos, su participación e implicación en la dirección y gestión, la dirección compartida y delegación de responsabilidades, el reconocimiento de los recursos humanos y su potenciación, y, consecuentemente, las funciones y estrategias de intervención que se reclaman de los «consultores» como animadores y colaboradores en la resolución de problemas, son algunos de los nuevos axiomas que surgen hoy por doquier en el ámbito de la gestión y el desarrollo de organizaciones para el logro de niveles altos de excelencia y productividad. Una relación de asesoramiento no puede definirse exclusivamente en relación con los parámetros específicos del sistema escolar, escuelas y profesores; debe hacerlo también con la estructura social de la que unas y otros forman parte y a las que, de uno u otro modo, sirven.

En cada una de ellas se nos presenta una forma distinta de realizar la labor de apoyo y asesoramiento. Métodos, estrategias, relaciones,... son sustancialmente distintas. Sin embargo, algunos autores abundan en la posibilidad de sintetizar tantas corrientes diversas y caracterizar el asesoramiento en torno a dos grandes modelos claramente opuestos, uno de corte más técnico y especializado y, otro, fenomenológico:

Cuadro 8: Modelos de asesoramiento de corte técnico y fenomenológico.

#### **Modelo de asesoramiento de corte técnico**

Que incluye modelos de intervención poco contextualizados y más bien clínicos o psico-estadísticos (Area y Yanes, 1990). Los agentes externos trabajan en los Centros para diagnosticar y definir sus problemas, estableciendo desde fuera qué es relevante y significativo y ofreciendo soluciones específicas y puntuales a los problemas concretos. Suelen adoptar un papel de especialista como profesional que ofrece soluciones y resuelve problemas concretos, localiza y facilita el acceso a recursos, dirige, diseña y evalúa experiencias de aprendizaje y *"se pone el énfasis en el valor del conocimiento científico para influir en la dinámica de cambio, fomentándose la aplicación de prescripciones"* (Murillo, 1994:51). Su labor está presidida por rasgos de imparcialidad, objetividad y diferenciación personal y su relación con los asesorados es puntual o a corto plazo (Nieto, 1992), a través de un apoyo unidireccional y directivo.

#### **Modelo de asesoramiento de corte fenomenológico**

Reflexivo y deliberativo (Area y Yanes, 1990). El asesor dentro de este modelo adopta un rol generalista, y se identifica como un profesional que pone énfasis

en "ayudar al cliente a percibir, comprender y actuar sobre los acontecimientos que tiene lugar en su ambiente en orden a mejorar la situación tal y como él la define" (Schein, 1988:11). Se trabaja con los Centros para que ellos sean quienes analicen y comprendan sus problemas o necesidades, así como para que busquen y seleccionen soluciones apropiadas a los mismos.

Se contraponen, por tanto, dos tipos de asesores y formas de llevar a cabo el asesoramiento. *"Mientras un asesor generalista trabaja con la escuela en su conjunto y no sobre ella, respetando a los profesores como profesionales, intentando implicar a la totalidad del profesorado en proyectos de trabajo que supongan la revisión tanto de los aspectos curriculares como de los organizativos, el asesor especialista tiende a estar ligado a un tipo de apoyo al Centro de carácter intervencionista, cuya tarea se centra en trabajar de forma selectiva con aquellos profesores que imparten la materia de su especialidad o conduciendo proyectos de mejora ya delimitados"* (Marcelo, 1996:31).

### **1.3.2. MODELO DE ASESORAMIENTO CENTRADO EN LA TAREA Y MODELO DE ASESORAMIENTO CENTRADO EN LOS PROCESOS**

En general, las múltiples formas que adopta el asesoramiento en el área de la Educación (sobre todo centradas en el tratamiento de la diversidad y el refuerzo educativo) origina, como acabamos de ver, una multiplicidad de modelos, estrategias y estructuras de apoyo. También se advierte que el asesoramiento y apoyo a la escuela recorre los dos extremos de un mismo camino. Louis (1985) sistematizó estos dos esquemas comprensivos para caracterizar el funcionamiento de los sistemas externos de apoyo en el ámbito de las organizaciones: uno orientado hacia los procesos y otro, orientado hacia la tarea. Se distinguen del siguiente modo:

Cuadro 9: Modelos de asesoramiento orientado hacia los procesos y orientado hacia la tarea -Louis, 1985.

<ul style="list-style-type: none"> <li>Énfasis en proceso</li> <li>Toma de postura</li> <li>Centrado en grupos</li> <li>Servicios comprensivos</li> <li>Enfoque práctico</li> <li>Potenciación de capacidad</li> <li>Relación personal</li> <li>Foco en organización</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Énfasis en contenidos</li> <li>Neutralidad</li> <li>Centrado en individuos</li> <li>Servicios limitados</li> <li>Enfoque reactivo</li> <li>Ayuda directa</li> <li>Relación impersonal</li> <li>Foco en individuos</li> </ul>
---	---

#### **❖ MODELO DE APOYO ORIENTADO HACIA LA TAREA**

El agente de apoyo trabaja sobre los Centros escolares para diagnosticar y definir sus problemas o necesidades, establecer externamente qué es lo significativo y relevante, ofrecerles metas y criterios de acción sobre la práctica. Se trata de un dinámica de prestación de apoyo directiva y unidireccional, centrada en el recurso o sistema de producción de conocimiento. Esta es la modalidad menos comprometida, si tenemos en cuenta la mayor capacidad de la escuela para asimilar los cambios de menor alcance, de cambiar para no cambiar. (Prada, 1995). Por lo que sus características se concentran en:

Cuadro 10: Modelo de apoyo orientado hacia la tarea.

<b>MODELO DE APOYO ORIENTADO HACIA LA TAREA</b>	
<b>Ayuda directa</b>	Se difunden y ofrecen programas, guías o materiales que han sido previamente elaborados desde instancias externas a la escuela.
<b>Foco individualizado y oferta limitada</b>	La actividad de apoyo se centra en sujetos o colectivos aislados y en ámbitos bien delimitados, ofreciendo soluciones diferenciadas a las necesidades particulares de cada uno.
<b>Ayuda reactiva y relación jerárquica</b>	El apoyo responde a problemas concretos y patentes que, una vez planteados, desencadenan actuaciones puntuales. Predomina un tipo de relación formal profesionalmente diferenciada de carácter neutro, objetivo, distante e impersonal.

Desde esta modalidad, los asesores son los también denominados agentes de contenido, agente intervencionista (González, 1992); asesor especialista (Nieto, 1992) o también consultores expertos. A este tipo de asesor corresponde una gran responsabilidad en el diseño, implantación y éxito de la intervención de los propios asesores.

#### ❖ **MODELO DE APOYO ORIENTADO HACIA LOS PROCESOS**

El agente de apoyo trabaja con los Centros escolares para que éstos analicen y adquieran comprensión sobre sus problemas o necesidades, encuentren y seleccionen soluciones apropiadas en la medida en que son relevantes y significativas para ellos, tomen decisiones y pongan en práctica planes de acción adaptados a las peculiaridades de su situación global, sería una dinámica de apoyo no directiva y bidireccional centrada en el usuario o sistema de utilización de conocimientos (Ver Cuadro 11). Centran su labor en los problemas existentes en y entre los distintos subsistemas que constituyen la organización, y entre ésta última y los usuarios. Ello viene justificado por el hecho de que los conflictos -siempre referidos a la definición de la relación entre las distintas partes- bloquean la transmisión funcional de comunicaciones, afectando a los procesos decisorios hasta provocar, a menudo, la parálisis operativa. Esta modalidad de actuación es central, nuclear, y por ello, la más inabordable en principio (Prada, 1995). La estrategia procesual o continua examina con más detenimiento la manera de enfrentarse a los problemas, en vez de explicar las habilidades específicas para hacerlo.

Desde este modelo, se asume una serie de supuestos en los que simultáneamente se reconoce la capacidad y recursos en los Centros y su profesorado para la resolución de sus problemas, y la contribución de los asesores a su expansión, desarrollo y capacitación (Bonilla, et al., 1996). El asesor ha sido igualmente definido como agente colaborador (González, 1992), asesor generalista (Nieto, 1992) o consultores de proceso (Kurpius y Fuqua, 1993). Se le describe como un facilitador, observador o mentor entendiéndolo como la persona que guía, orienta, ayuda a buscar soluciones y a agilizar los procesos de cambio y mejora educativa, cuya prestación de servicios suele ser bidireccional y no directiva. Normalmente se trata de un tipo de desarrollo que atiende más a la escuela como organización y sistema social, con la finalidad de integrar los fenómenos grupales y habilidades interpersonales (procesos y relaciones organizativas) con aquellas actividades más propiamente orientadas hacia las tareas y cometidos educativos (procesos curriculares o pedagógicos) (Nieto, 1992).

Cuadro 11: Modelo de apoyo orientado hacia los procesos.

<b>MODELO DE APOYO ORIENTADO HACIA LOS PROCESOS</b>
---

<b>MODELO DE APOYO ORIENTADO HACIA LOS PROCESOS</b>	
<b>Potenciación de capacidades</b>	Se intenta reforzar a los profesores en conocimientos y habilidades que les capaciten para la autonomía en la resolución de sus propios problemas.
<b>Foco organizativo y oferta comprensiva</b>	La actividad del agente de apoyo se centra en la escuela como unidad organizativa y atiende problemas o necesidades comunes a todos sus miembros. Objetivos prioritarios son, entre otros, mejorar la salud organizativa, potenciar un clima de renovación colectiva o lograr capacitación en ciclos de resolución de problemas.
<b>Ayuda proactiva y relación participativa</b>	El apoyo persigue una cierta previsión y anticipación de necesidades, siguiendo un proceso continuo de detección, clarificación y priorización de las mismas. Predomina una relación basada en el compromiso y la solidaridad, corresponsable y muy sensible a los contextos particulares.

# 4

## ESTRUCTURA Y ORGANIZACIÓN DEL ASESORAMIENTO Y APOYO EXTERNO EN LOS PAÍSES DE LA UNIÓN EUROPEA

Pretendemos mostrar los aspectos básicos del asesoramiento externo a los centros educativos que se han previsto en las disposiciones legales actualmente existente en España y el ámbito europeo que nos rodea. La legislación vigente nos propone un marco de ordenación del subsistema de orientación educativa (en nuestro caso delimitada por la actuación externa de los EOE) como una de las piezas claves de una reforma educativa adaptada a la nueva situación europea. Se trata de un deber ser del asesoramiento, emanado directamente desde la Administración educativa.

### 2.1. PANORÁMICA EUROPEA DEL APOYO Y ASESORAMIENTO A CENTROS EDUCATIVOS

#### 2.1.1. UNIÓN EUROPEA Y REFORMAS EDUCATIVAS

La entrada en vigor del Acta Única Europea en julio de 1987 constituye un impulso a la Unión Europea, no sólo en materia de institucionalización, política exterior, comercio, etc., sino también en cuanto a la educación. La Unión Europea contribuye al desarrollo de la calidad e impulsa la cooperación a través de programas específicos (ERASMUS, COMETT, LINGUA, JUVENTUD CON EUROPA,...) que vayan desarrollando la conciencia europea. A pesar de ello, en todo momento se afirma la diversidad cultural y lingüística de los Estados miembros, reafirmando el pleno respeto a sus responsabilidades en determinar los contenidos de la enseñanza, la organización del sistema educativo y a la diversidad cultural y lingüística. Por tanto, no podemos hacer referencia a un sistema educativo europeo, aunque existe una cierta equivalencia de estudios entre los diversos países miembros.

En cuanto al subsistema de la Orientación educativa y profesional, en Europa es característico el hecho de que, en su mayoría, haya venido siendo de carácter público y estatal. Ello supone la creación de unos servicios externos o internos a los Centros que posibiliten la puesta en marcha de los procesos de orientación. De este modo, la Orientación, como elemento integrante del concepto de educación se ha visto ligada al desarrollo de diversas reformas estructurales y conceptuales promovidas por los respectivos gobiernos centrales, sobre todo en la década de los setenta.

Por tanto, cabe preguntarnos qué se entiende por reforma educativa. En definitiva, se trata de *“aquel cambio en el sistema educativo, intencional y profundo, que responde a una política educativa*

determinada y que se produce con intención de perdurar, que ha emanado del Estado o de una autoridad educativa regional con competencias en materia educativa y se ha reflejado en alguna norma legislativa de orden superior” (EURYDICE, 1997). Toda reforma educativa es una operación de cambio general del sistema educativo dispuesta por el órgano político y organizada por la Administración educativa, con el objetivo de adaptar la educación a las nuevas necesidades sociales y a las derivadas del mercado de trabajo (Teixidó, 1997). La implantación de algunas de estas reformas del sistema educativo en algunos países de la Comunidad Europea ha generado un efecto dominó en el resto de países europeos. Progresivamente surgen programas orientados a crear vínculos entre los sistemas europeos de educación y formación, llegando incluso, a la elaboración de informes sobre la situación de los mismos. Es el caso del estudio sobre los servicios de Orientación educativa y vocacional en la Comunidad Europea (Watts et al., 1994). Se pretende así, que los Estados miembros lleven a cabo un análisis de sus estructuras e intercambien información y experiencias entre ellos para lograr un desarrollo armonioso que tenga presente las peculiaridades de su Estado, pero sin perder de vista la dimensión europea.

La realidad de los sistemas educativos en la Comunidad Europea es claramente diversa, como lo son sus sistemas económicos y su tradición en Orientación. Sin embargo, podemos decir que los sistemas educativos hoy en día viven intensamente una serie de reformas e innovaciones educativas vinculadas con la Orientación y la intervención psicopedagógica. Por un lado, se reafirma el derecho de los alumnos a la Orientación continua a lo largo de los diferentes niveles, etapas y ciclos educativos y, por otro, se avanza progresivamente en la institucionalización de los Servicios de Orientación y Apoyo Escolar mediante modelos externos e internos a los Centros docentes. Es un servicio que se ofrece a las personas en la mayor parte de los países, dado que la Orientación educativa supone un sistema de ayuda profesionalizada e instituido socialmente para contribuir al autoconocimiento y a la adecuada elección e integración personal y social (Sobrado y Ocampo, 1998).

En el ámbito socio-político de la unión europea se pueden presentar varias alternativas políticas tendentes hacia el desarrollo, renovación y/o instrumentalización de los sistemas de apoyo a la escuela (Santana, 1998):

- Políticas orientadas hacia el desarrollo y mantenimiento de apoyo capaz de producir, procesar e implantar cualquier tipo de innovación.
- Políticas orientadas hacia la renovación de estructuras de apoyo existentes (con funciones de diagnóstico y orientación escolar) con el objeto de aumentar cuantitativa y cualitativamente sus áreas de responsabilidad, destacando su papel de agentes de cambio.
- Políticas orientadas hacia la utilización de sistemas de apoyo externo como un instrumento para favorecer, controlar y evaluar la implantación de una determinada política educativa gubernamental.

### **2.1.2. ESTRUCTURAS DE APOYO EXTERNO A LOS CENTROS EDUCATIVOS EN LOS PAÍSES DE LA UNIÓN EUROPEA**

Aunque, si bien es verdad, todos los países han instituido servicios externos al Centro educativo con la misión de mejorar la calidad de la educación mediante el apoyo a la tarea realizada por los docentes en el aula, son muchos los que no han realizado reformas relevantes en sus servicios externos de apoyo a la escuela, pero sin un consenso general sobre la necesidad de dicho servicio. El tema de los sistemas de apoyo a la escuela no es muy prolijo en las reformas educativas europeas (EURYDICE, 1997) e incluso se habla de diferentes tipos de servicios: servicios educativos, servicios de empleo, servicios sociales, servicios privados, servicios de formación, etc. En cuanto a su ubicación, los servicios de apoyo al Centro educativo pueden encontrarse dentro del mismo (Dinamarca, Grecia, Irlanda y Portugal), fuera de la institución como servicios externos (Bélgica, Francia, Italia y

Luxemburgo), o incluso, de forma mixta, dentro y fuera de las instituciones educativas (Reino Unido, España Alemania y Países Bajos).

Tres son las grandes áreas de intervención de dichos servicios: la Orientación escolar, la Orientación profesional y la Orientación personal y social. Queda claro que en aquellos países donde los Servicios de Orientación dependen de instituciones de empleo, se centran en la Orientación profesional. Entre otras, las funciones de los equipos de apoyo externo reflejadas por los países de la OCDE se centran en estas tres:

- ① *Establecer un sistema de apoyo capaz de difundir y diseminar la nueva información. En este sentido, la atención a los alumnos con N.E.E. supone la necesidad de que los Centros se capaciten para realizar adaptaciones curriculares.*
- ② *La promoción de innovaciones respecto del desarrollo organizativo de los Centros de enseñanza: creación de departamentos y equipos de trabajo, identificación y resolución de conflictos, promoción de iniciativas locales de investigación e innovación conectando a los profesores con todo el conjunto de recursos humanos y materiales externos a la escuela.*
- ③ *Redefinición del proceso de evaluación y orientación de los alumnos en la escuela secundaria (Escudero y Moreno, 1.992:29).*

Específicamente, las funciones realizadas varían desde la información personal, académica y/o profesional, la evaluación psicopedagógica, el asesoramiento individualizado, la consulta, la educación para la carrera, la colocación, la atención a grupos especiales y el seguimiento (Álvarez González, 1998), predominando un modelo de intervención directo e individualizado dirigido a poblaciones de riesgo. Según el citado autor, ello nos ofrece una visión diversificada de los sistemas de Orientación en la Comunidad Europea, no respondiendo a un solo modelo y presentando estructuras administrativas desiguales. Si bien es verdad, comienza a atisbarse una cierta tendencia a intervenir sobre el grupo, sobre la familia y la comunidad. De hecho, algunos autores (Watts et al., 1988, Sobrado y Ocampo, 1998) exponen la existencia de varias corrientes orientadoras generales a los países de la unión europea, sobre las que predomina la consideración de la Orientación como un proceso continuado a lo largo de la vida académica y laboral de la persona e integrado en el propio proceso educativo. Ello conlleva la necesidad de promover estrategias de intervención indirectas e integradas en el currículum y poner a la persona como el centro de su propio proceso orientador, donde el orientador es el animador de los recursos que pueda solicitar el sujeto.

Esta diversificación se ve reflejada en las conclusiones del estudio comparado de las reformas en la educación obligatoria de los estados miembros de la Unión Europea (Muñoz-Repiso et al., 1997), donde se destaca que muchos de los países miembros no han realizado reformas relevantes en sus servicios externos de apoyo a la escuela. Por el contrario, **Grecia**, **España**, **Italia**, los **Países Bajos**, **Portugal** e **Islandia** sí han modificado de una manera profunda la estructura de sus servicios de apoyo mediante leyes globales. La situación de dichos servicios en los diferentes países ofrece sus particularidades:

En Italia se ha modificado las estructuras de apoyo externo a la docencia, fundamentalmente en la educación secundaria inferior, con la creación, en 1983, de unos servicios específicos de apoyo siguiendo la misma tendencia iniciada unos años antes con la educación primaria.

#### ❖ BÉLGICA

En la Comunidad Flamenca de Bélgica existen desde 1991 los Servicios de Orientación Pedagógica para cada sector educativo con las funciones de orientación y apoyo, dado que el control viene ejercido desde los servicios de inspección.

#### ❖ PORTUGAL

La Ley de 1986 regula en Portugal los apoyos y complementos educativos que tienen como objetivo facilitar el acceso, permanencia y éxito de las escuelas. Aunque si bien es cierto, dichos servicios no se han implantado hasta 1990. En 1991 aparecieron los Servicios de Psicología y de Orientación con el objetivo de orientar al alumno a lo largo de su escolarización, identificar sus intereses y sus aptitudes, intervenir cuando presente dificultades de aprendizaje, y favorecer el desarrollo de su identidad personal. Actúan en estrecha colaboración con los Servicios de Educación Especial, de acción escolar, de medicina pedagógica y de salud escolar.

Además, se ha renovado el Instituto Pedagógico dotándolo de tareas administrativas y de investigación ligadas a la práctica docente en torno a estas cuatro funciones:

- *Desarrollar la investigación científica y el estudio de los principales aspectos de la educación primaria y secundaria.*
- *Elaborar y presentar propuestas sobre la planificación y programación de la política educativa.*
- *Supervisar y desarrollar la aplicación de las nuevas tecnologías educativas.*
- *Planificar y aplicar los programas de formación permanente del profesorado (EURYDICE, 1997:122).*

#### ❖ LUXEMBURGO

Los Centros de Psicología y Orientación Escolares (CPOS), creados en virtud de la ley de 1 de abril de 1987 en Luxemburgo, tienen, entre otras, las siguientes funciones:

- Garantizar la Orientación psicopedagógica de los alumnos de la enseñanza postprimaria, así como colaborar en la Orientación de los de 6º curso de primaria,
- Aconsejar, de manera general, a padres y alumnos, así como a maestros y personas responsables de la formación de los alumnos, en la medida en que los aspectos psicológicos, psicoafectivos y psicosociales de los procesos de aprendizaje de los alumnos les conciernen.

#### ❖ PAÍSES BAJOS

Con el objetivo de resolver cualquier problema que puedan encontrarse los Centros educativos a la hora de cumplir los objetivos, desarrollar y mejorar la enseñanza, surgen en los Países Bajos varias organizaciones de apoyo a la escuela. La Ley de Estructura de Apoyo Educativo de 1987 distingue entre organizaciones de apoyo general y especializado. Los servicios de apoyo general están encargados de fomentar las acciones de la escuela globalmente e incluyen los Servicios de

Orientación Educativa y los Centros Nacionales de Asesoría Educativa. Los Servicios de Orientación Educativa operan a nivel regional o, en casos especiales, a nivel nacional. Su trabajo está dirigido principalmente a la escuela globalmente y orientar a los alumnos de forma individual de los Centros de primaria y algunos Centros especiales de primaria y secundaria.

#### ❖ AUSTRIA

En Austria existen Centros Regionales de Orientación para la enseñanza primaria y un servicio institucionalizado de psicólogos escolares auxiliares que actúan como contactos y asesores de los padres y profesores con niños con dificultades de aprendizaje o problemas educativos, los Centros de Asesoramiento para la Educación Especial.

#### ❖ INGLATERRA Y GALES

Las LEA (Autoridades Educativas Locales) han venido proporcionando la mayoría de los servicios de asistencia escolar desde la Ley de Educación de 1944 en Inglaterra y Gales. Con la reforma educativa de 1988 comienzan a transferirse muchas de sus responsabilidades al Gobierno Central y a los órganos de gobierno de los Centros educativos.

Cuentan con un Servicio de Psicología Educativa para evaluar las necesidades educativas especiales que los niños puedan presentar, además de proporcionar orientación y asesoramiento a los padres y profesores para que puedan cubrir más adecuadamente estas necesidades. Pero, además, apoyan a los profesores a través de los Centros de Recursos del Profesorado, de los equipos de asesoramiento y apoyo en determinadas áreas del plan de estudios, y de los cursos de formación permanente.

#### ❖ IRLANDA DEL NORTE

En el caso de Irlanda del Norte la Orientación Educativa es un tema interdisciplinar y de carácter obligatorio en la etapa de los 11 a los 16 años. Los Consejos de Educación y Bibliotecas son los responsables del apoyo y el asesoramiento a todos los Centros educativos, proporcionando una ayuda, no sólo específica sino global, que incluye la formación permanente del profesorado en todas las áreas del currículo. Cuenta con un asesor profesional para apoyar a los Centros educativos en materia de Orientación profesional.

#### ❖ ESCOCIA

En Escocia la Orientación es un tema asumido desde los años 70 y se ha hecho un esfuerzo en estos años por racionalizar los servicios de apoyo psicológico. Las escuelas cuentan con el Servicio de Orientación para los alumnos de los Centros y los expertos del servicio psicológico para el tratamiento de la familia y el diagnóstico de necesidades.

#### ❖ FRANCIA

Desde 1951, la Orientación profesional empieza a formar parte del sistema educativo en Francia. Se crean los Centros de Orientación Escolar y Profesional. Aunque con un marcado carácter psicotécnico, a partir de los setenta empieza a notarse la influencia del movimiento de activación del desarrollo vocacional y personal.

#### ❖ ISLANDIA

En Islandia se han descentralizado las tareas de dirección de programas, de Orientación sobre métodos de enseñanza, la revisión de material escolar así como la

realización de exámenes nacionales. A partir de la Ley de Enseñanza Obligatoria de 1991, los Servicios de Asesoramiento Psicológico pueden establecer consejos de protección para los alumnos para coordinar los esfuerzos en materia de educación especial, asesoramiento, servicios psicológicos y atención sanitaria primaria.

#### ❖ ALEMANIA

El sistema educativo alemán cuenta también con una serie de Servicios de Orientación Externos que inciden en el contexto escolar (dependiente del Ministerio de Educación) o en el ámbito profesional (dependiente del Ministerio de Trabajo). Alemania hace una clara separación entre los Servicios de Orientación Escolar y los Servicios de Orientación Profesional, perteneciendo incluso a instituciones diferentes.

En el ámbito educativo se encuentran los llamados Servicios de Orientación Escolar (Bildungsberatung) del que forman parte los profesores-orientadores con preparación específica y que se dirige a toda la población escolar, tanto a nivel de enseñanza primaria como secundaria y superior. Su función principal es de apoyo, puesto que la Orientación es llevada a cabo principalmente por el profesor.

## 2.2. APOYO Y ASESORAMIENTO PARA EL CAMBIO EN EL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL

### 2.2.1. REFORMAS PARA UN CAMBIO. EL PAPEL DE LOS EQUIPOS DE APOYO EXTERNO

#### ❖ EQUIPOS DE APOYO AL SERVICIO DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN

Las transformaciones de orden político, económico y social que se están produciendo en nuestro contexto, los progresos que se originan en la producción, en la tecnología y en la vida cultural, así como la integración de nuestro país como miembro de pleno derecho en la comunidad europea, son motivaciones que aconsejan e informan la reestructuración del Sistema Educativo. Con ello se pretende no sólo adecuarse a estas nuevas condiciones, sino prepararse para los cambios futuros que se producirán en el entorno dinámico en el que vivimos. Los cambios que se han producido en nuestra sociedad, las nuevas perspectivas que han abierto y los problemas a los que han dado lugar, se traducen con frecuencia en demandas de educación. En el momento actual, la demanda nuclear es una educación de calidad que debería ser para todos. El clima de reforma que se respira en las leyes sobre educación de las últimas décadas en España centra sus esfuerzos en la necesidad de dotar de mayor calidad al proceso educativo. Para conseguir la calidad de la educación es necesario poner en juego una serie de elementos y factores sociales y educativos entre los que se encuentra, sin duda, la Orientación educativa y profesional, que aparece explícitamente regulada en el artículo 60 de la LOGSE (Ley de Ordenación General del Sistema Educativo):

#### *Artículo 60*

1. La tutoría y orientación de los alumnos formará parte de la función docente. Corresponde a los Centros educativos la coordinación de estas actividades. Cada grupo de alumnos tendrá un profesor tutor.
2. Las Administraciones educativas garantizarán la orientación académica, psicopedagógica y profesional de los alumnos, especialmente en lo que se refiere a las distintas opciones educativas y a la transición del sistema educativo al mundo laboral, prestando singular atención a la superación de hábitos sociales discriminatorios

que condicionan el acceso a los diferentes estudios y profesiones. La coordinación de las actividades de orientación se llevará a cabo por profesionales con la debida preparación. Asimismo las Administraciones educativas garantizarán la relación entre estas actividades y las que desarrollen las Administraciones locales en este campo.

La creación de apoyos externos a la escuela ha ido surgiendo como una necesidad de dar calidad al sistema educativo (Batanaz, 1996. Cepa y Córdoba, 1996. Zabalza,1996) y promover escuelas cada vez más eficaces, capaces de asumir un “*apoyo activo y sustancial de la autoridad educativa responsable*” (O.C.D.E., 1991:169) y dar una respuesta educativa más consistente al tema de la diversidad.

Pero no podemos olvidar que dichos apoyos surgieron como “*una respuesta a una serie de programas que a nivel institucional se fueron implantando para equilibrar las desigualdades de la sociedad*” (Bonilla et al. 1996:115). De hecho, toda intervención psicopedagógica tiene como finalidad el colaborar con los Centros educativos para contribuir a la mejora de la calidad de la enseñanza y de los procesos y factores educativos que en ellos tienen lugar (Cepa y Córdoba, 1996), contribuyendo a satisfacer las necesidades educativas de los alumnos con objeto de facilitar en la mejor medida posible el logro de las capacidades implícitas en los fines de la educación (Giné y Ruiz,1996).

Diferentes autores han tratado el tema del surgimiento y evolución histórica de los equipos multidisciplinares de apoyo externo a los Centros educativos. Sin lugar a dudas, la historia pasada ha configurado notablemente la realidad actual de los sucesores de esos primeros servicios de apoyo a la escuela.

En nuestro país, se han ido arbitrando en los últimos años mayores recursos económicos, humanos y organizativos para tratar de hacer realidad el derecho de todo alumno a la Orientación escolar, personal y profesional reconocido ya en el artículo nº 9 de la Ley General de Educación de 1970. A partir de ésta la Orientación educativa y profesional aparece articulada como un referente de primer orden y con una clara dimensión educativa. Fruto del auge paulatino de la Orientación en los años setenta y ochenta comenzaron a surgir una serie de servicios institucionalizados, de entre los que destacan los **SOEV (Servicios de Orientación Escolar y Vocacional)**. Entre las funciones que inicialmente se le atribuyeron en la orden ministerial de 30 de abril de 1.977 (BOE 13 de mayo) se encuentran:

- a. Dirigir o realizar la orientación escolar, personal y vocacional de los alumnos, especialmente en los momentos críticos de su escolaridad y madurez.
- b. Asesoramiento al profesor en su función tutorial.
- c. Informar a padres, profesores y alumnos de las posibilidades de estudio y perspectivas profesionales.
- d. Detectar dificultades de aprendizaje y establecer planes de recuperación.
- e. Localizar y diagnosticar a los alumnos necesitados de educación especial.
- f. Programación de actividades de orientación.

- g. Selección de pruebas y materiales de información.
- h. Proponer modelos de fichas para el registro acumulativo.

Dichos servicios se ubicaron en las capitales de provincia, con una dotación de tres, y posteriormente de cinco profesionales, provenientes de la EGB, especialistas titulados en Pedagogía o Psicología en comisión de servicios.

Estos equipos y otros muchos trabajaban fuera de los Centros de enseñanza y estaban organizados por áreas (barrios, distritos, zonas,...). Han estado formados por varios profesionales: psicólogos, pedagogos, asistentes sociales, especialistas en lenguaje y algunos médicos. Tras la OM de 9 de septiembre de 1982 (BOE de 15 de septiembre) y el RD 334/1985 de 6 de marzo de la Ordenación de la Educación Especial (BOE de 16 de marzo), se desarrollaron tres tipos de **Equipos Multidisciplinares de Sector** con el objetivo principal de colaborar con los Centros para la integración escolar de los alumnos con necesidades educativas especiales:

- a) Los **equipos multiprofesionales**, que llevan a cabo actividades en la enseñanza obligatoria;
- b) Los **equipos de atención temprana**, centrados exclusivamente en la educación infantil (hasta los 6 años); y
- c) Los **equipos de actuación específica**, complementarios de los anteriores y que trabajan sobre las minusvalías de desarrollo y físicas.

#### ❖ REFORMA EDUCATIVA. UN NUEVO MODELO DE ORIENTACIÓN Y DE APOYO EXTERNO

Si bien es verdad que las principales reformas españolas en materia de educación obligatoria se han centrado, sobre todo, en dos textos legales: la Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE) y la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) de 1990. Con ella se abre la estructura del sistema educativo a los requerimientos del Estado de las autonomías y se propugna una educación básica de carácter comprensivo, integrador y compensador de desigualdades, introduciendo un conjunto de medidas para la mejora de la calidad de la enseñanza. Por lo que la implantación y desarrollo de la intervención psicopedagógica a través de los distintos servicios que se iban creando se han visto influidos sobremanera por *“la transferencia de competencias educativas a las Comunidades Autónomas, con lo que la responsabilidad de la planificación, organización y gestión de los servicios de apoyo a los Centros educativos ha pasado a ser asumida en muchas de ellas por las respectivas administraciones educativas; (y principalmente por) la puesta en marcha de una reforma global del sistema educativo español como consecuencia de la promulgación, en 1990, de la LOGSE”* (Coll, 1996:38).

El traspaso de competencias educativas en la década de los ochenta a algunas Comunidades Autónomas - Cataluña (1983), Andalucía, (1983), Valencia (1983), País Vasco (1984), Galicia (1985) y Canarias (1986)- genera la aparición de múltiples servicios externos, aunque con similares funciones a los equipos multiprofesionales y los SOEV.

Ya en el artículo 6.1.f de la LODE (Ley Orgánica 8/1985 de 3 de julio reguladora del derecho a la educación, BOE del 4 de julio), se reconocía el derecho de los alumnos a recibir Orientación escolar y profesional, instándose al claustro de profesores a coordinar las

funciones de Orientación y tutoría de los alumnos. Varios años más tarde se presenta el nuevo modelo educativo que presenta en su capítulo XV un desarrollo institucionalizado de la Orientación e Intervención Psicopedagógica, se trata del *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo* (MEC, 1989).

Es a partir de entonces cuando se crea un nuevo modelo organizativo y funcional de Orientación desde un punto de vista descentralizado. Con la publicación del MEC de *“La Orientación Educativa y la Intervención Psicopedagógica”* (1990) se propone una nueva filosofía de trabajo de los sistemas de apoyo, externo e interno, a la institución escolar. Así, la Orientación educativa se convierte en un elemento esencial que contribuye a la calidad y eficacia de la enseñanza, proponiéndose un nuevo modelo institucional de Orientación que concibe a la tutoría y la Orientación integradas en la función docente, siendo *“tareas de todos los profesionales que intervienen en el proceso educativo a lo largo de la permanencia del alumno en el sistema escolar”* (Benavent y Fossati, 1998:136). El asesoramiento se propone como el modelo básico de acción psicopedagógica fundamentado en un nuevo modelo organizativo. Ello implica que se deban dar lugar a *“nuevos estilos de trabajo, comunicación, relación, participación y colaboración entre los agentes comprometidos en tareas de asesoramiento a Centros escolares”* (Santana Vega y Santana Bonilla, 1998:60). Se han configurado tres ámbitos del sistema de Orientación que representamos de forma gráfica:

Cuadro 12: Ámbitos del subsistema de orientación.

ÁMBITOS	NIVELES DE INTERVENCIÓN	TIPO DE UNIDAD
AULA	La Acción tutorial	Unidad de acción directa
ESCUELA	Departamentos de Orientación	Unidad organizativa básica en un Centro escolar
SECTOR	Equipo de Sector (Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica: EOEP)	Unidad eje en un área o sector escolar

(Rodríguez Espinar, 1993:114)

El primer nivel, **aula**, se corresponde con la función orientadora propia de todos los profesores y en especial con las del propio profesor-tutor. La acción tutorial debe ayudar al alumno a integrar conocimientos, experiencias y velar por que la educación sea verdaderamente integral y que no quede reducida a una mera instrucción.

Desde el segundo nivel de intervención orientadora, el desarrollo de las funciones tutoriales y orientadoras que debe desempeñar todo profesor, y en especial los tutores, requieren del apoyo técnico de los departamentos de orientación de la propia **escuela**. Éstos deben coordinar la acción orientadora y tutorial, y colaborar en la elaboración de criterios de evaluación de los alumnos, en la orientación de éstos y en los diseños de las adaptaciones curriculares.

El tercer nivel hace referencia a los Equipos de **sector**. No sólo los Servicios de Orientación Escolar y Vocacional (SOEV) creados en 1977, sino también, todos los que desde aquel momento se han ido creando por la Administración: Equipos multiprofesionales o similares que hoy en día responden a diferentes modalidades y denominaciones, según pertenezcan a Comunidades Autónomas

con transferencias en educación o al propio territorio MEC, pero siempre coincidentes en que dichos Equipos se han ido adaptando o creando para apoyar a su vez a los equipos de orientación de los Centros.

Este triple ámbito de actuación constituye un modelo integral de Orientación y apoyo sobre la base de una doble funcionalidad: general y especializada. De este modo, el subsistema de Orientación educativa se dirige a los alumnos y a los profesores, pero con distinto grado de implicación según el nivel operativo. Ello genera un modelo organizativo y funcional dinámico y en constante proceso de cambio, que implica *“la puesta en marcha de servicios, y una mayor preparación del profesorado que deberá ponerlos en marcha”* (Valdivia Sánchez, 1998:51).

A finales de 1992, *“la nueva ordenación del sistema educativo, la implantación de los nuevos currículos y la necesidad de coordinar la actuación de los profesores orientadores de Centro con las de los Servicios especializados de sector, aconsejen la reorganización orgánica y funcional de éstos en el marco general de la reforma educativa y curricular y en el horizonte de su más eficaz contribución a la calidad de la enseñanza”* (OM de 9 de diciembre de 1992 por la que se regula la estructura y funciones de los EOEP, BOE del 18 de diciembre). De este modo, los anteriores servicios psicopedagógicos de apoyo pasaron a denominarse en el territorio MEC como **Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica (EOEP)**. En ellos se integraban los Institutos de Orientación Educativa y Profesional, los Servicios de Orientación Escolar y Vocacional, los Equipos Multiprofesionales, los Equipos de Atención Temprana, los Equipos Específicos y los Equipos de Educación Compensatoria. Estos nuevos equipos, tienen carácter interdisciplinar, integran antiguos servicios de apoyo y prestan servicio de asesoramiento y ayuda en los distintos niveles educativos de las escuelas. Están constituidos por psicólogos, pedagogos, trabajadores sociales y maestros especialistas, aunque en cualquier caso y para asegurar la evaluación psicopedagógica de los alumnos, en cada Equipo habrá, al menos, un titulado en psicología y un titulado en Pedagogía. Su situación en un sector o distrito escolar les permite observar de un modo diferencial las características peculiares de las escuelas comprendidas en su demarcación territorial y consecuentemente llevar a cabo modelos de intervención orientadora en función de las necesidades educativas observadas. Estos equipos de orientadores suelen realizar las siguientes funciones en su sector escolar:

- Colaborar con la Inspección Técnica de Educación, con los Centros de profesores y con otras instituciones en el apoyo y asesoramiento de los profesores.
- Elaborar, adaptar y difundir materiales e instrumentos de orientación educativa e intervención psicopedagógica de utilidad para los profesores.
- Facilitar el acceso escolar de los alumnos a la Educación Infantil, así como el paso posterior a la Educación Primaria y a la Educación Secundaria.
- Contribuir a la coordinación de los proyectos curriculares entre los Centros de Educación Primaria y los de Educación Secundaria de un mismo sector.
- Impulsar la colaboración y el intercambio de experiencias entre los Centros del sector.
- Atender a las demandas de evaluación psicopedagógica de los alumnos que lo necesiten y proponer la modalidad de escolarización más conveniente para ellos.
- Colaborar en el desarrollo de programas formativos de padres de alumnos.

Ordinariamente las funciones de estos equipos en relación con los Centros educativos son:

- Ayudar en la prevención y en la detección temprana de las dificultades de desarrollo personal o de aprendizaje escolar que presenten los alumnos.
- Realizar la evaluación psicopedagógica de los escolares y participar en función de la misma en la confección de adaptaciones curriculares y en la programación de tareas de refuerzo y recuperación educativa.
- Estimular la cooperación de cada ciclo y nivel educativo para una mejor coordinación en la formación de los alumnos.
- Colaborar en la elaboración, evaluación y revisión de los proyectos educativos y curriculares por medio de su participación en la Comisión de coordinación Pedagógica de las instituciones educativas.
- Cooperar con los profesores tutores en el diseño de la acción tutorial a través del análisis de recursos para su ejercicio educativo.
- Orientar a los docentes en el diseño y evaluación educativa de los alumnos y de los procesos didácticos.
- Asesorar a los enseñantes en el tratamiento de la diversidad de capacidades e intereses de los escolares para adoptar las soluciones educativas mejores.
- Cooperar con los orientadores y los profesores tutores en la Orientación educativa y profesional de los estudiantes y estimular en ellos la toma de decisiones y el desarrollo de su madurez vocacional.

En España se ha establecido un nuevo modelo organizativo de los servicios de apoyo, dejando que cada Comunidad Autónoma regule sus propios organismos. Las modificaciones más importantes a los servicios de apoyo hacen referencia a la creación de los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica de sector, y a la unificación de los Centros de Recursos y los Centros de Formación de Profesores en los denominados **Centros de Profesores y Recursos (CPR)** en 1994 (Muñoz-Repiso et al., 1997). Ambos conforman una red especializada de apoyo externo a la escuela que se integran en las Unidades de Programas Educativos de las Direcciones provinciales del MEC. Sus objetivos se centran en la cualificación del profesorado, la mejora del funcionamiento de los Centros y la aplicación de las innovaciones que conlleva la reforma educativa en curso. Su intención clara es la de hacer del Centro educativo *“la unidad de referencia para propiciar y desarrollar un conjunto de acciones formativas (acciones de asesoramiento, de información/formación, de trabajo en grupo, etc.) Que ayuden a construir un proyecto de Centro común al conjunto de personas que lo componen, a la vez que instalar en su quehacer dinámicas de cambio e innovación que permitan analizar, reflexionar e introducir nuevos elementos de mejora en su práctica”* (Decreto 104/1997 por el que se regula el Sistema Andaluz de Formación del Profesorado).

## **2.2.2. CREACIÓN Y DESARROLLO DE LOS SERVICIOS DE APOYO EN LA COMUNIDAD AUTÓNOMA ANDALUZA**

### **❖ TRANSFERENCIA DE COMPETENCIAS EDUCATIVAS**

Como ya se ha comentado, el proceso de descentralización administrativa en general, también incluyó el proceso de transferencias en materia de educación a las Comunidades Autónomas, manteniéndose el mismo diseño general de la LOGSE. De acuerdo con el artículo 19 de la Ley Orgánica 6/1981, de 30 de diciembre, la Comunidad Autónoma de Andalucía recibió las transferencias en educación por medio del Real Decreto 3936/1982, de 29 de diciembre, BOE de 22 de Enero de 1983.

En nuestro caso, los servicios de apoyo a la escuela en Andalucía se han ido creando con el objetivo de actuar en campos o programas que han surgido a la hora de intentar dar respuesta

institucional a algunas de las necesidades educativas planteadas, como son la orientación, la integración escolar y la educación compensatoria. En un primer momento, el Decreto 238/1983 de 23-11-83 (BOJA 3-12-83) establece la creación (en la Comunidad Autónoma de Andalucía) de los **Equipos de Promoción y Orientación Educativa (EPOE)**, unificándose diversos servicios ya existentes y modificando el modelo recibido, pasando de recursos sectoriales a recursos integrados. Los EPOE abarcan todos los niveles educativos no universitarios y tienen como funciones:

- *“El apoyo al profesorado para la mejor realización de su labor docente.*
- *La orientación vocacional y profesional de los alumnos a través de los profesores-tutores.*
- *El diagnóstico tendente a la rehabilitación e integración del alumnado en los casos que proceda.*
- *Facilitar el apoyo necesario al profesorado en su función tutorial.*
- *Contribuir al perfeccionamiento permanente del profesorado.*
- *Proponer acciones de carácter preventivo en el medio que se desenvuelve el escolar.*
- *Colaborar con el profesor-tutor en la elaboración y seguimiento de los programas de desarrollo individual con vistas a una integración adecuada del alumno”.*

En el artículo 3 del citado decreto se establecen las siguientes funciones en relación a tres aspectos:

<b>EN RELACIÓN AL APOYO AL PROFESORADO</b>	
1.	Facilitar el apoyo necesario al profesorado en su función tutorial.
2.	Favorecer la aplicación de nuevas técnicas de estudio y métodos de trabajo.
3.	Potenciar la realización de experiencias educativas científicamente diseñadas y controladas.
4.	Orientar en el conocimiento, elaboración y difusión de material didáctico adecuado.
5.	Colaborar con los distintos departamentos y servicios educativos de los Centros.
6.	Contribuir al perfeccionamiento permanente del profesorado.
<b>RESPECTO A LA ORIENTACIÓN VOCACIONAL Y PROFESIONAL DE LOS ALUMNOS</b>	
1.	Contribuir a que los alumnos logren un mejor conocimiento de sí mismos y de sus posibilidades en relación con la elección vocacional.
2.	Facilitar un adecuado consejo orientador de los alumnos en función de sus capacidades, características personales e intereses profesionales.
3.	Informar a profesores, padres y alumnos sobre las distintas actividades profesionales, planes de estudio y Centros educativos existentes en las distintas poblaciones.
	Informar a padres, alumnos y profesores sobre la situación real de las distintas

<b>RESPECTO A LA ORIENTACIÓN VOCACIONAL Y PROFESIONAL DE LOS ALUMNOS</b>	
4.	profesiones en relación con la oferta y demanda de empleo.
5.	Reorientar sus estudios en los casos de fracaso escolar o de cambio en sus intereses profesionales.
<b>REFERENTE AL DIAGNÓSTICO TENDENTE A LA REHABILITACIÓN E INTEGRACIÓN DE LOS ALUMNOS EN LOS CASOS QUE PROCEDA</b>	
1.	Proponer acciones de carácter preventivo en el medio en que se desenvuelve el alumno.
2.	Detectar precozmente cualquier tipo de trastorno, disminución o inadaptación que pueda dificultar su aprendizaje o desarrollo psicobiológico adecuado.
3.	Valorar las capacidades de los alumnos, fundamentalmente en los momentos críticos y de aquellos alumnos necesitados de apoyo o de una atención diferencial.
4.	Colaborar con el profesor-tutor en la elaboración y seguimiento de los programas de desarrollo individual de cara a una integración adecuada del alumno.

También se crean los **Equipos de Atención Temprana y Apoyo a la Integración (EATAI)**, Real Decreto 1174/1983) y los **Servicios de Apoyo Escolar (SAE)**, Real Decreto 334/1985) como apoyo transitorio a los EPOE. Los SAE se establecieron con el objetivo de apoyar al sistema educativo ordinario, a través, fundamentalmente, del asesoramiento psicopedagógico del profesorado y, en su caso, de los alumnos y padres, en aquellas zonas geográficas o grupos de población que precisen de una atención preferente para mejorar la calidad de la enseñanza. De este modo, entre los años 1983 a 1986, los SAE pasaron progresivamente de ser unos servicios externos a los Centros con funciones de Orientación en zonas de actuación preferente a asumir sólo las funciones específicas de Educación Compensatoria.

La Resolución de 1 de septiembre de 1989 (BOJA 15/9/89) definía sus funciones; y la Orden de 27 de julio de 1992 (BOJA 8/8/92) dejaba clara la organización y funcionamiento de los EPOEs, de los Equipos de Atención Temprana, y de los Servicios de Apoyo Escolar. El trabajo conjunto de estos tres Equipos de Apoyo se centraría en cuatro áreas: Orientación Escolar y Profesional, Atención a las Necesidades Educativas Especiales, Compensación de las desigualdades y Atención Temprana y Prevención. La intervención en cada una de estas áreas de trabajo se fundamentaba en los principios de interdisciplinariedad, trabajo en equipo, estrecha colaboración con los Centros y profesorado de la zona y desarrollo de acciones dirigidas a los alumnos, al profesorado y a las familias.

Sin embargo, hasta la aparición de los EATAIs pues, podemos considerar que *“la principal responsabilidad de los EPOEs ha sido el apoyo psicopedagógico especializado a la integración escolar de los alumnos de educación especial”* (Muñoz Sánchez, 1990:29). Aunque cada equipo o servicio ha realizado una labor de asesoramiento y apoyo al profesorado, de atención educativa a los alumnos y de contribución a la mejora de la enseñanza en los Centros de sus respectivas zonas de influencia.

Con la implantación de la LOGSE los Centros educativos se ven obligados a realizar su propio Proyecto Curricular de Centro. *“El reto reside en aprovechar de forma apropiada las posibilidades que puede ofrecer el PCC para integrar la orientación en los Centros educativos desde una perspectiva curricular”*. (Bisquerra, 1996:133). El EPOE se siente liberado de la dedicación prioritaria a la educación especial, lo que le permite volver su mirada hacia las otras funciones que tiene asignadas.

De este modo, las actuaciones referidas a apoyo al profesorado y a la orientación vocacional se

comienzan a desarrollar tendiendo progresivamente a un enfoque más participativo. Dentro de la función orientadora de dichos equipos se pone el énfasis en funciones como:

- 1) Asesorar y apoyar al profesorado en su función tutorial.
- 2) Favorecer la aplicación de nuevas técnicas de estudio y métodos de trabajo.
- 3) Favorecer los proyectos de Orientación en los Centros.

Como ya indicábamos, la propuesta del Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo Español estructuraba así la Orientación educativa en tres niveles: el aula, el Centro educativo y el distrito o sector educativo. Los equipos interdisciplinares de sector (los EPOEs en Andalucía) deben, por tanto, *“responder a las demandas de asesoramiento y asistencia técnica al propio profesorado, de orientación de los alumnos en las transiciones de una etapa a otra o de un Centro a otro y de intervención psicopedagógica ante dificultades y problemas de aprendizaje complejos y específicos”* (C.I.D.E., 1991:92).

Del mismo modo, la Orientación vocacional sufre una fuerte evolución, siendo ahora el profesor-tutor el principal actor en el consejo orientador y el EPOE, un apoyo técnico en cuanto al diseño de actividades de información y orientación sobre las opciones educativas y profesionales al final de cada etapa educativa. El Plan de Orientación Educativa de Andalucía recogía en 1.993 las características distintivas de estos equipos de apoyo de zona:

- *“El carácter interdisciplinar de sus intervenciones.*
- *Su función de apoyo y complemento a la actividad educativa desarrollada en los Centros.*
- *La perspectiva de zona de sus actuaciones.*
- *Su mayor especialización.*
- *Su contribución a la dinamización pedagógica y a la investigación e innovación educativas”.* (Murillo, 1994:38)

A pesar de ello, los Servicios de Orientación y Apoyo a los Centros se encuentran disgregados y dependientes, inclusive, de distintas Administraciones. La implantación del nuevo currículo para la Educación Infantil, la Educación Primaria, la Educación Secundaria Obligatoria, el Bachillerato, la Formación Profesional y la necesidad de coordinar la actuación de los distintos servicios especializados de zona, aconsejan una reorganización orgánica y funcional de los mismos. Comienza a surgir la necesidad de que se *“coordinen las energías que se están gastando de forma aislada, olvidando protagonismos, a fin de unificar esfuerzos encaminados a conseguir una verdadera implantación e institucionalización de una orientación eficiente en nuestro país”.* (Bisquerra, 1996:133) Esta integración, como ya hemos dicho, *“no se limita a los aspectos puramente administrativos, sino que afecta también a las funciones y tareas encomendadas a los servicios resultantes de la integración”.* (Coll, 1996:39)

#### ❖ UNIFICACIÓN DE SERVICIOS

Mediante el Decreto 213/1995 de 12 de septiembre (BOJA nº 153, de 29 de noviembre), se integran en una misma estructura los anteriores EPOEs, los SAEs (Servicios de Apoyo Escolar) y los EATAIs (Servicios de Atención Temprana y Apoyo), bajo la denominación de **Equipos de Orientación Educativa (EOE)**. Estos equipos y servicios habían estado realizando cada uno en su ámbito y zona de actuación, una labor de apoyo y asesoramiento al profesorado, de atención educativa a los alumnos y de contribución a la mejora de la enseñanza, principalmente en relación con las necesidades educativas especiales, las dificultades de aprendizaje y las actuaciones educativas de carácter compensador. Los actuales EOE se distinguen por el carácter interdisciplinar y especializado de sus intervenciones, por su función de apoyo y complemento a la actividad educativa desarrollada en los Centros, por la perspectiva de zona de sus actuaciones y por su contribución a la dinamización

pedagógica y a la innovación educativa.

El papel primordial de dichos equipos está en “*colaborar con los Centros públicos educativos, de los niveles no universitarios, en la elaboración, aplicación y evaluación del Proyecto de Centro y del Proyecto Curricular, sobre todo en los aspectos relacionados con sus propios Planes de Orientación y de Acción Tutorial y en la formulación y puesta en práctica de una respuesta educativa ajustada a todo tipo de necesidades, tanto de los individuos como de los grupos*” (D.G.E.E.F.P., 1997:193). Se constituyen, así, en unidades básicas de orientación psicopedagógica que, mediante el desempeño de funciones especializadas en las áreas de **Apoyo a la función tutorial del profesorado, Orientación vocacional y profesional, Atención a las necesidades educativas especiales y Compensación educativa**, actúan en el conjunto de los Centros de una zona educativa (Ver apartado 2.2.3).

Como criterios para la planificación y el desarrollo de sus actuaciones, estos Equipos adoptan la intervención por programas integrados en los Proyectos de Centro, la prevención y anticipación a la aparición de problemas y el trabajo en equipo. Estos programas pueden venir motivados por la necesidad de responder a las necesidades manifestadas por el profesorado de la zona o por las detectadas por los propios Equipos en el desarrollo de sus funciones, con el fin de mejorar la calidad de la enseñanza. E incluso, por el requerimiento de la propia Administración educativa.

### 2.2.3. FUNCIONES ESPECÍFICAS DE LOS EQUIPOS DE APOYO EXTERNO A LOS CENTROS EDUCATIVOS

Sintéticamente, las tradicionales funciones de los **Equipos Interdisciplinares de Sector** se podían dividir en tres grupos:

- 1.- “*Las de **prevención y desarrollo**, para identificar las mejores maneras de utilizar los medios de la zona; evaluar a los estudiantes psicopedagógicamente, elaborar, adaptar, distribuir y ofrecer material e instrumentos psicopedagógicos o de apoyo; colaborar en el desarrollo de programas de formación para padres; cooperar en campañas de prevención; y, promover la integración del Centro en el contexto social;*
- 2.- *Las de **investigación e innovación**, que se desarrollan a través del análisis, estudio y evaluación del sistema educativo y a través de la participación en actividades dirigidas a establecer y diseñar programas innovadores y experimentales y que usen nuevas técnicas; y,*
- 3.- *Las de **asesoramiento y formación**, que se desarrollan colaborando con Centros de enseñanza y otras instituciones para desarrollar el plan de estudios, evaluar los cursos de formación, etc.,..., así como promoviendo la colaboración y el intercambio de experiencias entre Centros de enseñanza sectoriales”.* (Rodríguez Moreno, 1995b:342)

Estas funciones pueden estructurarse en base a dos niveles, ya sea desde el sector educativo al que se presta el servicio o desde la institución escolar concreta a la que tiene que atender:

Cuadro 13: Funciones de los Equipos interdisciplinares de Sector para cada nivel de actuación.

NIVEL	FUNCIONES
<b>NIVEL DE SECTOR</b> Servicio educativo en un sector concreto	a) Coordinar los distintos recursos educativos de la zona, intercambiar experiencias y establecer coordinación con otros servicios de la zona.  b) Colaborar con los Centros de profesores y otras

NIVEL	FUNCIONES
	instituciones en actividades de formación y asesoramiento. c) Atender las demandas de evaluación psicopedagógica.
<p><b>NIVEL DE INSTITUCIÓN ESCOLAR</b> A los que tiene que atender</p>	<p>a) Asesorar y apoyar técnicamente a los Centros y su equipo docente en aspectos curriculares y de orientación.</p> <p>b) Asesorar y asistir al profesorado en aspectos curriculares y de orientación.</p> <p>c) Favorecer la coordinación entre grupo de profesores y entre el Centro y las familias.</p> <p>d) Cooperar en la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje.</p>

Sin embargo, desde la Resolución por la que se determinaban las funciones asignadas a los EPOE (BOJA 15 de septiembre de 1.989) estas se concretaron en la prevención, la promoción y la orientación:

- a) **Prevención.** La aplicación y colaboración en programas preventivos, detección precoz de población de alto riesgo así como de sujetos con dificultades de adaptación o aprendizaje serían las actuaciones a planificar desde esta función
- b) **Promoción.** Evaluación y orientación a grupos o individuos con necesidades educativas especiales:
  - Educación especial e integración. Evaluación de alumnos disminuídos o desadaptados, la elaboración del Programa de Desarrollo Individual junto a EATAI y profesores implicados y colaboración en la orientación/formación de padres.
  - Compensación. Es fundamental la coordinación con el SAE y otros programas pues el ámbito prioritario de actuación son las Zonas y Centros de Atención Educativa Preferente.
- c) **Orientación.** Contemplando acciones de asesoramiento en función tutorial, técnicas de estudio, así como el apoyo a actividades de información y orientación educativa y profesional. Se contempla también como función del EPOE la potenciación de la orientación en los Centros por parte de los profesores tutores (Departamento de Orientación).

El trabajo multiprofesional de los diferentes equipos o servicios de apoyo a la escuela quedaba sintetizado en una serie de actuaciones para cada nivel de concreción. En el cuadro podemos apreciar las acciones específicas de cada uno de ellos (EPOE, EATAI y SAE), ya fuese a nivel individual con el alumno o con el profesor, a nivel grupal o, incluso abarcando toda la escuela, nivel organizacional.

Cuadro 14: Acciones específicas de cada uno de los Servicios de Apoyo a los Centros.

	EPOE	EATAI	SAE
<b>NIVEL INDIVIDUAL</b>	Evaluación psicopedagógica. Informes. Orientación metodológica al profesor-tutor y al profesor de apoyo.	PDI. Elaboración y seguimiento. Terapias psicológica, física y logopédica.	Medidas favorecedoras de escolarización en casos detectados. Seguimiento escolaridad. Aplicación directa individual o pequeño grupo de programas en casos puntuales.
<b>NIVEL GRUPAL</b>	Con alumnos: Prevención preescolar. Orientación vocacional. Con profesores: Organización aulas. Asesoramiento metodológico (función tutorial, técnicas de estudio,	Asesoramiento y coordinación entre profesores. Cursos y seminarios de desarrollo del lenguaje, nutrición, colaboración con campañas de salud escolar y prevención.	Programas de prevención y detección precoz. Equipos y seminarios de trabajo con profesores. Asesoramiento técnico. Intercambio de experiencias entre

	<b>EPOE</b>	<b>EATAI</b>	<b>SAE</b>
	métodos de lectoescritura, modificación de conducta)		profesores y entre Centros. Seguimiento de experiencias.
<b>NIVEL ORGANIZACIONAL</b>	Cursos de Equipos directivos. Apoyo en elaboración/evaluación. Plan de Centro. Asesoramiento organizacional y planificación de la atención de apoyo. Educación Especial, otros recursos.	Adaptación de materiales y espacios. Participación en claustros y seminarios. Elaboración del Censo y planificación de la atención precoz.	Servicio de documentación/asesoría permanente. Apoyo en elaboración Plan de Centro. Adaptaciones curriculares. Seguimiento/evaluación de programas y proyectos. Elaboración de materiales didácticos. Promover actividades intercentros.

(Muñoz Sánchez, 1990:34)

En todo caso dicha labor de coordinación, que debe llevarse a cabo a través de las instancias existentes (comisiones de coordinación pedagógica, equipos de ciclo y/o de área, departamentos), debería estar reconocida y refrendada en los documentos que regulan el funcionamiento del Centro y sin suplantar en ningún caso a los órganos competentes. Esta coordinación no sólo debe darse en la colaboración con los profesores, sino también en su participación en la red de servicios del sector y en la coordinación entre servicios socio-comunitarios de la zona para optimizar la respuesta a las necesidades detectadas. Lo que implicaría una serie de actuaciones concretas a realizar con el profesorado:

- *“Colaborar en la programación general de actividades de las distintas áreas o materias, así como en la asignación de medios.*
- *Informar a los profesores del plan de tutoría, solicitando su apoyo.*
- *Informar al profesorado de las características específicas del grupo de alumnos.*
- *Transmitirles las cuestiones del alumnado.*
- *Mediar ante los alumnos en los conflictos que afecten a ambos.*
- *Solicitar su ayuda para desarrollar tareas de apoyo al alumnado con dificultades específicas de aprendizaje.*
- *Preparar las sesiones de evaluación para que sean informativas y orientativas.*
- *Analizar el rendimiento (relación aptitudes/conocimientos) del grupo y de cada uno de los alumnos.*
- *Coordinar con los demás tutores del nivel las actividades.*
- *Aportar información al departamento de orientación y colaborar en el trabajo de éste, asumiendo las tareas encomendadas.*
- *Tomar parte en la elaboración del consejo orientador”.* (Fernández Enguita, 1993:44-45)

En 1.995, la Dirección General de Promoción y Evaluación Educativa determinó cuáles serían las áreas de trabajo de la red de apoyos al sistema educativo que suponían los Equipos de Apoyo Externo (Resolución del 13 de julio de 1995, BOJA 25 de agosto de 1995). Éstos, fundamentando su actividad en los principios de interdisciplinariedad, trabajo en equipo, estrecha colaboración con los Centros y profesorado de la zona, la planificarían en base a tres áreas de trabajo:

- a) Apoyo a la Función Tutorial y Orientación Profesional
- b) Atención a las Necesidades Educativas Especiales
- c) Compensación Educativa.

Para ese curso, se establecieron las siguientes líneas de atención preferente:

- Asesoramiento y apoyo al profesorado de los Centros para el diseño, desarrollo e inclusión de medidas de atención a la diversidad en los proyectos Curriculares de Centro.
- Orientaciones y asesoramiento para el diseño, aplicación y evaluación del Plan de Orientación y Acción Tutorial del Centro.
- Asesoramiento al profesorado para la elaboración, aplicación y seguimiento de las Adaptaciones Curriculares Individualizadas.
- Desarrollo de programas de intervención psicopedagógica con grupos de alumnos y alumnas en función de las necesidades de los Centros y de la zona.

Posteriormente, en el Decreto 213/1995 de 12 de septiembre de 1995 (BOJA 29 de septiembre de 1995) se concretarían las funciones generales a desarrollar en cada uno de los Centros docentes de la zona por los actuales **Equipos de Orientación Educativa**:

#### **FUNCIONES GENERALES DE LOS EQUIPOS DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA**

- a. Asesorar a los Centros en la elaboración, aplicación y evaluación del Proyecto de Centro y del Proyecto Curricular, en los aspectos más estrechamente ligados a la Orientación educativa y la atención a la diversidad.
- b. Asesorar al profesorado en el diseño de procedimientos e instrumentos de evaluación tanto de los aprendizajes de los alumnos y alumnas como de los procesos de enseñanza.
- c. Colaborar con los Centros de Profesores y las Aulas de Extensión en la formación, apoyo y asesoramiento al profesorado de la zona en el ámbito de la Orientación educativa.
- d. Atender las demandas de evaluación psicopedagógica de los alumnos y alumnas que la requieran y proponer la modalidad de escolarización más adecuada en cada caso.
- e. Asesorar al profesorado en el tratamiento educativo de la diversidad de aptitudes, intereses y motivaciones de los alumnos y alumnas, y colaborar en la aplicación de las medidas educativas oportunas.
- f. Participar en el diseño y desarrollo de programas de refuerzo, adaptación y diversificación curricular de los Centros de la zona.
- g. Asesorar a las familias del alumnado, participando en el diseño y desarrollo de programas formativos de padres y madre de alumnos.
- h. Elaborar, adaptar y divulgar materiales e instrumentos de Orientación educativa e intervención psicopedagógica que sean de utilidad para el profesorado.

Como ya se mencionó anteriormente, la planificación de las actuaciones de los Equipos de Orientación Educativa se realiza con carácter especializado dentro de los siguientes ámbitos y áreas de trabajo:

<b>Ámbito de Orientación y Acción Tutorial</b>	<b>Ámbito de Atención a la Diversidad</b>
--	---

<b>Ámbito de Orientación y Acción Tutorial</b>	<b>Ámbito de Atención a la Diversidad</b>
Área de apoyo a la función tutorial del profesorado	Área de atención a las necesidades educativas especiales
Área de orientación vocacional y profesional	Área de la compensación educativa.

El área de apoyo a la función tutorial del profesorado comprenderá todas las actuaciones encaminadas a la orientación y guía del aprendizaje de los alumnos y alumnas, ayudándoles a superar las dificultades y desarrollando las habilidades de mejora del estudio a través de la acción tutorial inherente a la función docente. Igualmente, esta área incluirá las actuaciones y programas de orientación familiar, de educación para la salud, educación en valores y educación para la igualdad entre los sexos. Las funciones específicas de dicha área serán las siguientes:

<b>ÁREA DE APOYO A LA FUNCIÓN TUTORIAL</b>
Asistir técnicamente a los profesores tutores en relación con el desempeño de su función tutorial, proporcionándoles técnicas e instrumentos y materiales que faciliten el desarrollo de dicha función
Asesorar a los profesores y profesoras en la prevención y tratamiento educativo de las dificultades de aprendizaje
Facilitar a los profesores y profesoras elementos de soporte para su actividad docente y tutorial, facilitando materiales, técnicas e instrumentos didácticos, principalmente los que sean de utilidad para las actividades de refuerzo educativo y de adaptación curricular
Cooperar en la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje, participando en la planificación de las actividades docentes en aspectos como la organización del aula y el agrupamiento del alumnado, diseño y realización de actividades de refuerzo educativo, adaptaciones curriculares, técnicas de estudio e integración social de los alumnos y alumnas del grupo

El área de Orientación vocacional y profesional comprenderá todas las actuaciones cuya finalidad última es la de favorecer la madurez vocacional de los alumnos y alumnas, su toma de decisiones coherentes y realistas, y su transición a otras etapas educativas y al mundo del trabajo. Sus funciones especializadas son:

<b>ÁREA DE ORIENTACIÓN VOCACIONAL Y PROFESIONAL</b>
Colaborar con los tutores en la elaboración, aplicación y evaluación de programas de orientación vocacional integrados en el currículo
Colaborar en el desarrollo de actuaciones para favorecer la transición de una etapa a otra y del sistema educativo al mundo laboral
Facilitar al profesorado, a los alumnos y alumnas, así como a sus padres y madres, información de carácter académica y profesional
Elaborar, adaptar y difundir programas, documentos y materiales para la orientación vocacional y profesional de los alumnos y alumnas

### **ÁREA DE ORIENTACIÓN VOCACIONAL Y PROFESIONAL**

Colaborar con los departamentos de orientación en la aplicación de programas de orientación educativa y profesional

El área de atención a las necesidades educativas especiales comprenderá todas las actuaciones dirigidas al sector de la población escolar con algún tipo de discapacidad sensorial, motórica, psíquica o alteraciones graves del desarrollo. Comprende igualmente las actuaciones dirigidas a alumnos y alumnas con un desarrollo superior de sus capacidades intelectuales. A continuación destacamos específicamente sus funciones:

### **ÁREA DE ATENCIÓN A LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES**

Realizar la evaluación psicopedagógica de los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales y proponer la modalidad de escolarización más adecuada, desde un enfoque multiprofesional

Asesorar a los profesores y profesoras y a los padres y madres en relación con la atención educativa que precisen estos alumnos

Asistir técnicamente a los profesores y profesoras en relación con la elaboración, aplicación y evaluación de las adaptaciones curriculares individualizadas

Prestar atención educativa directa a los alumnos y alumnas con dificultades de tipo cognitivo, desarrollo de la comunicación oral y escrita, problemas de tipo motórico o dificultades generalizadas de aprendizaje, que necesiten la intervención especializada, a juicio del Equipo de Orientación Educativa

Elaborar, adaptar, distribuir y divulgar materiales e instrumentos psicopedagógicos de utilidad para el profesorado en relación con las necesidades educativas de los alumnos y alumnas

Planificar y desarrollar acciones educativas para la prevención y atención temprana de los niños y niñas con necesidades educativas especiales

El área de compensación educativa comprenderá todas las acciones dirigidas al sector de la población escolar que por razones sociales, económicas o geográficas encuentran dificultades para una progresión normal en su proceso de aprendizaje. Las funciones a desarrollar en este área deben ser:

### **ÁREA DE COMPENSACIÓN EDUCATIVA**

Impulsar y coordinar las actuaciones y programas de compensación educativa de carácter externo o institucional que se desarrollen en su zona, promovidas por la Consejería de Educación y Ciencia

Asesorar a los profesores y profesoras de los Centros docentes en el diseño y aplicación de estrategias, técnicas y programas específicos de compensación educativa, integrados en el Proyecto Curricular del Centro

Asesorar a los Centros en el análisis de la situación de riesgo o desventaja en que determinados

<b>ÁREA DE COMPENSACIÓN EDUCATIVA</b>
grupos de alumnos y alumnas pudieran encontrarse y proponer las actuaciones pedagógicas que se consideren pertinentes para compensar con medidas concretas dicha situación
Participar en el diseño y desarrollo de programas de garantía social para los alumnos y alumnas que los precisen, en colaboración con los Equipos Docentes y Departamentos de Orientación de los Centros

La intervención por medio de programas, la prevención y la anticipación a la aparición de problemas, así como el trabajo en equipo, se plantean como el mejor modo de desarrollar estas funciones. Dichas funciones serán explicitadas en una serie de programas de intervención que respondan tanto a las demandas docentes, como a las necesidades percibidas por los miembros del Equipo, o incluso, a las indicaciones de la Administración Educativa.

En un principio, la labor se dirigió prioritariamente a conocer la tarea propuesta, para poder clarificar a los profesores la noción del Proyecto de Centro, sus fuentes, sus finalidades, sus componentes básicos, su posible estructura, etc., como complemento presencial a la información que estaban recibiendo mediante cursos, documentación, instrucciones... Los orientadores deben conocer el Proyecto Educativo de cada Centro que tienen asignado y, además, conviene que participen en los aspectos más procesales y formales de su elaboración y revisión, ya que respecto a su contenido se han de mantener extremadamente respetuosos y a cierta distancia. Los equipos externos, a través de un estilo de asesoramiento presencial, continuado y corresponsabilizado, deben colaborar especialmente a que *“los proyectos de Centro respondan a la variedad de intereses y capacidades del alumnado, faciliten su concreción en la planificación curricular de los procesos de enseñanza y aprendizaje que se producen en las aulas o se diseñan para alumnos particulares, y favorezcan un espacio para el desarrollo institucional y pedagógico permanente de los Centros escolares”* (Cepa y Córdoba, 1996:467).

Como hemos podido comprobar, las instrucciones que periódicamente dictan las administraciones educativas para los Equipos de Apoyo suelen contemplar un exceso de competencias, lo que les obliga a restringir en sus planes de trabajo el rango potencial de tareas a realizar. Tal profusión de funciones desborda a los profesionales de los Servicios, por lo que han limitado frecuentemente sus intervenciones al diagnóstico, educación especial, información profesional y formación de tutores. Por otro lado se sienten obligados a desarrollar una serie de funciones en un tiempo claramente limitado. Ello obliga a consensuar aquellos aspectos que son prioritarios en su intervención con el profesorado y dejando en espera otras actuaciones.

Todas estas funciones son muy amplias y difíciles de asumir con los recursos humanos y materiales de que se dispone en los EOE en estos momentos. El desarrollo de dichas funciones va a depender, en cada caso, de:

- 1.- *“El personal asignado a los Equipos y el número de Centros a atender.*
- 2.- *La especialización y disponibilidad del Equipo.*
- 3.- *Su integración en el contexto educativo y social.*
- 4.- *La actuación orientadora por programas de carácter integral que surjan de unas necesidades y no de una intervención por funciones.*
- 5.- *La implantación efectiva de los Departamentos de Orientación en los Centros con los recursos materiales, humanos y técnicos adecuados.*
- 6.- *La implicación y formación inicial y permanente de los orientadores y profesores tutores.”* (Rodríguez Espinar, 1995:124)

Esta acumulación de funciones y, por tanto, de las expectativas que se depositan en ellos, es uno de los mayores riesgos a los que se enfrentan los Equipos de Apoyo Externo. El profesorado espera de los equipos de apoyo el diseño y puesta en práctica de los programas y actividades correspondientes a las adaptaciones significativas y a las diversificaciones del currículum (Hidalgo, 1998). Este colectivo se siente muchas veces defraudado por el escaso margen de actuación de los Equipos y éstos a su vez, por no poder dar una mejor respuesta a los Centros, dadas sus limitaciones. Todo ello será objeto de examen en el siguiente apartado.

# 4

## APOYO Y ASESORAMIENTO DESDE LOS EQUIPOS DE APOYO EXTERNO

Hasta ahora nos hemos planteado ¿qué es? y ¿cómo se dice que debe ser el apoyo y asesoramiento externo a los Centros educativos?. Llega el momento de adentrarnos en el ejercicio de la práctica cotidiana de dicha labor, de mostrar cuáles son los rasgos característicos de la actuación profesional, de la forma de proceder de estos equipos en los Centros. Para ello, es ineludible hacer uso de lo que otros investigadores han observado y descubierto sobre la experiencia de apoyo y asesoramiento que realizan dichos equipos. Procuraremos descubrir de qué modos se viene llevando a cabo la labor de asesoramiento desde los equipos de apoyo externo a los centros educativos.

### 3.1. MODELOS FÁCTICOS DE PRESTACIÓN DE SERVICIOS

Revisando la literatura existente sobre modelos de Orientación y sus tipos, nos encontramos con que diversos autores han realizado sus propias clasificaciones de los modelos de intervención en orientación. Santana Vega y Santana Bonilla (1998) realizan una síntesis de las diversas clasificaciones existentes (Ver Cuadro 15).

Teniendo en cuenta todo ello, vamos a referirnos a cinco modelos de intervención orientadora desde los Equipos de Apoyo Externo como estrategias para conseguir unos resultados propuestos. En ellos es pieza clave el asesoramiento. Estos modelos no deben entenderse como incompatibles, puesto que la estrategia considerada más tradicional es la conducida por un orientador o consejero eclécticamente distribuida entre consejo y consulta, la prestación de un servicio y los programas. *"De este modo, el orientador deviene un dinamizador del cambio en el centro mismo del sistema que envuelve al consultante"* (Rodríguez Moreno, 1995:39). Las actividades que rodean el ejercicio de esta estrategia consultiva se diseminan en un contexto un tanto complejo.

AUTORES	Clasificación de modelos de intervención en Orientación
Rodríguez Espinar (1993) Álvarez González (1995)	·Modelo de intervención directa individual ( <i>Counseling</i> ) ·Modelo de intervención grupal (Modelo de Servicios vs. Programas) ·Modelo de intervención directa individual y/o grupal (Modelo de Consulta) ·Modelo tecnológico
Álvarez Rojo (1994)	·Modelo de Servicios ·Modelo de Programas ·Modelo de consulta centrado en los problemas educativos ·Modelo de consulta centrado en las organizaciones
Bisquerra y Álvarez (1996)	·Modelo Clínico ·Modelo de Servicios ·Modelo de programas ·Modelo de Consulta ·Modelo Tecnológico ·Modelo Psicopedagógico
Repetto (1996)	·Modelo de Consejo ( <i>Counseling</i> ) ·Modelo de Servicios ·Modelo de Programas ·Modelo de Consulta ·Modelo Tecnológico
Jiménez Gámez y Porras Vallejo (1997)	·Modelo de <i>counseling</i> (acción psicopedagógica directa individualizada) ·Modelo de Programas (acción psicopedagógica directa grupal) ·Modelo de Consulta (acción psicopedagógica indirecta individual o grupal)

### 3.1.1. MODELO CLÍNICO

El **modelo clínico**, «counseling» o atención individualizada, ha sido preponderante desde los años treinta hasta los sesenta. Muchas veces ha tenido como centro de atención los casos problemas, dado que gira en torno al esfuerzo de ayudar a un alumno para comprometerle en el tipo de comportamientos que lleven a la resolución del problema abordado. Pero esta relación de ayuda no sólo ha de tener una finalidad terapéutica, sino también de carácter preventivo y de cambio. Prescinde en gran medida del contexto y de los factores que influyen en esas dificultades, dirigiendo su respuesta hacia el alumno y su aprendizaje. La relación es generalmente de persona a persona aunque a veces ocupe a más de dos personas (Fernández, 1993), utilizando la entrevista como marco de intervención primordial.

Esta inspirado en la teoría del aprendizaje social, que se dirige a definir el problema, aislar sus variables ambientales y actuar sobre el mismo para reducir la posibilidad de continuidad de éste. Suele tratar de eliminar o reducir resultados disfuncionales de pautas de conductas concretas o de dinámicas del medio, usando las clásicas técnicas de la instrucción didáctica y de la modificación de la conducta. (Rodríguez Moreno, 1995). Las fases del modelo son:

1. Demanda por parte del cliente,
2. Diagnóstico,
3. Intervención (frecuentemente con carácter terapéutico).

#### 4. Seguimiento.

La historia ha demostrado la insuficiencia de este modelo. Pero en ciertas ocasiones no queda más remedio que recurrir a él, como complemento de otras estrategias. Se trata de una intervención especializada, donde el orientador/tutor asume la máxima responsabilidad en el proceso de relación/ayuda al individuo (Bisquerra y Álvarez, 1998). El problema reside en su utilización exclusiva, con desconocimiento de los demás modelos. *“La larga tradición de este modelo y la facilidad de establecer los límites de los campos de acción del profesor y del psicólogo/pedagogo cuando se actúa desde él, conlleva conductas que dificultan la articulación de otros modelos de actuación”*. (Bonilla, et al., 1996:134).

### 3.1.2. MODELO DE SERVICIOS

El **modelo de servicios** puede considerarse, en cierta forma, como una ampliación del modelo clínico, y éste como un caso particular del modelo de servicios. De forma esquemática podemos clasificar los distintos servicios y apoyos del sistema educativo en cuanto a personales, materiales/tecnológicos, organizativos y curriculares (Giné y Ruiz, 1996). El proceso que se lleva a cabo sigue las siguientes fases:

1. Demanda por parte del cliente.
2. Atención puntual a la solicitud del cliente.

Se ofrece tanto un *“servicio directo al estudiante como un trabajo de asesoramiento y relaciones de colaboración con otros miembros del equipo de orientación, miembros de la plantilla del colegio, padres y miembros de la Comunidad”* (Gysbers y Henderson, 1994:32). Desde este modelo se plantean una serie de características generales (Sobrado y Ocampo, 1998):

- a) Naturaleza pública y social relacionado con las instituciones públicas.
- b) Se basa en las necesidades educativas especiales de los alumnos que presentan dificultades de desarrollo y de aprendizaje.
- c) Interviene sobre el problema de los escolares y no respecto al contexto en donde se produce.
- d) Su actuación es por funciones y no por objetivos en base a necesidades educativas.
- e) Los servicios suelen ubicarse fuera de las escuelas y su demarcación es sectorial o de zona escolar.

En este modelo se puede atender a grupos de personas, además de la atención individualizada. Los profesionales que se centran en este enfoque tienden a estar siempre listos para proporcionar todos los servicios que puedan ser precisados por un estudiante, un padre, un profesor o la misma administración. Esto coincide con las nociones que tenemos de servicios, pero también es verdad que repercute en la visión de los profesionales del servicio: *“tiende a viciar nuestro trabajo e involucrarnos en una variedad de responsabilidades subprofesionales o administrativas y equipararnos a una especie de «magos con varitas mágicas» o «chicos/as para todo»”* (Sanz Oro, 1990:20). De este modo, el modelo de servicios directos («counseling» o «guidance» en la literatura anglosajona) es cuestionado por la pobreza de sus resultados a lo largo de todo este tiempo y por el evidente desbordamiento

de las posibilidades de acción a raíz de la excesiva acumulación de demandas frente a la escasez de recursos materiales y humanos. Surgen, entonces, un nuevo concepto de este modelo en el que se dirige la intervención a los grupos normales de clase, actuando sobre las necesidades reales de desarrollo.

### 3.1.3. MODELO DE PROGRAMAS

El **modelo de programas** supone un cambio cualitativo respecto de los modelos anteriores. Las funciones de la Orientación no se establecen a priori, como en el modelo de servicios, sino que se fundamentan en el proceso científico que ha de dirigir toda la intervención orientadora. El trabajo a desarrollar con el conjunto de Centros escolares se planifica y articula en torno a programas interrelacionados que han de reflejar el mayor grado de concreción posible en cuanto a sus objetivos, las actividades que comporta, los materiales que requiera, sus previsiones temporales, los cometidos de sus participantes, el procedimiento para su aplicación y para su evaluación, etc (Cepa y Córdoba, 1996).

Lo más significativo del modelo radica en el hecho de que lleva consigo una nueva concepción de la Orientación, que elude su vinculación exclusiva con el tratamiento de problemas para atender también a las necesidades y metas del contexto educativo, de modo que las ofertas de intervención se programan de forma congruente con ellas (Batanaz, 1996). Si estos eran reactivos a la demanda del cliente, en el modelo de programas trata de adelantarse a ella. *“Es una acción proactiva dirigida principalmente a la prevención y el desarrollo, más que a los aspectos terapéuticos”* (Bisquerra, 1996:155). El modelo de programas sigue las siguientes fases:

1. Análisis del contexto
2. Detectar necesidades
3. Formular objetivos
4. Planificar actividades
5. Realizar actividades
6. Evaluar el programa.

Podemos destacar algunas características del modelo de intervención por programas, referidos a un Centro educativo (Álvarez González et al., 1998):

- a) La intervención por programas surge de la total integración y colaboración del orientador con la institución educativa, partiendo de necesidades y competencias de las cuales surgen las propuestas de intervención. El orientador actúa como consultor, asesor y formador de formadores.
- b) Los programas persiguen la consecución de los objetivos educativos del Centro o del aula, que se basan en los planteamientos de la institución y de su proyecto curricular.
- c) Los recursos en la intervención por programas son en realidad todos los del Centro educativo y su entorno inmediato.
- d) Los programas son procesos de acción integrados en mayor o menor medida en el currículum general ordinario o facilitan dicha opción..
- e) Un programa permite y favorece la cooperación, el intercambio y el trabajo en equipo, así como la mejora progresiva del mismo, puesto que este equipo y cada uno de sus integrantes conocen y saben poner en práctica los programas de Orientación.
- f) La evaluación tiene una finalidad esencialmente formativa, de mejora continua de los procesos y productos educativos por lo que favorece el desarrollo.

- g) El papel de los discentes es activo, en la mayor parte de los casos éstos son conocedores de las necesidades y potencialidades y de los beneficios y mejoras que su desarrollo conllevará.
- h) El tipo de intervención más frecuente suele ser sobre déficits o necesidades inmediatas, pero debería ser una intervención preventiva, grupal, proactiva y orientada al desarrollo.
- i) La intervención por programas, a través del trabajo en equipo y la reflexión sobre la propia práctica genera procesos de reforma, cambio e innovación en la propia institución educativa.
- j) La colaboración se hace posible en el momento en que los procesos de diagnóstico, programación, puesta en práctica y evaluación son claros, transparentes y compartidos por la comunidad educativa.

De manera más o menos implícita, el trabajo por programas, al margen de su contenido, supone, para el profesional del apoyo, una vía fácil y eficaz para incidir en la mejora de la comunicación, de la cohesión del grupo y de la operatividad en el trabajo en equipo. Un programa bien llevado debe representar una experiencia satisfactoria de trabajo colectivo, en el que los diversos componentes puedan adquirir la experiencia necesaria para avanzar en los aspectos que estamos considerando. Entender los programas de trabajo como *“los acuerdos que hacemos con un ciclo, claustro, equipo directivo u otros grupos de docentes de una institución, para ayudarlos a abordar el tema específico”* (Bonals, 1996:108) implica aventurarnos por un recorrido que pasa por diversos momentos, cada uno de ellos, bien aprovechados, puede favorecer de manera fundamental las óptimas relaciones entre los miembros del grupo y el eficaz aprendizaje del trabajo colectivo.

Por otra parte, la intervención a través de programas implica que todo el Equipo de Orientación tendrá que definir los objetivos específicos que persiguen en el programa y buscará el logro activo de esos objetivos. De ese modo, los orientadores de ningún modo se involucrarán en actividades que no tengan nada que ver con el logro de los objetivos fijados en el programa y no se pretende únicamente satisfacer las necesidades de los estudiantes sobre una hipotética demanda o para reforzar insuficiencias institucionales.

Podría ocurrir, en contrapartida, que la escasez de recursos explique en buena medida *“que en los estados mediterráneos se haya comenzado en los últimos años a intervenir por programas, más bien esporádicos y de corta duración, para paliar grandes déficits en algunos núcleos de población, generalmente en los más desfavorecidos”* (Echeverría, 1994:556).

#### **3.1.4. MODELO DE CONSULTA**

Este modelo de consulta se basa en una relación entre un profesional de la ayuda y la persona o institución necesitada (individuo, grupo, unidad social, Centro educativo), en el que el consultante es el que proporciona ayuda directamente al cliente, el consultor lo hace de forma indirecta. Se trata, por tanto, de una forma de intervención indirecta (Jiménez Gámez y Porras, 1997) que caracteriza a este modelo.

El **modelo de consulta** triádica se articula en torno a tres elementos:

1. El orientador asume el rol de consultor, el cual interviene de forma indirecta con el cliente a través de un mediador.
2. El mediador (tutor, profesores, padres,...) Interviene directamente con el cliente, a

partir de las propuestas del consultor.

3. El destinatario último recibe una intervención directa del mediador e indirecta del consultor

Basado en la teoría de la salud mental, centra su trabajo en un proceso de discusión y resolución de problemas con el consultante, dirigido a desvelar los problemas relacionales, más que los intrapsíquicos, en el marco de la persona que solicita el asesoramiento (Conoley, 1988). Su función, genéricamente, comprende el ofrecer consejo como experto, el proporcionar información de los problemas y el ayudar a planificar, el determinar la frecuencia, intensidad y duración de los problemas y el ayudar en la consideración de caminos alternativos para la acción.

Esta relación entre consultor (orientador) y consultante (profesor, tutor o familia) puede ser de forma voluntaria, no jerárquica y colaborativa. Este enfoque resolutorio de consulta se fundamenta en los postulados orientadores de la prevención y de desenvolvimiento, por lo que la actuación del orientador se centra en orientar a docentes y a padres para hacer frente a una serie de situaciones educativas y sociales y para efectuar sus actividades en lo concerniente a la adquisición de metas de desarrollo de los alumnos (Sobrado y Ocampo, 1998). El orientador-consultor, desde una posición de consejo, no autoritario ni supervisor, trabaja indirectamente con los clientes (alumnos) proporcionando asistencia directa al consultado (docente), que es quien trabaja directamente con aquéllos. Éste tiene la libertad para aceptar o rechazar dicho servicio (Aubrey, 1990).

El proceso de consulta es relacional y debido a ello posee los aspectos fundamentales de la relación orientadora, y asimismo tiene como objetivo la ayuda a una persona o grupo. Se constituye para ayudar al desarrollo del alumno pero teniendo como protagonista del contacto a profesores, equipos directivos, personal de apoyo, familias, etc. *“Se trata de una relación de colaboración a través de la que personas significativas en la vida de un alumno, profesores, padres o directores, se comunican entre sí”* (Fernández, 1993:16).

La acción indirecta desde el ámbito del sector educativo y no desde la propia aula o escuela va a propiciar:

- a) *“Coordinar y operativizar los diferentes recursos educativos existentes,*
- b) *Afrontar las necesidades especiales que plantean los alumnos de este sector educativo.*
- c) *Facilitar la colaboración y el intercambio de experiencias entre los distintos Centros y aglutinar, planificar esfuerzos con otros servicios de la zona de tipo educativo, social, sanitario, de empleo, etc.”* (Rodríguez Espinar, 1993:116)

Por tanto, no podemos confundir el modelo de consulta con el modelo de *“counseling”*, dado que en este último, la relación es de tipo terapéutica entre orientador y sujeto. La consulta tiene dos metas básicas:

- *Aumentar la competencia del consultante en sus relaciones con un cliente (alumnos, padres), el cliente puede ser una persona, un grupo o una organización (todo un Centro educativo).*
- *Desarrollar las habilidades del consultante para que sea capaz de resolver por sí mismo problemas similares en el futuro.* (Bisquerra y Álvarez, 1998:62).

Numerosas han sido las aportaciones teóricas al ámbito de la consulta. Ello ha originado diversidad de modelos dentro de la consulta, entre otros el de salud mental, el conductista y el modelo organizativo u organizacional. También hay autores que determinan un nuevo enfoque, el psicoeducativo (Rodríguez Espinar y otros, 1993) e incluso el de consulta comunitaria (Jiménez Gámez, 1997) que defiende el asesoramiento comprometido.

En la actualidad parece importante que el orientador de un Centro docente sea capaz de establecer el contexto de colaboración para trabajar con el personal docente en un programa en el cual se sientan todos implicados de forma voluntaria, temporal y no jerárquica. El proceso de consulta representa una modificación de actitudes sobre todo por parte de los docentes, que deben interpretar que su trabajo es apoyado para mejorar sus competencias como educadores. Por tanto, el desarrollo personal de carácter educativo y profesional del estudiante debe ser una actuación conjunta de todas las partes, padres, profesores y orientador. Convirtiéndose en una intervención orientadora a través de *“un trabajo cooperativo y de participación de todos los sectores educativos, con un enfoque de prevención y de desenvolvimiento”* (Sobrado y Ocampo, 1998). La consulta colaborativa es, probablemente, una de las propuestas con más perspectivas de futuro. Consultor y consultante asumen una responsabilidad compartida en todos los aspectos del proceso de consulta a través de una relación colegiada entre ambos.

*“La consultoría cooperativa se ocupa de la resolución de problemas en grupo echando mano de las técnicas de comunicación interpersonal y adaptación mutua consultor-consultante, en las que el consejo debe ir engranándose en un sistema altamente estructurado de toma de decisiones”* (Rodríguez Moreno, 1995:37). En esta línea, la participación de los asesores debe centrarse en el diálogo reflexivo y crítico sobre la práctica cotidiana y sobre las propuestas expuestas y será más productivo si las relaciones entre todos los maestros del Centro son abiertas, tolerantes, flexibles y empáticas. *“Fruto de este trabajo cooperativo se obtendrán unos resultados que expresen el sentir compartido de todo el equipo del Centro”* (Sánchez Romero, 1990:465).

### **3.1.5. MODELO TECNOLÓGICO**

El **modelo tecnológico** consiste en la utilización de los «mass media» (prensa, radio, televisión, video, programas informáticos,...), sin excluir otras modalidades. Estos productos audiovisuales proporcionan un apoyo tecnológico, sobre todo en el área de información académica y profesional, facilitando al orientador la atención a los demás aspectos del proceso orientador. En la última década se está generando un desarrollo creciente de sistemas informáticos orientadores y educativos de naturaleza multimedia y asistidos por ordenador. Sobre todo en el ámbito americano y europeo han surgido “Discover”, “Discover II”, “Choices”, “Prospect”, “I see”, “Sigi”, “Mikroskill”, “Cascaid”, “Jiig-Cal”, “Step-plus”, “Decaid”, etc.

Aunque, si bien es verdad, el ámbito de la Orientación a través de la informática se halla aún en sus inicios, no podemos olvidar que los programas orientadores asistidos por ordenador son uno de los mayores retos de la Orientación en la actualidad. De todos modos, el modelo tecnológico no supone relegar a un segundo plano la actuación del orientador que deberá continuar estando presente en el proceso *“realizando la función de consultor, solucionando problemas, clarificando dudas, comentando informaciones que se facilitan y asistiendo al sujeto orientado en las labores de reflexión, de síntesis, etc.”* (Sobrado y Ocampo, 1998:153).

## **3.2. CARACTERÍSTICAS DEL APOYO OFERTADO A LOS CENTROS EDUCATIVOS**

### **3.2.1. EQUIPOS DE APOYO EXTERNO Y APOYO AL DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE**

Como se ha observado, la modalidad de la intervención de los Equipos psicopedagógicos de sector ha ido variando, tal vez con excesiva frecuencia, en función de la variabilidad de las demandas que han ido recibiendo de los diferentes elementos del sistema educativo, por lo que hoy en día no se puede hablar de modelos dicotómicos, aún cuando se aprecia una tendencia creciente hacia el modelo

de procesos. Del mismo modo la Orientación educativa ha ido sufriendo progresivas reconceptualizaciones que la colocan actualmente como un “*sistema global de intervenciones*” (Prada, 1991:11), abarcando múltiples destinatarios, ámbitos de actuación y contenidos de intervención. Y de un modo muy particular, “*el proceso de asesoramiento o apoyo está directamente influenciado por la política educativa, por las características del sistema educativo, por la autonomía de los Centros y por el grado de profesionalidad de los profesores*” (Murillo, 1997:47).

La reforma educativa en curso, sin duda, ha supuesto una progresiva expansión de las funciones de asesoramiento en los Centros escolares y en el propio Sistema Educativo en su conjunto, donde los Servicios de Apoyo Externo juegan un importante papel. Los Servicios de Apoyo colaboran con el profesorado en la iniciación, desarrollo y evaluación de proyectos de mejora de la calidad educativa, facilitando recursos materiales y humanos que coordinen los diferentes momentos del proceso. Se hace necesario tener claro cuáles serían los indicadores de calidad del apoyo a los Centros:

- *“Es necesario que el receptor de los apoyos perciba que recibe una buena ayuda.*
- *El agente que proporciona el apoyo comparte la responsabilidad en la consecución de las metas establecidas para los alumnos, con los diferentes profesionales que intervienen.*
- *La intervención de los apoyos es eficaz para el logro de una educación adecuada a la diversidad de características y necesidades del alumnado.*
- *Se ven compensados los esfuerzos que implica cualquier tipo de colaboración por la calidad de los resultados obtenidos.*
- *Cada alumno/a progresa en relación a los objetivos priorizados” (Giné y Ruiz, 1996:124).*

El desarrollo profesional docente no se da, por tanto, en el vacío, pero suponen concebir al enseñante como un profesional con criterio propio, basándose en su capacidad de perfeccionamiento autónomo mediante el estudio sistemático de su trabajo y de los otros, y la comprobación de sus ideas mediante procedimientos de investigación.

El trabajo y formación dentro del Centro, la potenciación del trabajo en equipo, el estímulo de las investigaciones, etc., son aspectos que no se deben ni pueden olvidar desde la labor de asesoramiento, puesto que si los Centros van abriendo sus puertas a otros profesionales, aceptando su colaboración y compartiendo sus problemas, los asesores se van a convertir en personas que también van a tener su responsabilidad y reto profesional en todo proceso de cambio que se plante en los Centros como núcleo de la mejora escolar. Al trabajar con el cambio (la mejora del profesorado), el orientador no puede olvidar que la historia y el presente inmediato del Centro educativo están condicionando la percepción del cambio y que para expresar las ideas de lo nuevo no contamos más que con las perspectivas del pasado. El énfasis de la influencia externa a Centros y docentes ha pasado de la prescripción de contenidos y métodos de enseñanza, a la prescripción de los procesos por los que aquéllos llegarán a elaborar sus propias innovaciones (Contreras, 1998). La revisión de las funciones asignadas al Sistema Externo de Apoyo constituye un punto de partida insoslayable. Louis et al. (1.985) identificaban las siguientes:

1. *“Investigación y análisis, realizando y/o sintetizando investigaciones y disseminando directrices de política educativa.*
2. *Evaluación de prácticas escolares, ayudando a las escuelas a conocerlas y sistematizarlas.*
3. *Desarrollo de materiales, métodos o procedimientos.*

4. *Demostrar y modelar nuevas prácticas y métodos educativos.*
5. *Información sobre resultados de investigación y nuevos métodos pedagógicos.*
6. *Planificación en las escuelas.*
7. *Establecimiento de relaciones entre escuelas o grupos implicados en proyectos similares.*
8. *Formación de profesores en nuevas prácticas educativas.*
9. *Asesoramiento para seleccionar y desarrollar nuevos programas.*
10. *Apoyo a las escuelas para desarrollar sus propias dinámicas de cambio.*
11. *Creación de capacidades, ayudando a las escuelas a desarrollar sus potencialidades para dirigir su propia mejora". (En Rodríguez Moreno, 1992:10)*

En el apoyo, hay que plantearse el tipo de necesidades o problemas que puede tener el profesorado y los Centros educativos para demandar asesoramiento. Por la propia naturaleza práctica de la enseñanza, el quehacer del profesorado está sujeto a la impredecibilidad de los acontecimientos y escapa a la aplicación de reglas técnicas. Exige, por el contrario, una "*acción deliberativa*". Ésta acción puede ir orientada hacia tres campos. Por un lado, los referidos a la dinamización y mejora del trabajo de los equipos: coordinación, reuniones, planificación, elaboración de documentos, resolución de conflictos, autoevaluación. Por otra, los relacionados con el análisis y explicitación de la práctica, y la búsqueda y valoración de criterios comunes asumidos por el equipo. Finalmente, en relación con las anteriores, el tratamiento de la diversidad en sus diferentes niveles (Del Carmen, 1996).

Sin embargo, no podemos olvidar "*que la resistencia de las escuelas a la innovación puede traducirse en el rechazo y marginación del orientador*" (Prada, 1995:430). Siguiendo a Selvini (1987), para intervenir directamente en el colectivo docente de un Centro, el orientador debe esforzarse por poner en práctica una serie de pautas que le faciliten su relación con dicho colectivo:

- Limitar el área de intervención a ámbitos accesibles, procurando mantenerse dentro de ellos sin pretender afrontar directamente el punto-sistema, pero con la perspectiva de que éste último puede resultar modificado por el juego de realimentaciones procedentes de nuestra actuación.
- Actuar en pequeños subsistemas (pequeños grupos de profesores) respetando siempre los niveles jerárquicos e introduciendo en aquéllos "inputs" de cambio adecuado.
- Actuar sobre los subsistemas docentes manteniendo una posición no directiva, alentando los estímulos constructivos que de ellos surjan y evitando asumir actitudes personales.
- Respetar momentáneamente las expectativas de los educadores. Actuar después para crear nuevas expectativas, y abrirse camino para alguna intervención en la dinámica relacional del cuerpo docente.
- No hacer grandes proyectos, fijarse metas limitadas dentro de contextos de trabajo bien definidos.

### **3.2.2. EL TRABAJO CON GRUPOS DE PROFESORES**

Los modelos organizativos de los Centros han potenciado más el trabajo individual que el colectivo, por lo que tiene poco sentido procurar el cambio en el alumno cuando el medio ambiente permanece sin modificar. Frente a un profesor individual, se precisa en la actualidad "*un profesional colaborador y cooperador que sea capaz de establecer, en diálogo con sus compañeros, los criterios comunes y los campos de actuación individual*" (Gairín Sallán, 1994:98). La tarea del orientador, en un futuro que ya es presente, se ha de centrar en cambiar el entorno psicológico de la escuela a través del

trabajo compartido entre directivos y profesores que comprendan y usen dinámicas de grupo eficaces. Se pretende, con ello, incrementar las habilidades de afrontamiento de los miembros del grupo a través del refuerzo positivo, la empatía y el apoyo mutuo (Gracia Fuster, 1997), además de la mejora de las habilidades y de la comprensión personal y de la educación.

Esta forma de trabajo con grupos de docentes puede favorecer el estímulo y la solidaridad, traduciéndose en actuaciones cada vez más entusiastas en el aula y en una considerable reducción de la frustración y el cansancio (Davis y Thomas, 1992). Al aportar el orientador su experiencia en relaciones humanas, en dinámica grupal y en el área afectiva funciona como catalizador de las reformas educativas dentro de la escuela. De ahí que una función importante del orientador sea la de enseñar las destrezas propias del orientador a los profesores, no sólo para humanizar el aula sino para ser más eficaces en su misma tarea docente.

Cuando los profesores son capaces de trabajar juntos, algo se está ganando. Sin embargo, algo se pierde cuando no es así (Little, 1987). Pero para ganar y no fracasar, estos grupos deben tener claro su cometido y trabajar por traducir sus objetivos en productos definidos. Por ello, es necesaria la intervención del orientador, exigiéndose su colaboración y participación en la planificación, diseño y evaluación. El orientador debe tener en cuenta algunos de los factores que ayudan a configurar un contexto de colaboración con el profesorado:

1. Favorecer un cierto grado de clima afectivo, de aceptación y confianza mutua entre profesores y asesor.
2. Ayudar a atribuir sentido a la tarea objeto de colaboración.
3. Potenciar una estructuración clara de las situaciones asesoras: explicitar la demanda, definir cuál es la tarea concreta de cada uno, qué se pretende conseguir, cómo se evaluará...
4. Posibilitar la participación y las aportaciones de todos los integrantes en la tarea.
5. Establecer relaciones claras y explícitas.
6. Estimular y apoyar la autonomía progresiva de los equipos de profesorado (Marrodán y Oliván, 1996:246).

Este trabajo conjunto del profesorado, con el asesoramiento y colaboración correspondiente, posibilita acciones formativas surgidas de la reflexión y el análisis del propio Centro, para la búsqueda de soluciones a los problemas educativos (Andalucía Educativa, 1997). Esta colaboración no puede limitarse al relato de anécdotas, a prestar ayuda únicamente cuando se solicita o a poner en común ideas sin examinarlas y ampliarlas. Por contra, el verdadero trabajo conjunto en colaboración *“supone y crea una interdependencia más fuerte, una responsabilidad compartida, un compromiso y perfeccionamiento colectivos y mayor disposición a participar en la difícil tarea de revisión crítica”* (Fullan y Hardgraves, 1997:75). Entre otras, la labor de apoyo puede dar respuesta a la necesidad de mejorar la comunicación interpersonal a nivel de equipos de ciclo o claustros. Bonals considera tres vías:

- 1.- *“La dotación de instrumentos para mejorar el trabajo en grupo.*
- 2.- *La mejora de la comunicación y de la operatividad del trabajo en grupo a través del trabajo en programas.*
- 3.- *El análisis de la situación del grupo”.* (Bonals, 1996:108)

La intervención sobre el colectivo docente de un Centro puede, y debe, plantearse a

distintos niveles: el equipo directivo, la comisión de coordinación pedagógica, los coordinadores y coordinadoras, y los equipos de ciclo, departamento, etapa u otras formas organizativas adoptadas. Por ejemplo, las reuniones con el equipo directivo o la comisión de coordinación pedagógica pueden ser especialmente útiles para abordar cuestiones organizativas, de planificación del trabajo o analizar determinados conflictos. Pero sobre todo, *“la participación en las reuniones de los equipos de profesores y profesoras es una situación privilegiada para obtener información directa de la dinámica del grupo, poder detectar avances y problemas o ayudar a la toma de conciencia de la situación”*. (Del Carmen, 1996:161). Sin embargo, aún no se ha llegado a consensuar un modelo de intervención coherente con la realidad social y educativa actuales que responda a las necesidades de la zona (Castillejo, 1997).

Se está comenzando a demandar al profesional de la Orientación -no sólo desde la propia Reforma Educativa, sino también desde la sociedad- un cambio en su perfil: pasar del trabajo y organización clásica basado en la división de funciones, la especialización de tareas, etc., al modelo de trabajo en equipos interdisciplinarios para la resolución de problemas actuales. Por tanto, la colaboración de los orientadores puede traducirse en la pertenencia formal a algún grupo de trabajo de los que se puedan constituir en el Centro. Este trabajo en grupos es planteado como un proceso en el que el conocimiento se produce en diferentes situaciones. *“El conocimiento no es sólo una cuestión del pensamiento y la persona, sino de relaciones que esas personas mantienen; aprender (llegar a conocer) implica mantener relaciones funcionales con el propio ambiente; y la buena enseñanza crea oportunidades para aprender a pensar y actuar en relación al ambiente”* (Marcelo, 1997:24). Se plantea, así, como un elemento fundamental para potenciar la formación permanente y el desarrollo profesional del profesorado, dado que el trabajar en un ambiente cooperativo y comunicativo en el que los problemas se comparten y analizan conjuntamente, supone que el grado de satisfacción, enriquecimiento personal y profesional y la motivación aumenten. Para ello es necesario que el orientador disponga de un conocimiento amplio de la situación del Centro, de su historia y problemática actual y tenga en cuenta que cualquier acción que se realice puede tener repercusiones en ámbitos diferentes, que deben preverse.

Desde la Orientación Educativa se debe procurar la colaboración del profesorado para ayudar más y mejor al alumnado. Se trata de un trabajo conjunto que no tiene nada que ver con relaciones de superioridad-inferioridad, por lo que el trabajo en grupo se propone como un instrumento esencial.

Sin embargo, tanto el individualismo como los modelos técnicos muy asumidos en la actual cultura de apoyo, son cortapisas al estilo de apoyo entre colegas (Zabalza, 1996). El docente *“no puede ser un simple encargado de llevar a la práctica un programa o plan de acción, debe contribuir a lo largo de todo el proceso con iniciativa y libertad para aceptar o rechazar las sugerencias del asesor.”* (Gordillo, 1996:69) y el orientador necesita *“integrar a diversos profesionales de distintos niveles y materias en equipos de trabajo en los que se deben consensuar objetivos para poder delimitar estrategias diversas pero confluyentes en la resolución de problemas interdisciplinarios”* (Sanz Oro y Sobrado, 1998:49). El trabajo en equipo con los diversos agentes educativos exige que el orientador mantenga una función dinamizadora y motivacional de los profesores tutores que son los principales protagonistas en la intervención (Sobrado y Ocampo, 1998). Éste, a su vez, participando en el proceso de asesoramiento de manera responsable, aprende a influir mejor sobre los problemas y hechos de su práctica profesional y a interpretar de forma más sofisticada y mejor informada la

realidad de la educación (Rodríguez Romero, 1996). Ello conlleva el análisis de las prácticas de intervención que se realizan y el establecimiento de criterios comunes y un proyecto explícito de intervención. Para que este trabajo en equipo se vaya consolidando son necesarias algunas condiciones:

- *“Crear unas condiciones para el ejercicio de la profesión coherentes con unos planteamientos de trabajo en equipo.*
- *Realizar planes de formación permanente que ayuden a los equipos de Centro a desarrollar dinámicas adecuadas, y garanticen la formación necesaria a los equipos de dirección y coordinación en relación al trabajo en equipo.*
- *Garantizar el asesoramiento externo adecuado a las necesidades de los diferentes colectivos docentes.*
- *Fomentar el reconocimiento de los Centros y del profesorado que desarrolla sus tareas en equipo”* (Del Carmen, 1996:155).

La colaboración del profesor para resolver el problema, debe ser tenida presente como una necesidad por el orientador, no sólo por su acceso privilegiado a la información, sino también por ser quien mejor puede proporcionar una retroalimentación sobre las medidas sugeridas. Fullan y Hardgraves (1997) señalaban seis puntos básicos de este nuevo estilo de cultura cooperativa que supone el trabajo conjunto del profesorado:

- La ayuda, el apoyo, la confianza y la apertura se sitúan en el centro de estas relaciones (Abarcando todos los momentos y todos los días).
- Aparecen en todos los aspectos de la vida (gestos, chistes, en el trabajo duro, en los días de fiesta, en la aceptación, en la alabanza, en la puesta en común,...).
- Los fracasos y la incertidumbre no se protegen y ocultan, sino que se comparten y discuten con el fin de conseguir ayuda y apoyo.
- Se reconocen y se dan voz a los propósitos de profesor. Los desacuerdos son posibles merced a la concordancia general en los valores y orientaciones fundamentales que desarrolla y a los que tiende el profesorado en el decurso del tiempo.
- Respetan, ensalzan y tienen en cuenta al profesor como persona.
- Crean y mantienen unos ambientes de trabajo más satisfactorios y productivos. Los profesores desarrollan la confianza colectiva en ellos mismos necesaria para responder críticamente al cambio.

Para que este proceso colaborativo funcione óptimamente el orientador ha de tener en cuenta una actitud de escucha empática, captando cómo el profesor percibe la situación, lo que valora, en lo que cree y cómo esto se plasma en su trato con el alumno. Cuando el grupo quede constituido bajo la modalidad de intercambio de ideas y el recurso de la discusión, gradualmente van perdiendo valor los formalismos y las normas vacías que no responden a una necesidad reconocida y consensuada. Cobran autoridad las decisiones del grupo, apoyadas en argumentos y correlativamente van perdiendo fuerza las posiciones apoyadas en la formalidad, la tradición o la amenaza. El ejercicio de la autoridad se vuelve más nítido y

transparente (López Pérez, 1996).

### 3.2.3. EL COMPLEJO ROL DEL ORIENTADOR.

Ya en 1.985, Little, apuntaba que el rol de los asesores podía ser examinado desde tres perspectivas en relación con el estatus que posee:

- Asesor como **igual que modela** relaciones profesionales productivas cuando se le pide.
- Asesor como un **profesional que contribuye al desarrollo del profesorado** o un especialista del currículum que ofrece formación y asesoramiento en tópicos específicos.
- Asesor como un **colega** cuyo demostrado conocimiento, destrezas y energías le da derecho para iniciar el trabajo como asesor.

Por su parte, Wooten y White (1989) habían identificado cuatro roles necesarios que debían ejercer los asesores en educación:

1. **Educador/Formador** en el sentido de facilitar aprendizajes a los profesores.
2. **Modelo.** Los asesores deben demostrar conductas y comportamientos determinados a fin de que los profesores puedan aprender de ellos.
3. **Investigación.** Los asesores deben asumir la tarea de diagnosticar y recabar información de forma objetiva.
4. **Experto técnico.** En ocasiones también se requiere que los asesores manifiesten conocimientos técnicos que agilice y facilite el proceso de cambio (En Sánchez Romero, 1990:456).

Queda claro que el orientador posee un dominio tal en un área específica de especialización que le confiere la categoría de experto. Pero esta imagen del experto “*es interactiva de modo que no sólo puede existir el peligro de que sea sostenida por el agente sino también demandada por el asesorado*” (Rodríguez Romero, 1992:16). En varios documentos de los Centros educativos que pretenden orientarse hacia procesos de formación en Centro, de reflexión y de investigación en la acción, puede observarse como aún se sigue manteniendo el rol de «experto» para el apoyo externo.

Ante las transformaciones y cambios en la educación y en los sistemas y contextos escolares se hace precisa una modificación en los roles de funcionamiento de los orientadores escolares en aras de la calidad de la educación. En el contexto actual de implantación progresiva de la LOGSE, la figura del orientador se constituye en el agente de apoyo externo que va a intentar ayudar al profesorado y a los Centros educativos a poner en marcha los cambios necesarios que demanda la propia reforma educativa. Por tanto, la identificación con un rol propio de «*experto infalible*» que contempla a distancia la problemática institucional asociándola a «*problemas que tienen los profesores*» debería dejar paso a conductas que supongan implicación personal activa en la resolución de aquellos problemas. El trabajo en equipo con los profesores y profesoras mediante la colaboración, la ausencia de «*jerarquías*»

y el énfasis, en suma, por la evaluación formativa interna, deberían ser las pautas que orientasen en cualquier actuación. (Antúnez, 1996).

El modelo de Orientación hacia el que actualmente se camina es un modelo profesional más abierto, no sólo en cuanto a la implicación de los usuarios, sino también, de los modelos de intervención utilizados y de los agentes implicados. Según algunos autores (Sanz Oro y Sobrado, 1998; Álvarez González, 1998) la actuación de los orientadores debe caracterizarse por:

- Superar el modelo terapéutico y de *counseling* como modelo prioritario.
- Intervenir por programas integrados en la tarea escolar.
- Potenciar el trabajo con el grupo de sujetos con problemáticas y necesidades afines.
- Utilización de nuevas tecnologías.
- Asumir la función de consulta y de formación en detrimento de la intervención directa.
- Constituirse en un elemento clave dentro del contexto, institución, organización, etc.
- Establecer buenos contactos con la comunidad, especialmente, con los agentes sociales y sectores productivos.
- Comunicación constante y periódica con otros profesionales y servicios.

Ello supone asignarle al orientador un nuevo papel de tal forma que se minimice su rol de terapeuta y se maximice su rol como educador. No se trata de despreciar la intervención terapéutica, sino de orientar su labor a:

- *“Dedicarse más a actividades de orientación grupal.*
- *Formalizar y coordinar los roles que jugarán los padres y profesores en el proceso de la orientación.*
- *Compartir la experiencia con profesores y padres a través de labores de consulta individual y grupal.*
- *Aprender cómo extender los conceptos de medida desde el nivel individual al nivel de programa. De ese modo adquirir la experiencia para desarrollar y dirigir un sistema de evaluación del programa supervisado por el propio orientador.*
- *Proporcionar el liderazgo de agente de cambio para un mejoramiento continuo del programa”* (Sanz Oro, 1990:33).

Las funciones del orientador desde estos términos en los que se le coloca como agente de cambio son claramente diferentes a las del experto en contenidos y técnicas. Algunas de estas funciones son:

- *Facilitador de la comunicación en la organización.*

- *Facilitador de un clima de confianza.*
- *Facilitador del trabajo en equipo.*
- *Asunción del liderazgo.*
- *Adopción de estrategias de resolución de problemas.*
- *Aceptación de la evaluación de la intervención orientadora.*
- *Implicación en las tomas de decisiones.*
- *Dinamización de la cultura de la calidad y de la implicación del propio usuario en su logro (Rodríguez Espinar, 1998:20).*

Sin embargo los estudios realizados sobre las competencias del orientador nos demuestran que la realidad dista bastante de esta concepción. La figura del orientador es, cada vez más, la de un psicoterapeuta que tampoco da a basto para atender a tan numerosa clientela (Hidalgo, 1998). Es precisamente aquí donde pueden aparecer los primeros problemas. Si el rol del orientador debe estar más próximo a la supervisión y a la formación (Sanz Oro, 1996) que a la burocracia, es esta última la que con frecuencia predomina sobre la primera, constituyéndose en el mejor de los casos, en tareas compartidas que añaden mayor indefinición si cabe a la propia actuación del orientador y al desarrollo de sus funciones (Murillo, 1997).

Las dificultades con las que se encuentran los orientadores son muy variadas y van desde la falta de delimitación clara de sus competencias a la complejidad de la tarea de quienes se incorporan al trabajo. De tal modo que algunos profesionales han ampliado sus funciones para compensar y acomodarse a las barreras para el cambio:

- *Conducir reuniones, establecer órdenes del día, redactar propuestas.*
- *Reajustar el proceso de cambio, diferenciándolo a varios niveles para adaptarlo a distintos intereses o necesidades de grupos de profesores o unidades organizativas del Centro.*
- *Obtener y proporcionar materiales de trabajo como documentos mecanografiados, fotocopias, equipamiento audio-visual.*
- *Solicitar periódicas aprobaciones por parte de la administración correspondiente.*
- *Moderar los efectos de las tensiones entre el profesorado. (Corbett, Dawson y Firestone, 1984 en Nieto, 1993:532).*

Hoy en día el orientador se ve a sí mismo como un miembro más de la plantilla escolar donde él desempeña sus servicios, lo que le exige:

- a) Un conocimiento más profundo de los procedimientos estimativos y evaluadores precisos para comprender la conducta de los alumnos.
- b) Una amplia conciencia de la información educativa y ocupacional que aporte una oferta de las oportunidades académicas y no académicas que

tiene a su alcance la juventud.

- c) El dominio de las estrategias y procedimientos de la orientación personalizada.
- d) El dominio de las técnicas de envío y la habilidad para seleccionarles.
- e) La facilidad para aplicar técnicas de orientación en grupo.
- f) Habilidad para coordinar y dirigir estudios e investigaciones locales acerca de las necesidades y oportunidades de los orientados.

Durante las últimas décadas algunos autores (Lippit y Lippit, 1978; Gallesisch, 1983; Curtis y Meyers, 1985) han ido descubriendo una serie de características comunes a los asesores independientemente de los métodos que utilicen o los ámbitos donde se desenvuelvan profesionalmente. Podemos retomar estas características para la figura de los orientadores:

- 1.- *“Los asesores son profesionales expertos en un campo concreto (que puede ser, también, el de ayuda).*
- 2.- *Los asesores trabajan con los asesorados para ayudarles a resolver problemas de su trabajo. No tratan los problemas personales de éstos si no es por su referencia a la situación laboral.*
- 3.- *El asesoramiento es un servicio indirecto. Los asesorados son los que están en contacto directo con el cliente. Hay, sin embargo, algunas excepciones.*
- 4.- *Los asesores suelen actuar desde fuera de la organización, de un modo independiente y en un tiempo determinado. No obstante, a veces, pertenecen a la misma institución, lo cual influye en su función al estar afectados por estructuras sociales y jerárquicas.*
- 5.- *La relación de asesoramiento se da entre iguales que tienen diferentes áreas de experiencia y distintas responsabilidades. Es voluntaria y cada uno controla su compromiso, el contenido y el fin de la relación.*
- 6.- *El asesorado es responsable de su actividad y siempre puede aceptar o rechazar el consejo del asesor.”*

Ello supone que este profesional debe alcanzar una doble línea de definición de su rol. Por un lado, su preparación, que ha de ser muy selecta y profunda en cuanto a los indispensables conocimientos técnico-pedagógicos. Tiene que procurar estar al tanto de las opciones de trabajo en su área de especialización o en los asuntos más esenciales o tener los recursos para informarse de ellas cuando las desconozca. Y, por otro, su disposición personal, que tendrá gran calidad y tendencia al servicio a los demás. Una sensibilidad imprescindible para entender los Centros como comunidades sociales con historia y cultura propias, en los que ningún proceso se puede implantar mecánicamente (Marcelo, 1996). Kottler (1997), en este sentido, expresa que entre las competencias que deben desarrollar los orientadores deben destacar el conocimiento de las relaciones personales y las necesidades del desenvolvimiento humano y el dominio de las destrezas personales. Deben ser personas especialmente autocríticas y capaces de reconducir sus comportamientos para poder prestar una ayuda real a los equipos (Del Carmen, 1996). Se hace necesario poner en juego una serie de cualidades personales imprescindibles para mantener relaciones interpersonales fructíferas:

“Flexibilidad, adaptación a situaciones no familiares y relaciones ambiguas, motivación intrínseca, sensibilidad hacia los otros y profundo respeto por la persona, extrema honestidad y genuino deseo de ayudar a los otros” (Lippit y Lippit, 1986 citado por Rodríguez Romero, 1996:85). Los asesores deben ser suficientemente entusiastas y optimistas incluso cuando los progresos parezcan demasiado lentos. “Deberían constituir la fuente de inspiración de muchos profesores, encontrar las cosas buenas allá donde no sean visibles, así como estimular y ampliar las experiencias de los demás” (Dean, 1997:309).

En este mismo sentido, Romero, Vargas y Magaña (1995) entienden que el orientador debe ser un profesional preparado teórica, técnica y personalmente, es decir, que **sabe, sabe hacer y sabe ser y estar**, por lo que sus conocimientos, habilidades y actitudes se encuadran como sigue:

Cuadro 16: Conocimientos, habilidades y actitudes del orientador.

SABER		SABER HACER		SABER SER Y ESTAR	
Nuevo sistema educativo	Disposiciones legales	Diseñar, planificar e implementar programas de intervención	Trabajar en equipo	Respeto a la diversidad	Diálogo y búsqueda de consenso
Diseño y evaluación de programas	Currículum	Coordinar y animar grupos de trabajo	Diagnóstico de necesidades	Disposición al cambio	Autocrítica
Formación del profesorado e innovación	Planificación de la Acción Tutorial	Selección y presentación de información	Capacidad para enfrentarse con creatividad a problemas imprevistos	Disposición a la construcción activa	Escucha
Dinámica de grupos	Métodos de intervención por programas			Actitud para abordar los problemas desde una perspectiva educativa	Disposición a hablar en público
					Integración en la vida del Centro y del entorno

(Romero, Vargas y Magaña, 1995:398)

No cabe duda que la entrega personal y la implicación son a veces condiciones necesarias, pero no suficientes, para una buena canalización del apoyo, puesto que además se requiere también una preparación adecuada para llevarlo a cabo. Lo cierto es que gran parte de los profesionales dedicados a tareas de asesoramiento a las escuelas (como los orientadores) carecen de la formación adecuada para asumir el nuevo rol que se les plantea y se topan con unas condiciones institucionales que “no están precisamente orientadas a la complejísima tarea que supone facilitar y apoyar los esfuerzos de cambio educativo” (Nieto, 1993:534).

Esta novedad en el rol del orientador está generando en los diversos países de la Unión Europea el lanzamiento de un renovado perfil global del currículo formativo de los especialistas de la Orientación. Watts (1992) destaca la importancia de los valores y metas a adquirir a través de dichos programas formativos:

- *Respeto a la autonomía del sujeto, y a la diversidad personal y social.*
- *Confianza en el desenvolvimiento personal.*
- *Autoconocimiento y autoconciencia de la repercusión de los prejuicios personales y sociales (étnicos, de sexo, clase social, lengua, etc.).*
- *Valores de rectitud y responsabilidad.*

- *Apertura ante las ideas y experiencias innovadoras.*
- *Interés y actitud crítica hacia los cambios socio-económicos.*
- *Respeto hacia la diversidad personal y sociocultural.*
- *Aprendizaje continuo y desarrollo profesional.* (Sobrado, 1996).

Por todo ello, creemos necesario destacar cuáles serían las características esenciales de este nuevo perfil profesional del orientador como agente de apoyo y asesoramiento externo a los Centros educativos.

### **3.2.4. DIMENSIONES DIFERENCIADORAS DE LOS PROCESOS DE ASESORAMIENTO EXTERNO**

A lo largo de los anteriores apartados se advierte una gran variabilidad en cuanto al modo de llevar a cabo el proceso de asesoramiento. Dicho proceso presenta una serie de características especificadas, no sólo ya desde las diversas posiciones teóricas, sino también desde la actitud política en materia de educación de la Administración e, incluso, desde las propias circunstancias de la institución a la que se intenta apoyar. Estas peculiaridades podrían definirse en cuanto a seis indicadores básicos:

Cuadro 17: Dimensiones diferenciadoras de los procesos de asesoramiento.

<b>ORIGEN DE LA ACTUACIÓN</b>	¿En qué se basa el inicio del apoyo?
<b>OBJETIVOS</b>	¿Qué se pretende conseguir con el apoyo?
<b>DINÁMICA</b>	¿Cómo se trabaja? ¿Cómo se apoya al asesorado?
<b>FOCO DE ACTUACIÓN</b>	¿Qué es lo importante en el asesoramiento?
<b>ROLES</b>	¿Qué papel juegan asesor y asesorado?
<b>RELACIONES</b>	¿Cómo es la comunicación entre asesor y asesorado?

Veamos en síntesis las diversas posiciones en cada una de ellas.

#### **❖ ORIGEN DE LA ACTUACIÓN**

Los equipos de apoyo externo suelen trabajar en los Centros educativos estableciendo desde fuera qué es relevante y significativo o bien, trabajando con los docentes para que sean ellos los que analicen y comprendan sus propios problemas y necesidades (Escudero, 1992. Murillo, 1994). Alguien de fuera posee las competencias, los recursos y la legitimidad para intervenir dentro de la escuela. *“La identificación del problema, el diseño de la actuación necesaria, la realización del apoyo y la evaluación del mismo viene impuesta y definida desde fuera del propio sujeto o grupo que va ser sujeto del apoyo”* (Zabalza, 1996:37). De cualquier forma el origen básico del asesoramiento llevado a cabo por estos equipos es responder con eficacia a las necesidades de los que componen la comunidad educativa -padres, profesores y alumnos- (Gordillo, 1996), atendiendo las demandas explícitas que recibe del profesorado (Fernández, 1989) y buscando soluciones inmediatas (Marchesi, 1993).

En algunas ocasiones las solicitudes de ayuda pueden responder a situaciones puntuales de inquietud o incomodidad que quedan modificadas al pedir su conceptualización. Y en otras situaciones, pueden responder al momento que atraviesa el Centro, a sus concepciones sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje, a la situación de la institución, a las experiencias anteriores que hubieran

podido tener con otros asesores. Desde el apoyo se persigue, por un lado, responder a los problemas concretos y patentes de la práctica educativa -ayuda reactiva-, por otro, una cierta previsión y anticipación de las necesidades del Centro educativo -ayuda proactiva-, (Nieto y Portela, 1992). Hay que tener en cuenta, además, aquellas necesidades implícitas referidas a la escasa coordinación de los programas, trabajo excesivamente mecánico y repetitivo, poco énfasis en los hábitos o en la autonomía de los alumnos, interacciones demasiado permisivas o punitivas,... (Fernández, 1989).

Desde el punto de vista colaborativo se debería partir de los problemas reales vividos en la comunidad y de las propias bases teóricas que la comprenden (Parrilla, 1992. Medina, 1995).

#### ❖ OBJETIVOS DEL ASESORAMIENTO

En principio el asesoramiento tiene dos grandes objetivos:

- *Proporcionar al maestro recursos y habilidades que le permitan responder a los requerimientos básicos e inmediatos de su trabajo.*
- *Proporcionarle elementos que le faciliten el análisis de la interdependencia entre su actuación y el comportamiento de los alumnos.* (Fernández, 1990:50)

Los múltiples modelos de asesoramiento e intervención orientadora se han centrado, como hemos podido observar en anteriores apartados, en objetivos diversos. Así, desde el modelo de consulta se pretende proporcionar al docente una asistencia directa que le capacite para resolver su problema actual y los que puedan presentarse (Prada, 1991). Desde el modelo conductista se trata de eliminar o reducir los resultados disfuncionales de pautas de conductas concretas y desarrollar la capacidad del profesor que hace la demanda para tratar con el problema. Desde el vértice de la colaboración se intenta fomentar el desarrollo y puesta en marcha de caminos ideales y aceptables de resolver los conflictos, tensiones,..., creando las condiciones y el clima para la colaboración entre profesores que permita a estos la resolución cooperativa de los problemas planteados (Parrilla, 1992. Nieto, 1992).

La labor del orientador ha de centrarse principalmente en la orientación de los profesores para que puedan más fácilmente dar una respuesta educativa satisfactoria (Marchesi, 1994). Desde el profesorado se demanda un apoyo orientado hacia la solución de los problemas concretos de su trabajo de aula, una “ayuda puntual” (Zabalza, 1996:34) y, a la vez, participar junto con otros compañeros en intercambio de sus propias experiencias para enriquecerse mutuamente y enriquecer su práctica (Sánchez Fernández, 1992). Ello debe armonizarse con la pretensión de ayudar a implantar programas y directrices beneficiosas de trabajo en la escuela (Gordillo, 1996). De este modo, el asesoramiento puede llegar a tener como finalidad el control del cambio por parte de las Administraciones educativas (Rodríguez Romero, 1996) y asegurar la uniformidad en la implantación de una determinada política educativa (Nieto y Portela, 1992).

E incluso se puede ir más allá, pretendiendo que el apoyo sea un facilitador del cambio educativo a través de un asesoramiento coordinado que facilite el propio desarrollo interno del Centro educativo (Murillo, 1994. Fullan, 1991). Se aspira a ofrecer un apoyo que guíe y oriente el conocimiento y las estrategias necesarias, a través de una reflexión crítica sobre la práctica docente, para que la escuela pueda elaborar sus propios proyectos de cambio, ponerlos en marcha y evaluarlos (Marcelo, 1996), mejorando la situación de los sujetos implicados para que sean más capaces de manejar autónomamente las situaciones en las que trabajan y donde la escuela sea el principal eje de cambio (Parrilla, 1992).

En este sentido el principal cometido del asesor consistirá en ayudar a los profesores a reflexionar activamente sobre su práctica educativa, instruccional y orientadora, y sobre su funcionamiento como grupo, lo cual representa no sólo un medio para mejorar el servicio que se ofrece a los alumnos, sino también una forma de promover el nivel profesional de los propios docentes, que gradualmente dejarán de ser simples “ejecutivos” curriculares, para convertirse en “creativos” curriculares, propagadores de nuevas metodologías didácticas e impulsores de alternativas en la gestión del currículum (Monereo y Solé, 1996). El objetivo debería consistir en llegar a una visión compartida a

través de una negociación en la que se busquen los elementos de contacto más allá de los puntos de vista discrepantes (Marrodán y Oliván, 1996). Aunque, si bien es verdad, el objetivo último del apoyo es hacer posible la desaparición del apoyo (Zabalza, 1996).

Por tanto, el trabajo de asesoramiento se ha de entender como un intento de dar respuesta y solución a aquellos tipos de problemas vinculados a la realidad inmediata, pero con la intención de poder modificar las condiciones que generan inadaptación o fracaso, en definitiva, hacer prevención. Es importante también el asesoramiento y la ayuda técnica en aquellos aspectos referidos a: Métodos y estrategias didácticas y reciclaje para la adaptación a los casos (tanto técnicas como organizativos) que una escuela de calidad exige (Fernández, 1990).

#### ❖ DINÁMICA DE ASESORAMIENTO

El tipo de dinámica que se ha llevado a cabo en los procesos de asesoramiento externo a la escuela se ha ido definiendo desde los diversos arquetipos propuestos:

MODELO	TIPO DE DINÁMICA
<b>MODELO DE CONSULTA</b>	Un proceso de discusión y resolución de problemas con el profesorado, dirigido a desvelar los problemas relacionales y no tanto los intrapsíquicos. Se proporciona información y se ayuda en la consideración de caminos alternativos para la acción.
<b>MODELO CONDUCTUAL</b>	Sobre la base de la instrucción didáctica y la modificación de conducta, se trata de definir el problema, aislar sus variables ambientales y actuar sobre el mismo para reducir la posibilidad de continuidad de éste
<b>MODELO DE PROCESO</b>	Una tarea dirigida, a través de la colaboración y la responsabilidad compartida, a la identificación del problema, la planificación de estrategias para su resolución y la implementación compartida de éstas. Una adaptación mutua entre orientador y profesorado.

(Conoley, 1988).

Nieto (1992) delimitaba dos formas básicas de trabajo de los asesores cuando apoyan a las escuelas: Interviniendo directa y externamente para diagnosticar y definir sus problemas o necesidades y ofrecerles metas y criterios de acción sobre la práctica, o bien, favoreciendo el análisis y comprensión del propio profesorado sobre sus problemas, hasta el punto de que encuentren y seleccionen soluciones apropiadas y pongan en práctica planes de acción adaptados a su situación. Sin embargo, la eficacia del asesor pasa en gran parte por la capacidad de éstos para ajustar sus conductas a las condiciones locales del Centro escolar con el que trabajan (Nieto, 1993), por lo que el contenido del asesoramiento no puede ser situacional y burocrático, sino global y participativo (Medina, 1995). El apoyo se centra en un tipo de actuación que tiene una cierta duración, que se establece a través de un proceso de fases secuenciadas que permiten establecer una estructura progresiva y autoregurable (Zabalza, 1996).

Desde este último punto de vista, la imparcialidad y objetividad en la resolución de los problemas de los docentes dejan paso a un apoyo que requiere “*un compromiso compartido de responsabilidad por parte de los asesorados y pericia o habilidad del asesor*” (Marcelo, 1996:29), lo que supone una participación más activa del profesorado en el diagnóstico o identificación de los problemas existentes (Gordillo, 1996). La variabilidad y multidisciplinariedad de las funciones comprendidas en los cuatro ámbitos de actuación exigen que el asesoramiento escolar se sitúe más en un contexto relacional, en el que la participación, la negociación y la construcción compartida sean la dinámica básica. En esta línea, la participación de los asesores debe centrarse en el diálogo reflexivo y crítico sobre la práctica cotidiana y sobre las propuestas expuestas (Sánchez Romero, 1990; Rodríguez

Romero, 1996; Wilson, 1992), potenciando el trabajo y la visión del grupo de profesionales como entidad por excelencia para acometer el cambio (Parrilla, 1992), para “*trabajar con los profesores y profesoras y las escuelas*” (Bonilla et al., 1996:133), fundamentada en la complementariedad de los recursos y en la corresponsabilización de las tareas (Marrodán y Oliván, 1996). Tal modo de proceder se asienta sobre la base de relaciones simétricas de ayuda y de apoyo entre el profesorado (Rodríguez Romero, 1993).

No obstante, los estudios realizados (Escudero y Moreno, 1992) revelan que los Centros parecen corroborar que no están recibiendo un tipo de apoyo como el que podría corresponder a lo que se denomina facilitación de procesos, puesto que la relación de los equipos externos suele concretarse casi siempre en contactos con profesores particulares, centrados en una orientación de contenidos y mucho menos en contactos con el conjunto docente del Centro facilitando procesos internos de colaboración.

### ❖ FOCO DE ACTUACIÓN

La dualidad en los modelos de apoyo y asesoramiento en cuanto al foco de actuación imperante se plantea entre aquellos centrados en la transferencia de teorías y métodos, la aplicación de programas o procedimientos y los que tienen su razón de ser en la facilitación de procesos internos en los destinatarios que puedan capacitarlos en la resolución de problemas y necesidades (Escudero y Moreno, 1992). Frente al foco individualizado, centrado en ofrecer soluciones diferenciadas a las necesidades particulares de cada docente y facilitando el acceso a los recursos existentes se encuentra aquel apoyo centrado en la escuela como unidad organizativa y social, atendiendo a problemas o necesidades comunes a todos sus miembros con la finalidad de integrar los fenómenos grupales y habilidades interpersonales con aquellas actividades más propiamente orientadas hacia las tareas y cometidos educativos (Nieto y Portela, 1992).

Desde la teoría del cambio educativo y el desarrollo basado en la escuela se trabaja “*sobre la hipótesis del Centro escolar como unidad de cambio y el desarrollo del Centro como organización y como formación del profesorado*” (Marcelo, 1996:28). Se tiende a llevar a cabo un proceso de formación de cuantos configuran la escuela (Medina, 1995), mejorando a los sujetos, siendo educativo (Zabalza, 1996). El asesoramiento, como formación debe, por tanto, estar centrado en la escuela, atender a los roles, responsabilidades y tareas que los profesores deben realmente desarrollar y proporcionar a los profesores la base para iniciar y acometer los cambios que la integración demanda tanto a nivel de institución escolar, como a nivel más específico de aula (Parrilla, 1992), facilitando así la capacitación del profesorado (Rodríguez Romero, 1996) y proporcionándoles ayudas contingentes que le posibiliten la descontextualización y el establecimiento de relaciones entre las múltiples variables que interactúan en todo acto educativo (Marrodán y Oliván, 1996).

### ❖ ROLES DESEMPEÑADOS POR ASESORES Y ASESORADOS

El rol desempeñado por los orientadores a la hora de asesorar al profesorado de su zona también puede ser definido desde dos extremos. Por un lado, suele adoptar un papel de experto en contenidos (Nieto y Portela, 1992) y especialista como profesional que ofrece soluciones y resuelve problemas concretos, localiza y facilita el acceso a los recursos, dirige, diseña y evalúa experiencias de aprendizaje (Sánchez Romero, 1990), o bien, el experto, investigador o diseñador que se ocupa de la creación de currículos o proyectos de cambio, mientras que el profesorado cumple un papel de aplicador o ejecutor (Rodríguez Romero, 1996), limitándose su acción a la exigencia de solución a los problemas de aprendizaje de manera individualizada, al margen de la situación de enseñanza y aprendizaje.

Sin embargo, la identificación del orientador con un rol propio de «experto infalible» que contempla a distancia la problemática institucional asociándola a «problemas que tienen los profesores» debería dejar paso a conductas que supongan implicación personal activa, educando en las técnicas de diagnóstico y de solución de aquellos problemas. “*Ante esta realidad, el rol del asesor debe consistir, en primera instancia, en favorecer la fluidez y eficacia de esos procesos de elaboración de los distintos equipos docentes, y ello supone contribuir a que exista un verdadero trabajo de equipo basado (...) en*

*compartir y no en repartir.* (Monero y Solé, 1996:151). El trabajo en equipo con los profesores y profesoras mediante la colaboración, la ausencia de «jerarquías» y el énfasis, en suma, por la evaluación formativa interna, deberían ser las pautas que orientasen cualquier actuación. (Antúñez, 1996)

El orientador puede adoptar un rol generalista identificado como profesional que pone énfasis en ayudar al cliente a percibir, comprender y actuar sobre los acontecimientos en orden a mejorar la situación tal y como él la define, es decir como un “*facilitador, observador o mentor*” (Sánchez Romero, 1990:454) desde una postura de liderazgo colaborativo (Medina, 1995) o pedagógico (Escudero, 1992). El orientador asume un rol de “*facilitador de apoyos*” (Giné y Ruiz, 1996) trabajando conjuntamente con los docentes promoviendo la intervención de éstos como apoyos naturales del aprendizaje de todos los alumnos. También se habla de la función de identificador y sugeridor de recursos y propuestas de acción, agente de cambio interno, analista, supervisor, evaluador y formador (Zabalza, 1996).

Desde el asesoramiento colaborativo se insiste en el papel de facilitador de un proceso de trabajo (Nieto y Portela, 1992) y no de solucionador de problemas. El asesor debe ser capaz de pasar paulatinamente de un rol no directivo en la ayuda al grupo a desarrollar y clarificar sus propios objetivos, al más directivo de enseñar los procedimientos y habilidades necesarias para lograr con eficacia las metas que se han propuesto. Sin esta segunda parte la tarea del asesor resulta inacabada (Gordillo, 1996). Ello supone una “*enorme habilidad para analizar las situaciones normales del Centro educativo y de la clase, para compartir inquietudes y problemas de los profesores, para facilitar las vías de solución de los problemas, tanto en el nivel de organización y funcionamiento del Centro docente como en el funcionamiento del aula y en la respuesta más concreta a los problemas inmediatos de los alumnos, y para proponer los programas de intervención más adecuados*” (Beltrán, 1993:394).

Zabalza (1996) asume tres tipos de apoyo según el protagonismo de los que participan en él. En unos casos, el apoyo depende de otros y quien lo recibe actúa como mero receptor-espectador del apoyo. En otros, tanto quien presta el apoyo como quien lo recibe se implican en un proceso de acciones conjuntas destinadas a la obtención de los objetivos propuestos, o bien la colaboración del asesor se centra en la planificación y gestión del apoyo, pero quienes están llamados a ponerlo en práctica son los propios implicados en el tema. La participación recíproca en el proceso de asesoramiento evidencia la necesidad de que el profesorado asuma la responsabilidad del camino que emprende y aprenda a influir mejor sobre los problemas y hechos de su práctica profesional y a conseguir una mejor interpretación de la realidad educativa (Rodríguez Romero, 1995). Habrán de favorecer y propiciar el desarrollo de las actividades de cambio e innovación ofreciendo parte de su tiempo y esfuerzo, defendiendo y luchando por los objetivos finales que se persiguen, proporcionando la información requerida y fundamentalmente sintiéndose miembros partícipes del proceso, como adulto comprometido en la mejora de su acción personal, profesional y social (Medina, 1995). No puede ser un simple ejecutor del programa o plan de acción, debe sentirse protagonista y contribuir a lo largo de todo el proceso con iniciativa y libertad para aceptar o rechazar las sugerencias del asesor (Gordillo, 1996), puesto que los problemas serán resueltos de manera más duradera y eficaz si quien los resuelve es la organización (Prada, 1989). A pesar de todo, ello reclama que los docentes sientan como algo necesario ese plan de acción, estando dispuestos a romper con las rutinas establecidas y a implicarse en las condiciones de uso que se planteen.

#### ❖ RELACIÓN ENTRE ASESOR Y ASESORADOS

Tradicionalmente, la labor del orientador ha estado presidida por rasgos de imparcialidad, objetividad, neutralidad, jerarquía técnica, distanciamiento y diferenciación personal, manteniendo una relación profesionalmente diferenciada, puntual o a corto plazo con los asesorados (Escudero y Moreno, 1992. Sánchez Romero, 1990. Nieto y Portela, 1992), de dependencia, intervencionista, o basada en la ignorancia de los prácticos de sus propios conocimientos y sus modos de definir y hacer frente a los problemas. (Zabalza, 1996).

En la actualidad se define el asesoramiento a los Centros como un proceso que precisa una relación de cordialidad, apertura y colegialidad, en definitiva una cooperación recíproca en la que no exista ningún tipo de relación administrativa de superioridad y subordinación (Marcelo, 1996). Ello implica una interacción igualitaria entre profesionales, puesto que no hay diferencias de posición y de poder entre quienes interactúan (Rodríguez Romero, 1993). El trabajo se desarrolla de forma equitativa y complementaria en cuanto a la distribución de roles a través de la participación y colaboración entre docentes, discentes y agentes sociales.

Por tanto, las relaciones entre asesor y asesorado han de entenderse como relaciones de colaboración entre profesionales con posiciones y saberes complementarios y deberían estar marcadas por un profundo respeto a la profesionalidad de cada uno (Bonals y De Diego, 1996). En este contexto de relaciones entre colegas sin distinción de status, un planteamiento abierto y directo en el estudio de las relaciones de trabajo es útil para el rendimiento de un grupo de trabajo (Gordillo, 1996), por lo que debe tenderse a una comprensión compartida a partir de las interpretaciones de todos los grupos de participantes (Rodríguez Romero, 1996). Es decir, un intercambio entre iguales de información práctica (Parrilla, 1992). Predomina una relación basada en el respeto y la eficacia (Fernández Sierra, 1989), en el compromiso y la solidaridad, corresponsable y muy sensible a los contextos particulares (Nieto y Portela, 1992), en un clima de aceptación y confianza mutua (Medina, 1995) que asegure el «feedback» permanente y el intercambio. Fruto de estas relaciones abiertas, tolerantes, flexibles y empáticas con los maestros del Centro, se obtendrán unos resultados que expresen el sentir compartido de todo el equipo del Centro (Sánchez Romero, 1990).

### 3.3. INTENTOS DE EVALUACIÓN DE LOS SERVICIOS Y PROCESOS DE APOYO A LA ESCUELA

Solo ocasionalmente la evaluación de los servicios de apoyo a la escuela ha atravesado la barrera de la descripción valorativa para entrar en el estudio de los procesos de apoyo y en la mejora de los mismos como parte de la evaluación. La evaluación de los apoyos se ha limitado al estudio de los distintos tipos de apoyo, la apreciación de las funciones que ejercen los distintos profesionales y de la valoración, por la comunidad educativa de los mismos. Se han realizado estudios de caso sobre la construcción del rol del agente de apoyo en su labor de asesoramiento (Rodríguez Romero, 1992). Algunos autores creen necesario estudios serios que analicen los procesos de apoyo en la acción y que indaguen y propongan vías de mejora de los mismos (Parrilla, 1994). Rus (1994) avanzó en la posibilidad de contrastar la caracterización de la práctica de intervención de los miembros de estos servicios de apoyo con la reflexión que ellos mismos realizaban sobre la práctica, a la luz de un modelo establecido.

Desde el ámbito de la inspección educativa en Inglaterra, las investigaciones desarrolladas hasta finales de los años 80 permitían concluir a Dean (1997) que:

- Había una gran diversidad de prácticas en las diferentes Administraciones Locales Educativas (LEA).
- El trabajo del servicio ha crecido.
- Los inspectores y asesores estaban sobrecargados de trabajo.
- Muchos servicios de asesoramiento/inspección reflejaban las necesidades de ayer, a tenor de su estructuración.
- Las tareas de inspectores y asesores no estaban suficientemente bien definidas.
- Mucho del trabajo de asesoramiento era ad hoc (según iba surgiendo día a día sin planificación).

- Hay insuficientes inspectores y asesores de Primaria para el número de escuelas existentes.
- Había una experiencia insuficiente en el personal directivo de las escuelas en determinados servicios.

Según los resultados de algunas investigaciones (Hegarty, 1988; Coll, 1990), la situación de los apoyos en el marco escolar parece caracterizarse por:

- *“El reconocimiento del papel central de los apoyos en el desarrollo de los alumnos y, en particular, de aquellos con necesidades especiales;*
- *La constatación de que el concepto y la función de los apoyos han variado significativamente en los últimos años;*
- *La evidencia de que la forma de dispensar el apoyo necesario al alumnado exige un enfoque institucional, lo cual supone cambios importantes en la organización del Centro y en la práctica de los profesionales;*
- *La coincidencia en poner de relieve la falta de tradición y la dificultad que para los docentes entraña un planteamiento de este tipo” (Giné y Ruiz, 1996:113).*

Fuera de nuestras fronteras, los estudios realizados, tanto en el ámbito anglosajón como en el norteamericano, han sido muy diversos. En el siguiente cuadro mostramos algunas de las principales conclusiones sobre el perfil profesional del orientador:

Cuadro 18: Principales conclusiones de investigaciones del ámbito anglosajón y norteamericano sobre el perfil profesional del orientador.

<b>Hutchinson y otros (1986)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Los orientadores dedican el tiempo a actividades de asesoramiento personal, organización de calendarios y horarios, y asesoramiento académico y sobre evaluación.</li> <li>▪ Los orientadores creen que idealmente deben dedicar su tiempo a actividades de asesoramiento personal, grupal y académico.</li> </ul>
<b>Partín (1990)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ La consulta de profesores y directivos de Centros educativos es una de las funciones que es percibida de modo similar tanto ideal como realmente.</li> <li>▪ Los orientadores dedican más el tiempo a informes, correspondencia y registros, actividades de organización y tareas burocráticas.</li> </ul>
<b>Gybson y Mitchell (1995)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ El tiempo real invertido en el asesoramiento individual y grupal era del 40 %, aproximadamente, el tiempo ideal lo fijaban alrededor del 50%.</li> <li>▪ Las principales actividades profesionales de los orientadores son, por orden: asesoramiento individual, orientación y asesoramiento grupal, consulta con los padres, consulta con los profesores, enseñanza de la orientación en el aula, valoración de los alumnos y coordinación de las relaciones con los Centros de información o servicios de la comunidad.</li> </ul>
<b>Alaníz (1990)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Debido a la infrecuente interacción de orientadores y profesores, sería razonable asumir que los profesores no tienen una idea clara de qué es lo que realmente hacen los orientadores.</li> </ul>
<b>Gibson (1990)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Para el profesorado, el asesoramiento individual, la información profesional y la administración e interpretación de tests son las principales responsabilidades del orientador.</li> </ul>

Las investigaciones desarrolladas en nuestro país han sido muy variadas, aunque todas vienen a subrayar la coexistencia de dos modelos de intervención totalmente diferentes (Rodríguez Espinar,

1996): Por un lado, un énfasis positivo en las dimensiones de consulta y formación a profesores y familias, pero por otra, se recalca la evaluación psicopedagógica de los alumnos con dificultades o necesidades educativas especiales. En el siguiente cuadro mostramos algunas de las conclusiones más relevantes a las que han llegado diversos autores sobre Equipos de Orientación y orientadores.

Cuadro 19: Principales conclusiones de investigaciones del ámbito español sobre el perfil profesional de los orientadores.

<b>López García (1992)</b>	▪ En la mayoría de las Comunidades Autónomas coexisten acciones de intervención directa, asesoramiento, dinamización y colaboración, sobre la totalidad de contenidos y para todos los destinatarios, existiendo tipos diversos de Servicios de Orientación.
<b>Álvarez Rojo (1992)</b>	▪ El alumnado es el sector de la comunidad escolar al que se dirigen preferentemente las actuaciones orientadoras de tipo terapéutico y preventivo, a través de un servicio indirecto individual y grupal.
<b>Escudero y Moreno (1992)</b>	▪ Las funciones más ofertadas por los orientadores están más centradas en una orientación de contenido que en una orientación de proceso.
<b>Sobrado y Palacios (1995)</b>	▪ La actuación de los orientadores se centra en la orientación de los alumnos, asesoramiento técnico (o consultor) y la orientación al profesorado y equipos directivos.
<b>Sobrado (1996)</b>	▪ Los orientadores consideran como sus funciones más relevantes: prevención del fracaso del alumnado, elaboración de programas de intervención para el aprendizaje escolar, actividades de orientación profesional y la evaluación psicopedagógica del alumnado.
<b>Sobrado (1997)</b>	▪ Las principales competencias profesionales del orientador son el asesoramiento al profesorado en la interpretación de los resultados de las evaluaciones de los alumnos, la elaboración de informes psicopedagógicos y la ayuda a los escolares con dificultades personales y de aprendizaje escolar.
<b>Arza (1997)</b>	▪ Las principales funciones del orientador son: Con el alumnado, la orientación profesional, con el profesorado, asesoramiento en la función tutorial y en los procesos de evaluación, y con los padres, actividades terapéuticas ante problemas del alumnado.

López García (1992) en su estudio descriptivo de la normativa relacionada con los servicios institucionalizados de Orientación educativa en España se centraba en tres descriptores: ACCIÓN, CONTENIDO y DESTINATARIOS para explicitar la función real que se le estaba otorgando a los diversos Servicios aparecidos en las distintas Comunidades Autónomas y en el territorio MEC. Las categorías utilizadas para dicho estudio eran las siguientes:

DESCRIPTOR GENERAL	NOMBRE DE LA CATEGORÍA
ACCIONES	INTERVENCIÓN DIRECTA ASESORAMIENTO DINAMIZACIÓN COLABORACIÓN
CONTENIDOS	ORIENTADOR PROFESIONAL DIFERENCIAL TÉCNICO-DOCENTE

<b>DESTINATARIOS</b>	ALUMNOS CENTRO PROFESORES ENTORNO
----------------------	--

La autora concluye que en la mayoría de las Comunidades Autónomas coexisten acciones de intervención directa, asesoramiento, dinamización y colaboración, sobre la totalidad de contenidos y para todos los destinatarios, existiendo tipos diversos de Servicios de Orientación. Ello da idea de la no existencia de una configuración clara de dichos Servicios. Queda descrito que la mitad de las Comunidades Autónomas que institucionalizaron en ese periodo concreto los Servicios de Orientación lo hacen con la función predominante de intervenir directamente de contenido diferencial con los alumnos, es decir, que al servicio se le encomienda que actúe en el ámbito de la Educación Especial. Sin embargo, las disposiciones de ámbito autonómico de Andalucía durante el periodo 1983 a 1989 reflejan una función real predominante basada en la intervención directa de contenido profesional con los alumnos.

Un estudio evaluativo de los Servicios de Orientación de Andalucía se planteaba analizar la estructura, organización y funcionamiento de los Servicios de Orientación Educativa de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía (Álvarez Rojo, 1992). Desde el punto de vista de los miembros de dichos servicios se pretendía abarcar cuatro ámbitos:

- Intervención orientadora y necesidades prioritarias de intervención demandadas por los usuarios.
- Organización de los servicios.
- Grado de aceptación por la comunidad educativa.
- Necesidades de actualización/formación de sus miembros.

Cabe destacar que el volumen de intervenciones realizadas revelaba que los alumnos eran el sector de la comunidad escolar al que se dirigían preferentemente las actuaciones de los orientadores y que las acciones que se realizaban eran básicamente de tipo terapéutico y preventivo, destinadas a individuos y grupos, mediante una metodología preferentemente de servicio indirecto.

El estudio etnográfico de los procesos de intervención orientadora en un EPOE tenía como finalidad profundizar en el conocimiento de los procesos de intervención que ponen en práctica los Equipos de Orientación en su práctica diaria (Álvarez Rojo et al., 1992). A través del estudio en profundidad de un caso (un Equipo de Orientación -EPOE) se pretendía una mayor comprensión de:

- *Los requerimientos del puesto de trabajo en función de las demandas de los usuarios y de las competencias y destrezas/habilidades exigidas para dar respuesta a las mismas.*
- *El modelo efectivo de intervención utilizado por los orientadores en el contexto del equipo y su nivel de definición, asunción y utilización individual por los miembros del mismo.*
- *Los procesos de toma de decisiones y de su justificación por parte de los orientadores y/o del equipo en su conjunto.*
- *Las necesidades de formación y su justificación por los orientadores, así como el modelo efectivo percibido y/o manejado en su actualización.*

En el ámbito de la Comunidad Autónoma de Madrid, el estudio evaluativo de los equipos

psicopedagógicos (Escudero y Moreno, 1992) se centró en el análisis de las funciones, la metodología de trabajo que venían realizando con los Centros, profesores, padres y en el sector, las relaciones con otros servicios, las relaciones de los mismos equipos y con la administración. Se descubre que los agentes externos que forman parte de los equipos ofrecen más funciones centradas en una orientación de contenido (estudio de casos, elaboración de programas) que funciones centradas en una orientación de proceso (ayuda a resolución de problemas, facilitación de procesos internos de colaboración, coordinación). *“Los equipos no sólo serían externos a los Centros porque están localizados en un sistema externo de apoyo, sino porque el apoyo en curso está organizado, pensado, experimentado y aprisionado en una estructura de demandas que lo configuran como externo”* (Escudero y Moreno, 1992:144).

Una investigación desarrollada en la comunidad autónoma de Galicia (Sobrado y Porto, 1994) reveló que las habilidades más importantes para los orientadores de los Equipos Psicopedagógicos de Apoyo eran las siguientes:

1. La detección y estudio de casos de alumnos con necesidades educativas especiales.
2. La elaboración de diseños y programas de Orientación educativa y profesional.
3. La capacidad de trabajo en equipo
4. El asesoramiento psicopedagógico a las familias de los alumnos.

Por su parte, Sobrado y Palacios (1995) descubren en su valoración de la intervención psicopedagógica de los orientadores escolares tres factores principales en lo relativo a dicha actuación. El primero de todos es la Orientación a los alumnos, el segundo el rol de asesor técnico (consultor) del orientador como tal y , por último, la orientación al profesorado y equipos directivos de los Centros docentes correspondientes. En un estudio posterior (Sobrado, 1997) se concluye que según lo percibido por los orientadores, de entre sus principales competencias profesionales destaca en primer lugar el asesoramiento al profesorado en la interpretación de los resultados de las evaluaciones psicopedagógicas efectuadas a los alumnos.

También Menéndez (1997) realizó un estudio descriptivo de dichos servicios en base a la opinión de los distintos sectores relacionados con ellos: profesores, miembros de los servicios e inspectores de los mismos. Concluía que la situación de dichos equipos en la Comunidad Autónoma de Galicia se encontraba en un proceso de regulación, de transitoriedad.

Estos estudios han subrayado la importancia de analizar la eficacia y calidad de la intervención orientadora como instrumento para mejorar la efectividad pedagógica. Pero ello también denota la necesidad de una nueva tendencia de la Orientación, entendida como proceso continuo, por lo que los Servicios de Orientación no pueden concebirse como algo periférico al ámbito escolar. De ello se desprenden tres aspiraciones (Álvarez González, 1998):

- a) La presencia del profesional de la Orientación en el propio Centro educativo.
- b) La implicación en la función orientadora de todos los agentes educativos.
- c) La colaboración de los servicios externos como cooperadores, formadores y consultores de los servicios internos.

### **3.4. LA PERSPECTIVA DOCENTE DEL ASESORAMIENTO EXTERNO**

### **3.4.1. RESISTENCIAS A LA RECONVERSIÓN DOCENTE**

Existen una serie de características que definen a la profesión docente como una profesión de alto nivel: Alto nivel de formación, alto nivel de autonomía en el desempeño de la función, cultura profesional basada en el individualismo y escasa formación psicopedagógica. Ante la reforma educativa actual el profesorado se siente, en ocasiones, “*algo presionado por la sobrecarga que suponen numerosos cambios, algunos de ellos muy importantes, en poco tiempo*” (Muñoz-Repiso et al., 1997:45). Pero como hemos podido observar, esta situación de renovación del Sistema Educativo está generando una práctica docente que debe ajustarse a nuevos presupuestos teóricos y a contextos escolares cualitativamente diferentes en los que las relaciones de poder y los canales de comunicación han cambiado sustantivamente. Un ejemplo lo tenemos en el ámbito de la integración escolar que provoca una ruptura con el modelo habitual de trabajo:

- *Aislamiento mutuo.*
- *Actuación centrada en las materias y los programas.*
- *Gran nivel de discrecionalidad en las decisiones formativas.*
- *Son los alumnos los que tienen que adaptarse al programa y no al revés.*
- *Cuando aparece un sujeto con necesidades educativas especiales se encarga su atención a un especialista, se crea un programa especial para él/ella o se le remite a un Centro Especial (Zabalza, 1996:76).*

Históricamente, las prácticas obsoletas ligadas a un rol burocratizado, al aislamiento de los profesores y la realización de servicios inapropiados han caracterizado con frecuencia a la profesión orientadora. La American Counseling Association (Humphrey y Miller, 1994), tras realizar un análisis interno de la actuación de los orientadores en el Sistema Educativo americano, explicita algunos de estos obstáculos a la función orientadora:

- Falta de credibilidad en las competencias de los profesionales de la orientación (inadecuada formación).
- Escasa rendición de cuentas de su actuación.
- Ausencia de bases de datos informativas de su quehacer profesional.
- Inadecuadas relaciones con el profesorado.
- Escasa aportación a la elevación de los niveles de logro de los alumnos.
- Inadecuado uso del tiempo profesional.
- Resistencia al cambio y bajos niveles de innovación en su práctica.

En España, la reforma general del Sistema Educativo ha mediatizado el carácter de los equipos de zona, llevándoles a diversificar el ámbito de su intervención desde un estilo colaborativo e interdisciplinario. Este proceso de «reconversión» ha generado en el

profesorado una percepción traumática del cambio y la resistencia frente a lo nuevo y lo desconocido que suele acompañar a este tipo de procesos. De hecho, desde que se comenzó a implantar la LOGSE, se ha venido asesorando al profesorado desde diferentes frentes, principalmente en aspectos relacionados con la elaboración de documentos referidos al proyecto educativo de Centro, pero de forma no sistemática y descoordinada. El asesoramiento promovido por la Administración se ha dedicado a resolver problemas inducidos por la puesta en marcha de mejoras promovidas por ésta. Han sido menos las ocasiones en que el asesor se ha visto llamado a paliar necesidades surgidas del propio quehacer de los prácticos. Más bien ha venido a satisfacer necesidades de información, de conocimiento de nuevas formas de diseñar y desarrollar el currículum, de familiarización con nuevos campos de intervención -como la atención al alumnado con necesidades educativas especiales- y de comprensión de áreas del currículum sin tradición, generadas por instancias externas a la escuela.

En la valoración del informe síntesis de los resultados del Plan de Evaluación de Centros 1996-1997, la Administración Educativa Andaluza asumía que las actuaciones de asesoramiento a los Centros no se habían adecuado en gran medida a las necesidades reales y a las expectativas del profesorado (Andalucía Educativa, 1998). También en el Informe diagnóstico sobre la situación del sistema escolar español del Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (1998) se refleja como el profesorado se siente insatisfecho con el apoyo que recibe de la administración educativa y demanda formación en materia de atención a la diversidad y adaptaciones curriculares. No se ha prestado al profesorado el apoyo moral y material suficiente para asumir con dignidad las nuevas cargas y retos profesionales (Hidalgo, 1998). Y esto no viene siendo así por azar o caprichos del destino; tampoco por «voluntarismos» de unos u otros, sino más bien por indefiniciones que hacen que a los diferentes sectores profesionales, que intervienen de alguna forma en la labor de asesoramiento, se le va adjudicando funciones sin que se tenga en el punto de mira la rentabilización de esfuerzos ni las consecuencias de intervenir descoordinadamente con/en los profesores asesorados (Murillo, 1997). Se hace necesario definir con claridad sus funciones y precisar desde una perspectiva más pragmática su ámbito de actuación y sus obligaciones.

### **3.4.2. REPRESENTACIONES MUTUAS ENTRE DOCENTES Y ORIENTADORES**

El trabajo de los psicopedagogos está mediatizado por los modelos implícitos que la comunidad educativa tiene sobre sus funciones, su competencia profesional y su capacidad para entender los problemas de la enseñanza y resolverlos. De igual manera, el psicopedagogo ha ido construyendo una teoría propia sobre la educación, los procesos de aprendizaje, la tarea de los profesores y su preparación profesional. En cierto sentido, hay dos concepciones del proceso educativo que se enfrentan: la que surge principalmente desde la práctica y busca soluciones más inmediatas, y aquella otra menos urgida por los problemas concretos y que intenta centrar su intervención en los factores más generales del Centro educativo.

No cabe duda que el asesoramiento está filtrado por representaciones mutuas. La representación que los profesores se hagan del asesor y las expectativas que genere, estará influida tanto por experiencias asesoras previas como por las actitudes que constaten y condicionarán enormemente la labor asesora en la escuela. El asesor también se construye su propia representación de los profesores y de los Centros, que condiciona y modula sus relaciones. La imagen que se tiene desde las aulas de los agentes externos es la de

«diagnosticador » (Usted tiene que detectar el problema de los otros), o de «mago omnipotente» (Usted tiene que tratarlos por sus propios medios), e incluso, como «terapeuta impotente» (Usted es incapaz, porque no puede hacerlo). Para otros el orientador es un «teórico» que utiliza una terminología poco adaptada a la realidad educativa, manteniéndose distante ante los problemas concretos. E incluso se le concibe como un profesional «alejado de la práctica», que nunca ha dado clase y no puede llegar a ser capaz de entender las situaciones que se le plantean. También puede verse como «experto» que tiene soluciones de validez infalible, «bombero», capaz de apagar cualquier conflicto, «muchacha para todo», siempre dispuesta a echar una mano en lo que sea, o «uno más del equipo», que viene a sumar fuerzas (Del Carmen, 1996). Lo que esperan de él muchos profesores es que diagnostique a los niños «difíciles» que están en la clase, realice un informe sobre el origen de las dificultades de conducta y aprendizaje detectadas, y que señale cuál es el método o el remedio más adecuado para resolver el problema. Parece tratarse de una esperanza de salvación. Al menos, hay inicialmente, una confianza casi mágica en las posibilidades terapéuticas del psicopedagogo (Marchesi, 1993).

Desde los propios equipos de apoyo externo se observan posibles imágenes del orientador en el profesorado. Por un lado, son tildados de «desertores de la tiza» (Cela, 1994), por estar «liberados» del trato con estudiantes. Difícilmente se les ve como lo que son, apoyo, que no soporte. Además, el profesorado ha recibido poca o nula información sobre la figura y funciones de estos profesionales, lo que les lleva a un análisis a partir de experiencias personales. Por otro lado, esa falta de información hace que dependiendo de cada profesor o de cada equipo de profesores se diversifiquen las demandas, formando un amplio abanico multicolor (desde el psicodiagnóstico hasta la implicación en trabajos colaborativos). Además, el orientador es visto como un intermediario entre los Centros educativos y la Administración Educativa, lo que genera un cierta imagen de control.

*“La preponderancia del discurso dominante que puede inhibir la consideración de alternativas, el control burocrático de los procesos de mejora escolar, que coarta la participación auténtica y es fuente de resistencia por parte de los Centros educativos, la presión para encorsetar los procesos de cambio de cada Centro a un esquema previamente formalizado”* (Rodríguez Romero, 1996:77) son algunas de las amenazas que fuerzan al profesorado a no asumir su responsabilidad en los procesos de asesoramiento. Además, resulta evidente que muchos de los cambios previstos en la LOGSE no despiertan el entusiasmo de los docentes y que algunos de ellos provocan un rechazo manifiesto.

### **3.4.3. APOYO EXTERNO. UN MARCO DE COLABORACIÓN CUESTIONADO**

La escasa experiencia de los orientadores, como primeros profesionales que han trabajado en tareas de apoyo a los Centros educativos ha provocado y sigue provocando intervenciones asesoras poco fructíferas. Se han generado unas expectativas en relación a la intervención y unos marcos de colaboración determinados no siempre provechosos entre el colectivo docente y el de orientadores.

La intervención de los orientadores en los Centros educativos debe promover cambios en la concepción de la docencia y actitudes de colaboración docente (Correa et al., 1995). A veces es la única manera que tiene la Administración Educativa de introducir procesos de

cambio en las instituciones y de hacer prevalecer los criterios curriculares generales. De este modo, viene siendo habitual que el discurso dominante inhiba la aparición de necesidades reales y menos formales y que, en correspondencia con el predominio de prácticas burocráticas en la Administración Educativa, los centros respondan con una implicación muy limitada. Además, la realidad a la que se enfrentan estos profesionales está mediatizada por anquilosadas concepciones que impiden el óptimo desarrollo de los planes de acción. Entre ellas Prada señala:

- ① *“El instructivocentrismo imperante en las prácticas escolares y en los esquemas formativos a ellas asociadas.*
- ① *El marcado arraigo de representaciones de la Orientación.*
- ① *La concepción aislacionista y desprofesionalizada de la función docente”.* (Prada, 1995:12)

Se constata una falta de tradición y de formación de los diversos profesionales para asumir colectivamente la organización de los servicios de apoyo. Han prevalecido la oferta de soluciones desde una posición de autoridad y se ha generado en el profesorado la exigencia de soluciones a los diferentes problemas que se producen en las aulas, delegando la responsabilidad del cambio en el experto. Tradicionalmente se ha institucionalizado la división de tareas entre el experto, investigador o diseñador, que se ocupa de la creación de currículos o proyectos de cambio, y el profesorado que cumple un papel de aplicador o ejecutor.

Los profesores suelen pedir la intervención ante un caso difícil, con la premisa de que el problema reside en el niño o en su familia. La metodología empleada o las relaciones que establecen con el alumno no se cuestionan. *“Se espera que el orientador asuma por completo la responsabilidad del caso, y se ocupe directamente del paciente señalado, tomándolo a su cargo, y eximiendo al docente de toda obligación al respecto”.* (Selvini Palazzoli, 1987 en Prada, 1991:30)

Sin duda, subsiste un cierto sentido de aislamiento en la profesión docente frente al trabajo en equipo. Parte del profesorado, aún demandando la ayuda del orientador, al tomar decisiones se inhibe y pretende dejar en manos del orientador la responsabilidad de decidir los caminos del cambio. Ello depende bastante de la deficiencia o no de las condiciones de trabajo a la hora de promover el cambio, como por ejemplo, la falta de tiempo en los horarios respectivos (Giné y Ruiz, 1996). También es fruto de la exigencia por parte de la Administración Educativa de que el docente asuma un nuevo papel, que es visto por ellos mismos como una serie de funciones añadidas a un conjunto de tareas y responsabilidades ya bastante saturado y, por contra, no recibe respuesta a sus problemas ni encuentra apoyo en sus demandas (Andalucía Educativa, 1996). Al pensar en estas necesidades hay que considerar que el profesorado, como colectivo profesional, está sufriendo ciertas dinámicas de descalificación, es decir, de usurpación de competencias y de aumento de control (Torres Santomé, 1992) y de intensificación, es decir, de aumento de las exigencias laborales que se traduce sobre todo en sobrecarga de tareas y de horarios (Apple, 1989). Por otro lado, el docente, como alumno adulto en formación permanente puede ser receptivo ante los mensajes, pero poco participativo en el trabajo individual y aún más en el trabajo en grupo. No es de extrañar que se opte por fórmulas de aprendizaje de tipo *“magistocéntricos y logocéntricos”* (Ferrández Arenaz, Gairín, y Tejada, 1990).

Diversos autores avanzan una solución a estos obstáculos (Murillo, 1994; Sparks, 1994; Gordillo, 1996). Se trata de pasar por clarificar el proceso de asesoramiento y asegurar la transparencia de las intenciones, buscando formas de articular la responsabilidad compartida y de hacer responsable del control del trabajo al propio grupo (Rodríguez Moreno, 1995). Como vimos en el apartado anterior, se debe comenzar a pensar en el apoyo como facilitador del cambio educativo a través de un asesoramiento coordinado, articulado y debidamente fundamentado, apoyo como empresa compartida, donde distintos profesionales con distintos roles y grados de implicación se plantean objetivos comunes. (Murillo, 1994:44).

Sin embargo, en todo proceso de aprendizaje adulto hay que tener en cuenta una serie de principios derivado de las investigaciones. Los docentes, como adultos se sienten más motivados por el aprendizaje en la medida en que experimentan necesidades e intereses que serán satisfechos por ese proceso. Por tanto, es necesario partir del ámbito vital del docente, es decir, del análisis de la experiencia como profesor y de las propias demandas del profesor que son las que le motivan a aprender (Granello y Hazler, 1998). No podemos hacer frente a un proceso de aprendizaje para adultos que no genere una implicación personal de los mismos en un proceso de indagación mutua (Gijón, 1999). El asesoramiento formativo al profesorado, hoy en día, debe partir de las siguientes consideraciones:

- *La necesidad de que las metas y objetivos de la formación se consideren realistas e importantes, y se perciban como utilidad inmediata.*
- *Tener en cuenta que el aprendizaje de los adultos tiene una implicación personal, que hay siempre miedo a juicios externos que provocan en los adultos ansiedad ante situaciones de nuevos aprendizajes.*
- *Que los adultos desean ser el origen de su propio aprendizaje, es decir, quieren implicarse en la selección de objetivos, contenidos, actividades y evaluación.*
- *Que la motivación en los adultos es intrínseca, y que lo que se puede hacer es animar y crear las condiciones que promueven lo que ya existe. (Merriam y Caffarella, 1991 en Marcelo, 1997:31).*

Por su parte el profesorado habrá de favorecer y propiciar el desarrollo de las actividades de cambio e innovación ofreciendo parte de su tiempo y esfuerzo, defendiendo y luchando por los objetivos finales que se persiguen, proporcionando la información requerida y fundamentalmente sintiéndose miembros partícipes del proceso. Aunque es difícil que los profesores reflexionen sobre aspectos ya no sólo de análisis de lo que hacen, sino de por qué lo hacen.

# 4

*UN CAMINO POR RECORRER: NUEVAS  
TENDENCIAS DEL APOYO Y ASESORAMIENTO  
A LOS CENTROS*

En este último  
apartado  
trataremos de  
bosquejar las  
nuevas

posibilidades  
innovadoras que  
se presentan en  
el panorama  
educativo,  
centrándonos  
especialmente,  
en las

contemporáneas  
teorías  
desarrolladas en  
el ámbito del  
asesoramiento  
externo y la  
orientación  
educativa.

Haremos  
referencia a los  
esfuerzos de  
búsqueda de  
potenciales  
mejoras o  
progresos sobre  
los que se

comienza a  
andar en torno  
al tema del  
asesoramiento.

4.1. *HACIA LA SUPERACIÓN DEL MODELO TRADICIONAL*

Desde el  
asesoramiento

llevado a cabo  
por los Equipos  
de Apoyo  
Externo se ha  
repetido con  
demasiada  
frecuencia un  
esquema de

intervenciones  
homogéneas,  
proporcionando  
ayudas asesoras  
no ajustadas y  
respondiendo  
desde  
planteamientos

individuales.

Dicha labor de  
apoyo

transcurría en

un principio de

forma lineal,

dado que el

experto era

quien señalaba  
lo que había que  
hacer para  
conseguir una  
mejora,  
limitándose el  
profesorado a  
poner en

práctica dichos  
consejos. De  
alguna forma se  
trataba de una  
forma de  
asesoramiento  
impuesto que se  
generaba como

una modalidad  
de trabajo  
inducido y  
orientado  
específicamente  
a la  
implantación de  
determinadas

mejoras  
patrocinadas por  
la  
Administración  
Educativa. Estas  
actuaciones iban  
dirigidas a las  
personas con

algún tipo de  
minusvalía, lo  
que ha tendido a  
derivar la  
necesidad de los  
servicios de  
apoyo según  
fuese el déficit

(Giné y Ruiz,  
1996).

La  
caracterización  
tradicional de  
los equipos de  
sector como los  
responsables de

realizar la  
evaluación  
psicopedagógica  
de ciertos  
alumnos, se  
puede entender  
como una  
percepción

parcial del  
servicio, ya que  
la evaluación  
individual está  
llamada a ser  
una medida  
excepcional de  
los

profesionales  
(Cepa y  
Córdoba, 1996).  
De hecho si el  
apoyo se centra  
en las personas  
o en aspectos  
puntuales de la

actuación de los  
profesores, la  
institución en su  
conjunto y la  
práctica  
educativa que  
en ellas se lleva  
a cabo queda a

salvo de la  
influencia del  
apoyo, “*siendo  
fagocitado por  
el sistema  
convencional  
provocando con  
ello su*

*fortalecimiento  
en lugar de su  
transformación*  
” (Zabalza,  
1996:77). En  
definitiva, se  
hacen cosas  
pero no se

llegan a alterar  
las  
circunstancias  
para que las  
situaciones que  
provocaron la  
necesidad de  
apoyo no

vuelvan a  
producirse.

A lo largo de  
los anteriores  
capítulos hemos  
ido  
descubriendo en  
distintos

aspectos de la teoría y práctica educativa, una cierta oscilación hacia posiciones más flexibles y colaborativas.

No ha sido

menos en el  
caso de la  
literatura  
centrada en el  
apoyo externo,  
donde se  
observa una  
evolución desde

un enfoque  
tradicionalmente  
e basado en la  
atención  
individual al  
estilo actual de  
apoyo externo.  
Sus diferencias

# son básicamente las siguientes:

Cuadro 20: Enfoques tradicional y actual de intervención desde el apoyo externo.

ENFOQUE TRADICIONAL	ENFOQUE ACTUAL
Busca causas y etiologías	Establece necesidades educativas
Las causas se buscan en el alumno	Las necesidades hay que buscarlas en el proceso interactivo de enseñanza-aprendizaje
Diagnostica el especialista	La valoración la hace el maestro colaborando con otros profesionales
Se utilizan pruebas específicas para delimitar capacidades con criterio normativo	Se valora en función de la propuesta curricular
Se evalúa sólo al alumno	Se evalúa toda la situación de aprendizaje
Se investiga el grado de déficit y se caracteriza	Se investiga el tipo de ayuda que requiere
Se evalúa sacando al alumno del aula	Se evalúa en situación de clase y aprendizaje
Se reclama la atención especializada	Se reclama coordinación y colaboración entre los profesionales
La responsabilidad es del especialista	Es del tutor y equipo de profesionales
Las ayudas se proporcionan fuera del aula	Las ayudas se proporciona en el aula

Adaptado de Carrascosa, Sabate, Otero y Verdugo (1990) (En Fernández, 1993:19)

La actual intervención desarrollada por los equipos de apoyo externo prescinde, como meta prioritaria, de la acción directa sobre el alumnado y potenciando la vinculación de los sistemas

ordinario y de educación especial tradicionalmente organizados de forma paralela. Surge en el seno de una cultura colaborativa que se configura de manera espontánea y voluntaria con el objetivo central de la mejora de la calidad de la educación impartida en los Centros educativos y de la capacitación de los agentes educativos para que estos puedan más fácilmente dar una respuesta educativa satisfactoria (Beltrán, 1993). Se trata de una intervención prioritariamente grupal, indirecta, interna y enfocada hacia la prevención y el desarrollo “*que gira entorno al modelo de programas potenciado por el modelo de consulta, dejando el modelo clínico para aquellos casos en que es indispensable*” (Bisquerra y Álvarez, 1998:63).

Resulta, por tanto, absurda la visión del psicopedagogo como dispensador de recetas metodológicas (Marrodán y Oliván, 1996) ya que el trabajo del orientador no depende exclusivamente de sus intervenciones, sino del grado de complicidad que consigue del profesorado que trabaja directamente con los alumnos. Progresivamente se ha ido pasando de una concepción de simple transferencia y aplicación lineal de conocimientos por parte de expertos a modelos mucho más complejos en los que se atribuye mayor participación y protagonismo a las instituciones y sujetos pertenecientes a los contextos en los que surgen los problemas que hay que resolver (Zabalza, 1996). La consideración que han ido adquiriendo estos servicios tienen su origen en la forma de entender los procesos de reforma, innovación y cambio escolar (Ver apartado 2.2.1.). De este modo, el apoyo externo se ha convertido en uno de los recursos con que cuentan los Centros educativos para atender las diferencias individuales del alumnado. “*Estos profesionales, considerados como recurso humano indispensable en el tratamiento de la diversidad escolar, suponen la consecución del éxito de la integración escolar y apoyo a todos los alumnos en una escuela para todos*” (Hernández de la Torre, 1997:254). Se ha pasado del diagnóstico basado en la determinación de categorías o tipos de alumnos, a la evaluación psicopedagógica que determina el nivel de competencia curricular del alumno y que sirve fundamentalmente para la toma de decisiones sobre las adaptaciones curriculares precisas.

A pesar de todo ello, la realización desde los Centros educativos de las demandas de atención a casos individuales de alumnos con dificultades de aprendizaje, con retrasos en el desarrollo, con conductas inadaptadas o con desajustes emocionales o de relación ha servido muchas veces, como señaló Álvarez Rojo (1992), para dejar en segundo plano un conjunto de intervenciones psicopedagógicas globales orientadas directamente a fomentar la innovación educativa y la mejora de la calidad de la enseñanza. De este modo, la realidad de las actividades de Orientación en el sistema educativo español se sostiene sobre tres limitaciones básicas:

- A. La inclinación a convertir la ayuda individualizada a los sujetos en el objetivo principal de la orientación, con el consiguiente riesgo de que los servicios se conviertan en pura casuística.
- B. El predominio de tareas de prestación de servicios a determinados grupos de población, en deterioro del apoyo a los Centros de forma sistemática a través de programas.
- C. Carencia de una estructura organizativa racional que evite duplicidades o disfunciones innecesarias. (Batanaz, 1996:73)

Se aboga por la urgente atención de tres elementos (Castillejo, 1997): la determinación de tiempos concretos en los horarios escolares que permitan a tutores y orientadores la realización de forma conjunta de actividades de carácter orientador, la formación de tutores y orientadores encaminada a aumentar la competencia técnica y colaborativa de los mismos y la evaluación del proceso de aplicación de las planificaciones y actividades realizadas para que puedan producirse los ajustes necesarios en momentos sucesivos.

Orientados hacia este nuevo rumbo del asesoramiento, Louis y Crandall (1986) señalaban como estrategias de apoyo externo aquellas que corresponden a las siguientes variables:

- Unidad básica de intervención: Referida al sujeto al que va dirigido el apoyo, pudiendo ser una o varias escuelas. En el caso de que sea una escuela individual, el apoyo puede ir orientado a las necesidades de la escuela como organización o a las de los docentes que trabajan en ella.
- Equidad/eficiencia: Un segundo elemento en la estrategia del apoyo externo es la que se refiere a los criterios de selección de las escuelas con las que se va a trabajar. El sistema de apoyo externo puede optar por la equidad en totalidad de las escuelas como sujetos del apoyo o por la eficiencia, concentrando sus esfuerzos en las escuelas mejor preparadas profesionalmente para la puesta en práctica de un determinado programa, así como a aquellas que muestran mayor resistencia al cambio.
- Asistencia de vanguardia: El apoyo se centra preferentemente en informar y sugerir prácticas presentando las posibilidades y recursos disponibles.
- Proceso: Su labor se centra en un proceso de construcción de capacidades por el que los profesores llegan a identificar y resolver por sí mismos sus propios problemas.
- Iniciativa externa: El apoyo externo puede estar configurado en torno a la demanda; es por ello que son las escuelas quienes tienen la iniciativa para la elección del tipo de apoyo que desean obtener.
- Adaptación: En la introducción de una práctica innovadora el apoyo externo puede iniciar un proceso de deliberación con los miembros del Centro para adecuarlo y adaptarlo a las condiciones y necesidades del mismo. (En Hernández de la Torre, 1997:260).

Básicamente se ha pasado de orientar la ayuda o apoyo en función de las demandas del programa de mejora a adaptarla a las necesidades y problemas de los profesores y los Centros educativos. Así se concretan dos esquemas comprensivos de apoyo externo, uno orientado hacia los procesos y otro orientado hacia la tarea. Las ideas básicas sobre las que se sustenta el primero pueden ser las siguientes (Bassedas et al.,1998):

- Ayudar a construir una nueva situación partiendo del conocimiento y análisis de la realidad de cada aula para conseguir un nivel óptimo de respuesta.
- Aceptar que el objeto principal en el asesoramiento es conseguir la autonomía progresiva del Centro.
- Concebir el asesoramiento como una tarea compartida, como un proceso de construcción que han de realizar de forma conjunta docente y psicopedagogo.

De una manera mucho más explícita, Escudero (1992) desarrolla este esquema analítico reflejando los dos grandes modelos de asesoramiento, en este caso, desde los equipos de apoyo externo al Centro educativo:

ESTRATEGIA DE APOYO EXTERNO CENTRADA EN EL CONTENIDO	ESTRATEGIA DE APOYO EXTERNO CENTRADA EN LA FACILITACIÓN DE PROCESOS
Los propósitos y objetivos del apoyo externo se elaboran fuera de las Escuelas y los profesores.	Los propósitos y objetivos del apoyo externo se elaboran siguiendo los principios del trabajo conjunto y colaborativo.
La transferencia de teorías y métodos, la aplicación de programas o procedimientos es la razón de ser del apoyo externo.	La facilitación de procesos internos en los destinatarios que puedan capacitarlos en la resolución de sus problemas y necesidades es la razón de ser del apoyo externo. Procurando satisfacer criterios sociales e ideológicos relacionados con la promoción de la solidaridad, autonomía, interdependencia, comunicación y progreso en las relaciones sociales y educativas.
Se le supone más capacidad en el externo a la hora de decidir qué ofertas, cómo y para qué...	La capacidad para tomar decisiones sobre qué ofertar, cómo y para qué... es supuesta en el profesorado, es compartida con el apoyo externo y es ejercida por uno y otros.
La estructura de relación con los sujetos destinatarios es diferenciada y jerárquica.	La estructura de relación con los sujetos destinatarios es una combinación diferenciada de roles y funciones que ha de verse de forma complementaria.
La estrategia de apoyo opera más sobre la idea de la «intervención» sobre las escuelas y los profesores.	La estrategia de apoyo opera más sobre la idea de «trabajar con» los profesores y las escuelas.
La teoría es más importante que la práctica a la hora de fundamentar los planes y programas de acción.	La relación dialéctica entre teoría y práctica es la plataforma más adecuada para fundamentar planes y programas de acción.

(Escudero, 1992:224).

Desde un **apoyo orientado hacia la tarea** los orientadores manifiestan el rol de experto en contenidos y desarrollan funciones centradas en ofrecer soluciones específicas y puntuales a problemas concretos (Nieto y Portela, 1992). Desde el modelo se prevé una operatividad del orientador totalmente centrada en los contenidos de intervención, no en los procesos relacionales del profesorado. El orientador *“deberá transmitir sus conocimientos específicos a la institución o, mejor aún, a los ámbitos que así se lo soliciten, acordando con éstos las iniciativas que se consideren oportunas”* (Ugazio, 1988:236-237).

La situación actual del marco conceptual de los equipos de sector se encuentra en evolución hacia un **modelo de intervención orientado a procesos** y vinculado a la renovación de diversos ámbitos del sistema educativo. El rol puesto de manifiesto por los orientadores es el de facilitador de procesos. *“Asumen funciones centradas en ofertar asistencia, guía o ayuda para que sean los Centros quienes construyan sus propios procesos de mejora y logren autonomía para ello”* (Nieto y Portela, 1992:350).

## 4.2. VÍAS EMERGENTES DE ASESORAMIENTO EN EDUCACIÓN

### 4.2.1. APOYO EXTERNO COMO PROCESO DE COLABORACIÓN

Los modelos de asesoramiento se pueden identificar con la forma de entender los procesos de enseñanza-aprendizaje: experto, con capacidad de identificar y solucionar problemas, dinamizador, que deposita toda la responsabilidad en los Centros, y colaborativo, que no dice lo que hay que hacer, sino que ayuda a analizar mejor los problemas y a buscar soluciones (Murillo, 1997). Desde este último planteamiento, el asesoramiento externo debe estar orientado a *“facilitar la toma de conciencia de la situación y potenciar el máximo grado de autonomía posible de los equipos”* (Del Carmen, 1996:162), por lo que se requiere conseguir un difícil equilibrio que evite orientar en exceso, pero que proporcione la ayuda necesaria para facilitar progresos. Desde este modelo se asume que el apoyo a los Centros ha

de desarrollarse con objeto de crear las condiciones y el clima para la colaboración entre profesores que permita a estos la resolución cooperativa (bajo bases de igualdad e implicación colectiva) de los problemas planteados.

El alejamiento del tradicional modelo de apoyo centrado en el individuo nos acerca hacia modelos de apoyo que ven la escuela y sus propuestas curriculares como claves y contenidos para la respuesta a la diversidad. En este sentido la idea de apoyo pasa de la intervención terapéutica a la intervención educativa, del carácter paliativo al carácter preventivo. Desde el ámbito de la Orientación educativa se sustenta la clara exigencia de desarrollar una función de asesoramiento que intente llegar a más sujetos y con más eficacia, incluso antes de que los problemas ocurran y permitiendo la generalización a otras situaciones. La intervención de los equipos se dirige, además de hacia sujetos (los alumnos), hacia procesos (de enseñanza y aprendizaje), y hacia los factores contextuales (familiares y escolares) que en ellos influyen (Cepa y Córdoba, 1996). Por tanto, el supuesto básico para que esta relación se dé es que haya una auténtica colaboración entre asesor y asesorado (profesor). La evolución en este campo se ha producido, entonces, hacia la consideración del apoyo externo como un proceso de facilitación y ayuda en contextos de colaboración con el profesorado. El orientador se adapta a los problemas del profesorado y de los Centros.

#### ❖ LA COLABORACIÓN EN LA ESCUELA

En estos últimos tiempos la palabra “*colaboración*” está siendo muy utilizada en educación, definida como “*un estilo para la interacción entre al menos dos iguales, voluntariamente unidos para compartir decisiones tras un objetivo común*” (Fernández, 1993:19) o como “*la actividad de intercambio participativo mediante la cual los sujetos viven la realidad como un proceso compartido y llevan a cabo las actuaciones más adecuadas para la mejora de la concepción y práctica educativa, como proceso de realización social y cooperativa*”. (Medina Rivilla, 1994:241). Las relaciones entre los participantes se basa en el principio de la no jerarquización de las relaciones, por lo que todos los individuos pueden contribuir por igual desde su propia experiencia a la resolución de los problemas planteados en clase. Sharp (1993) llama la atención sobre el hecho de que la mayoría de los facilitadores (asesores externos) son expertos en el contenido que enseñan, pero suelen tener poca preparación para ayudar a aprender a los adultos, y éstos necesitan distintas estrategias que los niños y adolescentes. En su opinión, el modo colaborativo es el método más eficaz para el aprendizaje adulto. La colaboración como contenido y como proceso se asienta en una idea básica: cada uno tiene algo que aprender y todos pueden beneficiarse de la experiencia de otros (Merriam y Caffarella, 1991 en Estebanz, 1997).

Para Thousand y Villa (1.990 en Parrilla, 1996), la colaboración entre profesores es similar a la colaboración que se establece en los grupos colaborativos de alumnos, identificando cinco elementos claves en ese proceso: la interacción cara a cara frecuentemente, independencia positiva entre los miembros, conocimiento y manejo dentro del grupo de destrezas relacionadas con el liderazgo, la comunicación, la confianza, la toma de decisiones y la solución de conflictos, evaluación periódica del funcionamiento del grupo y capacidad individual de afrontar responsabilidades.

La colaboración centrada en los procesos “*no supone tan sólo el abandono del trabajo experto como clave del proceso, y su sustitución por algunas estrategias de trabajo cooperativo, la colaboración supone además la responsabilización por parte de los implicados, de su participación en el proceso educativo y la asunción de que sólo bajo un marco de trabajo tal se podrían solucionar los problemas que la diversidad plantea*” (Parrilla, 1996:54). Presenta, así, cuatro características como modelo de apoyo indirecto:

1. Exigir la implicación del profesorado en su planteamiento y ejecución.
2. Estar integrado en la dinámica interna del Centro.
3. Cualquier actuación debe ser resultado de un acuerdo claramente estructurado entre orientadores y Centro educativo.

4. La actuación diagnóstica y orientadora sobre los alumnos ha de realizarse, sobre todo, de forma indirecta a través de la tutoría. (Batanaz, 1996:150)

En este sentido, el asesoramiento institucional debe conducir a la formación de equipos docentes estables en los Centros educativos. Se pretende con ello que consigan una fundamentación teórica adecuada para poder aplicar en el aula las nuevas perspectivas aportadas por la investigación y realizar ellos mismos proyectos de investigación en contacto y colaboración directa con el alumnado y los componentes del equipo (Álvarez Suárez, 1988). Este asesoramiento tendría que influir en la creación de la zona de desarrollo próximo (como la denominaba Vigostky, 1986) de los enseñantes y de los Centros, traspasando de este modo la responsabilidad y el control, ayudando en la construcción de significados compartidos con el objeto de potenciar la autonomía progresiva del propio Centro (Marrodán y Oliván, 1996).

En este punto es muy importante la función de liderazgo de los equipos directivos. Ellos *“poseen la posibilidad de movilizar las energías institucionales de forma tal que se sienta la necesidad de incorporar nuevas iniciativas de apoyo y de hacerlo no como una mera respuesta formal y burocrática a las presiones externas sino como un compromiso con la mejora constante del estilo de trabajo de la institución”* (Zabalza, 1996:68).

Por tanto, la participación de los asesores en su actuación con los Centros y los profesores requiere, por una parte, un conocimiento técnico específico de diversas áreas o temáticas y, por otra, habilidad en las destrezas de comunicación, relaciones personales y experiencia en técnicas de dinámica de grupo. Las estrategias de actuación propias de este estilo de asesoramiento se fundamentan en la idea de trabajo conjunto entre todos, *“donde profesionales del apoyo externo «colaboran» con los Centros para que sean los propios profesores quienes analicen y comprendan sus problemas y necesidades en su atención a la diversidad, así como para que busquen y seleccionen soluciones apropiadas a los mismos”*. (Hernández de la Torre, 1997:263).

El trabajo del orientador no depende exclusivamente de sus intervenciones, sino del grado de complicidad que consigue del profesorado que trabaja directamente con los alumnos, es decir, *“del éxito en la creación de contextos de colaboración óptimos en los que diferentes profesionales implicados aporten sus recursos y competencias”* (Marrodán y Oliván, 1996:250). Se requiere un contexto de colaboración y construcción conjunta, para alcanzarlas es preciso tener presente y explicitar el marco referencial de uno y otro profesional. Así, se ocupa de la resolución de problemas en grupo echando mano de las técnicas de comunicación interpersonal y adaptación mutua consultor-consultante, en las que el consejo debe ir engranándose en un sistema altamente estructurado de toma de decisiones. Dirigido, a través de la colaboración y responsabilidad compartida, a la identificación del problema, la planificación de estrategias para su resolución y la implementación compartida de éstas (Conoley, 1988).

#### ❖ COLABORACIÓN: RECIPROCIDAD Y MUTUALIDAD

Este modo de proceder basado en el apoyo de los iguales y en el aprendizaje a través de la experiencia se fundamenta en el establecimiento de relaciones simétricas de ayuda y de apoyo entre los asesorados. En estas relaciones de reciprocidad y mutualidad subyace el principio de que *“uno se ayuda a sí mismo ayudando a los demás y, viceversa, para ser ayudado (o recibir algo de los otros) hay que estar dispuesto a darlo uno mismo a los demás”*

(Sánchez Vidal, 1991:472). La ayuda mutua o cooperación recíproca (Marcelo, 1996) es, y no puede ser de otra manera, “*una actividad voluntaria*” (Gracia Fuster, 1997:13) que facilita el desarrollo de la autonomía personal, permite satisfacer necesidades humanas básicas (seguridad, pertenencia, afecto, autoestima) y que se produce por medio de intercambios recíprocos e igualitarios de apoyo y ayuda. El cambio se produce desde abajo, lo que refleja un enfoque positivo de recursos de un colectivo social frente al negativo del déficit. Los elementos que dan sentido de funcionamiento de los grupos de ayuda mutua son:

- *Mutualidad y reciprocidad que se concreta en intercambios igualitarios entre personas mutuamente interdependientes.*
- *Experiencia común de los miembros. El conocimiento de los participantes no descansa principalmente en conocimientos adquiridos sino en la vivencia de situaciones.*
- *Compromiso individual de cambio, es decir, implicarse en el grupo y actuar como modelo de los otros.*
- *Autogobierno del grupo que se concreta en autorresponsabilidad y autogestión en las decisiones.*
- *Control social del grupo, que actúa como grupo de referencia con carácter normativo.*
- *Importancia de la acción para el cambio de los miembros. No sólo se trata de compartir modos de pensar sino de actuar para alcanzar aspiraciones comunes. (Rodríguez Romero, 1993:506-507).*

Se concibe, entonces, el asesoramiento como un proceso de colaboración mutua entre colegas que trabajan en torno a la reflexión crítica en el diseño de planes de acción, que incluya la participación responsable todos y cada uno de los implicados. Entre las funciones o tareas a realizar conjunta y corresponsablemente por asesores y profesores destacamos cuatro:

- *Resolver problemas. Que incluye identificar tales problemas, generar alternativas y probar decisiones tomadas.*
- *Diagnóstico. Tanto asesores como profesores deberían estar de acuerdo en las áreas de preocupación que pudiesen perjudicar los esfuerzos de cambio.*
- *Aprendizaje. El proceso de cambio ofrece una oportunidad única para que ambas partes adquieran nuevos aprendizajes.*
- *Finalmente, el papel del monitor deben asumirlo tanto profesores como asesores, pues ambos revisan y controlan el proceso de cambio. (Sánchez Romero, 1990:456).*

#### **4.2.2. ASESORAMIENTO COMUNITARIO COMO ESTRATEGIA DE APOYO Y AYUDA MUTUA**

El asesoramiento comunitario es una orientación que procede del ámbito del Trabajo Social y se enmarca en un tipo de estrategia social que engloba todos aquellos modos de proceder que se focalizan en el contexto de la comunidad. Fue definido por O’Neil y Trickett (1982) como una práctica de facilitación de poder que “*implica la interacción de los asesores con variados escenarios y personas de diversas procedencias y culturas, con independencia*

*del foco de la intervención -la clase, el barrio, la prisión- la meta a largo plazo del asesoramiento es tener impacto en el escenario social” (O’Neil y Trickett, 1982 en Rodríguez Romero, 1992:502). Se sitúa el interés en la promoción social del conjunto de la comunidad del sector que tiene asignado, y por ello, a veces, su intervención puede trascender a la propiamente educativa. Así, sus características principales son:*

- a) Se focaliza prioritariamente sobre sujetos, grupos y organizaciones que se presentan como redes emergentes de apoyo.*
- b) Los propósitos del asesoramiento son: la creación de la comunidad y la dotación de poder a los asesorados.*
- c) La responsabilidad de la comunidad debe ejercerse a lo largo de todo el proceso de asesoramiento.*
- d) El agente de apoyo actúa como un igual sin poder personal ni administrativo sobre los sujetos.*
- e) Tanto los asesorados como su contexto se consideran los principales recursos para el desarrollo de la comunidad.*
- f) La acción de asesoramiento debe contribuir a la creación de organizaciones de base o grupos sociales intermedios y al desarrollo de capacidades que ayuden al grupo a manejar mejor las situaciones en que se desenvuelven. (O’Neil y Trickett, 1982, en Rodríguez Romero, 1992:503).*

Este modo de proceder se asienta en el establecimiento de relaciones simétricas y recíprocas de ayuda y de apoyo entre los asesorados que se sustentan en las teorías psicosociales de la equidad y la atribución. Bajo ellas subyace el principio terapéutico del ayudante (Sánchez Vidal, 1991), por el que ayudar a otros es en sí mismo terapéutico para el propio ayudante, de manera que la mejor forma de ayudarse a uno mismo no es recibiendo ayuda sin ninguna obligación a cambio -caridad- o recibéndola de un profesional, sino ayudando a los demás. De manera que los sujetos se ven como agentes activos del cambio producido, no como receptores de él. *“Es decir, uno se ayuda a sí mismo ayudando a los demás y, viceversa, para ser ayudado (o recibir algo de los otros) hay que estar dispuesto a darlo uno mismo a los demás”*. (Sánchez Vidal, 1991:472)

De este modo, la ayuda mutua supone una opción completamente comunitaria porque es autogestionada, la ayuda y el cambio se producen desde abajo, *“refleja el enfoque positivo de recursos de un colectivo social frente al negativo de déficit y constituye un ejemplo de la potencialidad de las relaciones simétricas en procesos de cambio”* (Rodríguez Romero, 1992:506).

El asesoramiento comunitario sitúa la labor de asesoramiento dentro de unas claves propias y enriquece las estrategias colaborativas y de desarrollo profesional que se propugnan como solución al estado “natural” de la práctica de la enseñanza. Sin embargo, todo puede quedarse en buenas intenciones *“si no hay voluntad práctica de todas las instancias participantes, especialmente de aquellas con más poder, para facilitar un ejercicio del asesoramiento que rete la impronta que marcó su aparición: la instrumentalización del cambio educativo”*. (Rodríguez Romero, 1996:108)

# FUNDAMENTACIÓN DEL PROCESO INVESTIGADOR

---



# 4

## JUSTIFICACIÓN Y FINALIDAD DE LA INVESTIGACIÓN

El proceso de reforma en el que nos encontramos inmersos tras la LOGSE (sujeta en la actualidad a nuevos debates sobre su modificación), pone de manifiesto las lagunas de la formación tradicional de los profesores para dar una respuesta apropiada a las recientes demandas educativas y sociales, “*por ello surgen propuestas encaminadas a la formación en servicio*” (Parrilla, 1992:55). Ello obliga a replantear la importancia de los subsistemas educativos, en especial, la Orientación educativa como uno de los pilares sobre los que se sustenta. Así, en la mayoría de los países occidentales emergen una serie de sistemas de apoyo externos a los centros que aún no llegan a ser estables ni claramente definidos dentro de sus correspondientes sistemas educativos, lo que lleva a pensar que se encuentran en “*vías de institucionalización*” (Escudero, 1992:16) y de reconceptualización (Castillejo, 1999).

La labor que hasta estos momentos han venido realizando los orientadores de los diversos equipos de apoyo externo a los Centros docentes, desde los primeros SOEV hasta los actuales EOE (en la Comunidad Autónoma Andaluza), ha generado una expectativa en el cuerpo docente a la que aún hoy se le intenta dar respuesta: La posibilidad de que estos servicios puedan ofrecer una respuesta competente ante las demandas planteadas por los docentes y convertirse en un auténtico apoyo para el profesorado en el mismo puesto de trabajo.

Diferentes estudios han apuntado sobre este tema de los equipos de apoyo externo y de los orientadores o asesores, sin embargo, en nuestro país se ha prestado más atención al desarrollo teórico y práctico de los principios y metodologías de trabajo en aula, que a una verdadera conceptualización práctica de las metodologías de apoyo y asesoramiento externo al profesorado.

En algunas ocasiones la evaluación de estos servicios de apoyo a la escuela “*ha atravesado la barrera de la descripción valorativa para entrar en el estudio de los procesos de apoyo y en la mejora de los mismos como parte de la evaluación*” (Parrilla, 1994:164). En otras, se intenta analizar las características de la intervención de los pedagogos y psicólogos de dichos servicios a la luz de modelos teóricos (Rus Arboleda, 1994). También se ha descrito de forma objetiva y comprobable la situación actual de dichos equipos externos en el contexto de una determinada Comunidad Autónoma en base a las opiniones de los diferentes sectores relacionados (Menéndez, 1997). Por otro lado, el orientador o psicopedagogo, como miembro de esos equipos externos se encuentra con la urgente necesidad de clarificar su quehacer en cuanto figura de apoyo al profesorado.

Desde nuestro punto de vista y partiendo de un enfoque subjetivista, la descripción e interpretación de los resultados pueden no ser entendidas como manipulación y control de variables,

sino como una comprensión holística del complejo contexto en el que se realiza dicho asesoramiento: los Centros educativos de la propia zona. Por tanto, tendríamos que preguntarnos:

- ¿Cómo perciben los protagonistas (profesores y orientadores) la realidad y los condicionantes del apoyo y asesoramiento ofrecido?.
- ¿Cuáles son las interpretaciones que hacen sobre sus necesidades?.
- ¿Cuáles son las dificultades que perciben?.
- ¿Cómo valoran dicho apoyo?.
- ¿Qué posición toma cada uno de ellos en su valoración?.

El presente estudio pretende analizar el apoyo y asesoramiento externo ofrecido al profesorado por el Equipo de Orientación Educativa de la localidad sevillana de Dos Hermanas. Así, se desea conseguir la información necesaria para describir en su conjunto la práctica profesional del proceso del asesoramiento que el profesorado recibe por parte de dicho Equipo. Por ello, nos planteamos los siguientes **objetivos de investigación**:

- ① Describir los rasgos característicos del apoyo o asesoramiento al profesorado que **declaran** realizar los miembros del E.O.E.
- ② Analizar las **aspiraciones** de los miembros del E.O.E. en torno al apoyo y asesoramiento al profesorado.
- ③ Determinar los rasgos característicos del apoyo y asesoramiento **percibido** por el profesorado.
- ④ Determinar las **demandas** que reclaman los docentes, en cuanto al apoyo y asesoramiento al profesorado por parte del E.O.E.
- ⑤ Sintetizar los datos obtenidos para la **comprensión interpretativa** de la práctica profesional de apoyo y asesoramiento al profesorado.

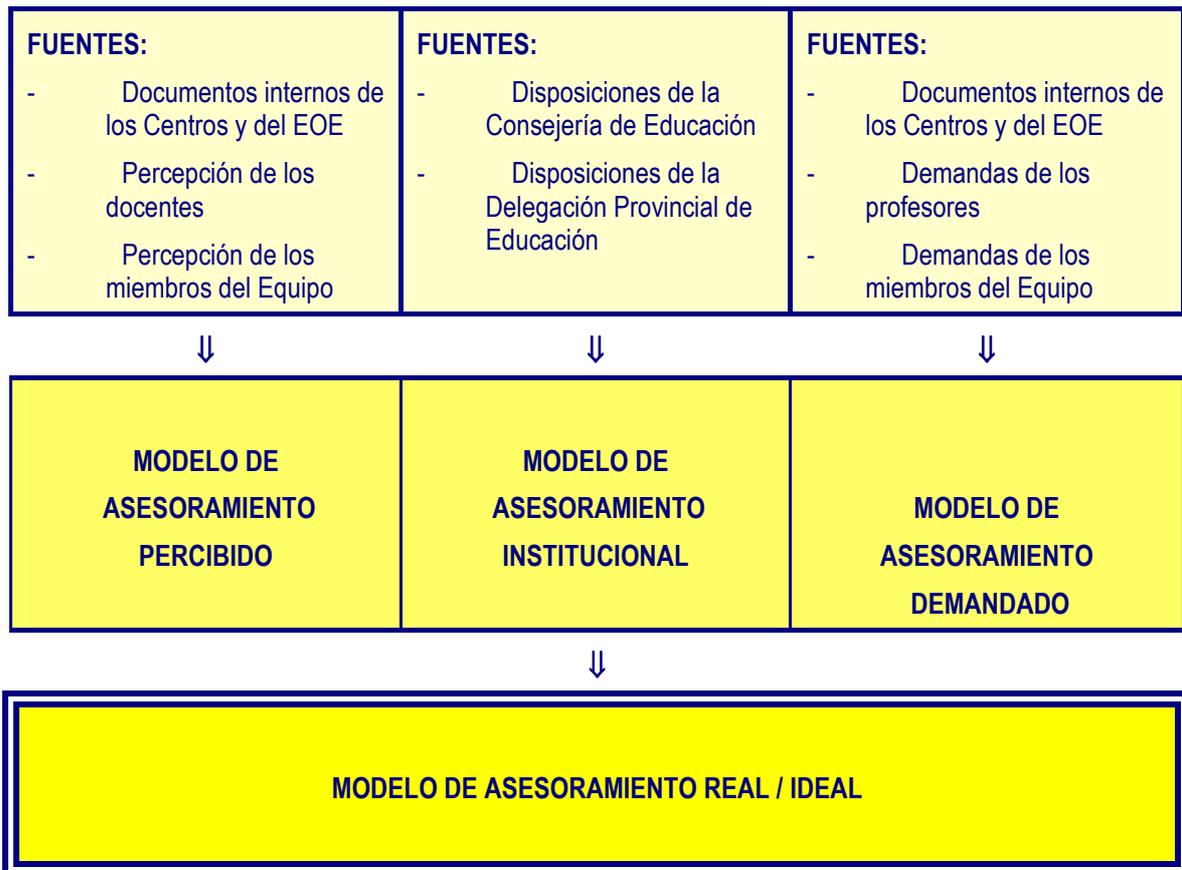
Pretendemos estudiar el fenómeno tal cual es, desde una perspectiva interpretativa, para establecer posteriormente las oportunas correspondencias con las teorías existentes al uso. Ello supone un proceso de construcción y clasificación de los significados y conceptualizaciones de cada uno de los que participan en una determinada acción. La preocupación no se encuentra en generalizar los resultados de la investigación, sino más bien, en "*conseguir un retrato fiel de los fenómenos y hechos estudiados*" (García Jiménez, 1991:69).

Por ello, el interés reside en "*captar la singularidad de las situaciones concretas, las características particulares que definen una situación*" (Colás, 1993:85). Por lo que nuestro proceso de investigación se centra en la caracterización del apoyo y asesoramiento ofrecido por parte del E.O.E. al profesorado de su zona, atendiendo a tres fuentes de información (orientadores del E.O.E., profesorado y documentos internos de ambos colectivos), como se puede observar en el gráfico explicativo (Ver Ilustración 1).

El **Modelo de Asesoramiento Real/Ideal** que es llevado a cabo por los miembros del E.O.E.,

es decir, aquel que se da en realidad, viene determinado e influenciado por otros tres modelos: El **Modelo de Asesoramiento Institucional** prescrito por las Administraciones Educativas con competencias para ello; el **Modelo de Asesoramiento Percibido**, tanto por los docentes que lo reciben como por los miembros del E.O.E. que lo facilitan y el **Modelo de Asesoramiento Demandado** o ideal que manifiestan docentes y orientadores en forma de deseos, esperanzas y anhelos de cambio en la labor que se realiza.

**Ilustración 1:** Modelo de Asesoramiento Real / Ideal. (Fuentes de información).



# 4

## METODOLOGÍA BÁSICA DEL ESTUDIO

En la medida en que entendemos este análisis como un proceso idiosincrásico en el que se hace necesario estudiar la labor de uno de los Equipos de Orientación Educativa dentro de su distrito administrativo, fundamentamos nuestra investigación en el **estudio descriptivo de casos**, "cuya finalidad se orienta a la comprensión profunda de la realidad singular" (Arnal, 1992:206) y cuyo estudio detallado nos permite clarificar relaciones, descubrir los procesos críticos subyacentes e identificar fenómenos comunes. Lo que implica "un proceso de indagación caracterizado por el examen detallado, comprehensivo, sistemático y en profundidad" (García Jiménez, 1991:67).

*De este modo, la labor de apoyo y asesoramiento al profesorado de los orientadores que pertenecen al **Equipo de Orientación Educativa de la localidad de Dos Hermanas durante los años 1995 a 1997** es presentada en este trabajo como el caso a describir.*

Enfatizamos los procesos frente a los productos del apoyo. Lo verdaderamente importante es la comprensión y valoración de esos procesos por parte de los propios implicados. Por tanto, los datos recogidos aportan los puntos de vista de cada uno de los implicados en el apoyo y asesoramiento ofrecido a los Centros por los miembros del E.O.E. Se hace necesaria una triangulación metodológica que utilice "perspectivas diversas y múltiples procedimientos" (Pérez Serrano, 1994:81). Sin embargo, este estudio descriptivo se va a sustentar en la **metodología de tipo "survey" o de encuesta**, ya sea a través del cuestionario autoaplicable o de la entrevista semi-estructurada. Dicha triangulación metodológica se verá completada con el análisis documental de los textos referidos al objeto de estudio.

Como veíamos anteriormente, son cuatro las fuentes de información con que contamos para este estudio. El **Modelo Institucional de Asesoramiento** vendrá dado por la búsqueda y síntesis bibliográfica realizada en torno a los documentos emanados desde la Administración Educativa y estudios de revisión realizados por otros autores. En los otros dos modelos (**Modelo de Asesoramiento Percibido** y **Demandado**) entran en juego las opiniones y puntos de vista del profesorado y de los orientadores, por lo que es necesario hacer uso de estrategias de recogida de datos que permitan su descripción valorativa: cuestionarios, entrevistas semi-estructuradas y una revisión y análisis de los documentos oficiales de los Centros y del E.O.E.

# 4

## DIMENSIONES DE ESTUDIO SOBRE EL APOYO Y ASESORAMIENTO EXTERNO A LOS CENTROS

Afrontar la realidad del asesoramiento externo a los Centros por parte del E.O.E. a través de un estudio de caso, supone realizar un análisis detallado de sus elementos y las interacciones que se producen entre ellos y su contexto, llegando “*mediante un proceso de síntesis a la búsqueda del significado y la toma de decisión sobre el caso*” (Arnal, 1992:207). Por ello nos esforzamos en clarificar cuáles son los elementos que caracterizan dicho apoyo. Tras un exhaustivo estudio bibliográfico, presentado en el bloque anterior, identificamos tres grandes dimensiones sobre las cuales indagar:

- **Ámbitos de Asesoramiento:** Todas aquellas actuaciones y actividades que desarrollan los orientadores en los Centros y que suponen poner en marcha un determinado proceso de apoyo al profesorado.
- **Funciones de Asesoramiento:** Manifestaciones del asesoramiento centradas en las funciones específicas (prefijadas en la legislación vigente) para cada una de las áreas de actuación de los E.O.E.: Acción Tutorial, Orientación Vocacional, Atención a las Necesidades Educativas Especiales y Compensación Educativa.
- **Proceso de Asesoramiento:** Modo de proceder a la hora de asesorar al profesorado desde el E.O.E. Para caracterizar este apoyo haremos uso de diferentes indicadores que puedan posibilitar dicha descripción (Objetivo, dinámica, roles desempeñados,...).

En el siguiente cuadro podemos observar cuáles son los indicadores objeto de estudio para cada una de las tres dimensiones básicas:

Cuadro 22: Indicadores para cada una de las tres dimensiones básicas objeto de estudio.

DIMENSIONES	INDICADORES	DESCRIPCIÓN
-------------	-------------	-------------

<b>ÁMBITOS DE ASESORAMIENTO</b>	<b>Temáticas de asesoramiento</b>	Aspectos y/o contenidos del apoyo y asesoramiento realizados en los Centros por los miembros del E.O.E.
	<b>Demandas de asesoramiento</b>	Ámbitos o actuaciones de apoyo y asesoramiento demandado desde el E.O.E. y/o los Centros
	<b>Destinatarios del asesoramiento</b>	Personal (individual o colectivo) que recibe el apoyo o asesoramiento
<b>FUNCIONES DE ASESORAMIENTO</b>	<b>Apoyo a la Función Tutorial</b>	Actuaciones encaminadas a la orientación y guía del aprendizaje de los alumnos y alumnas, para superar las dificultades y desarrollando las habilidades de mejora del estudio a través de la acción tutorial
	<b>Orientación Vocacional y Profesional</b>	Actuaciones cuya finalidad última es la de favorecer la madurez vocacional de los alumnos y alumnas, su toma de decisiones coherentes y realistas, y su transición a otras etapas educativas o al mundo laboral
	<b>Atención a las Necesidades Educativas Especiales</b>	Actuaciones dirigidas al sector de la población escolar con algún tipo de discapacidad, alteraciones graves del desarrollo o con un desarrollo superior
	<b>Compensación Educativa</b>	Actuaciones dirigidas al sector de la población escolar que por razones sociales, económicas o geográficas encuentran dificultades para una progresión normal en su proceso de aprendizaje
<b>PROCESO DE ASESORAMIENTO</b>	<b>Origen del asesoramiento</b>	Fuente de la que surgen las intervenciones para responder a las necesidades de asesoramiento
	<b>Objetivo del asesoramiento</b>	Meta a conseguir en los procesos de asesoramiento que se desarrollan
	<b>Dinámica de asesoramiento</b>	Modo de actuar de los miembros del EOE a la hora de asesorar a los docentes

<b>Focalización</b>	Prioridad o Centro del apoyo y asesoramiento ofrecido por el EOE a los docentes
<b>Rol de los miembros del EOE</b>	Papel desempeñado por los miembros del EOE a la hora de asesorar
<b>Rol de los docentes</b>	Papel desempeñado por los docentes en los procesos de apoyo y asesoramiento
<b>Relaciones entre los participantes en el asesoramiento</b>	Calidad y tipo del trato entre los distintos participantes (docentes y orientadores) del proceso de asesoramiento

# 4

## POBLACIONES Y MUESTRAS DEL ESTUDIO

Como queda reflejado en los epígrafes anteriores, vamos a utilizar tres poblaciones bien diferenciadas: por un lado, los **cinco miembros del equipo** (dado que es un grupo reducido, es de suma importancia científica que todos y cada uno de ellos nos sirvan de fuente de información); por otro lado, el colectivo de profesores que trabajan dentro de las demarcaciones administrativas del Equipo.

El total de Centros Educativos a los que atiende el Equipo, es de 33. Cinco de ellos, son Centros Públicos de Educación Secundaria; otros veinticinco, son Centros Públicos de Educación Infantil y Primaria; y tres, Centros Concertados de Educación. En su conjunto, todos ellos son atendidos esporádicamente por los miembros del Equipo, según las demandas del profesorado. Excepto **quince de los veinticinco Centros de Educación Infantil y Primaria**, que son atendidos más sistemáticamente por los cinco miembros del Equipo. Cada uno de ellos tiene asignado un número determinado de esos quince Centros a los que acuden semanalmente como agente externo.

Dado el estrecho y periódico contacto con los miembros del Equipo de Orientación Educativa, se decide seleccionar únicamente a los profesores pertenecientes a estos últimos 15 Centros de Educación Infantil y Primaria. Con esta población se va a seguir un muestreo no probabilístico y casual, pues a todos se les ofrece a todos la posibilidad de responder al cuestionario previamente elaborado.

De este modo, son **300 profesores** con los que cuenta esta población de Centros atendidos periódicamente por los miembros del Equipo (Según los datos recabados en el BOJA del 15 de Junio de 1996, pp. 6.387-6.388).

En tercer lugar existe otro tipo de población objeto de estudio: los documentos oficiales de los Centros y del Equipo de Apoyo externo. En nuestro caso vamos a centrarnos especialmente en las **Memorias Anuales** que han realizado los Centros de la zona de influencia del E.O.E. al finalizar los cursos 1995/96 y 1996/97. Un total de treinta si partimos de esos quince Centros seleccionados.

### 4.1. MIEMBROS DEL EQUIPO DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA DE ZONA.

#### 4.1.1. LA CONFIGURACIÓN DEL EQUIPO DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA

Nos centramos ahora en los miembros del Equipo de zona que son quienes desarrollan y llevan a cabo el asesoramiento y apoyo formativo. Dado que se trata de un grupo reducido (tan sólo cinco orientadores, una logopeda y un médico), resultaba necesario para apoyar la validez de la información que todos los orientadores formaran parte de la muestra de estudio.

El caso de la logopeda y del médico no entran dentro de nuestro objeto de estudio, dado que ellos no ofrecen este asesoramiento, sino otros servicios más específicos y mediante una atención directa con el alumnado. Por ello, no resultó conveniente recabar información de estos profesionales.

Cabe destacar en este punto la trayectoria de formación de los E.O.E. hasta el curso 1997-98. Ello, nos arroja alguna luz sobre las circunstancias que condicionan su proceder en la actualidad. Como ya recordábamos en páginas anteriores (Ver apartado 2.2.2. del capítulo I) se trata de un equipo multiprofesional fruto de la conjunción de varios equipos ya existentes. Cada uno de ellos con metas, procedimientos y poblaciones diferentes, pero con la similitud genérica de abordar el tema de la atención externa a los Centros Educativos.

Desde hace años, el sistema educativo andaluz ha contado con una serie de profesionales dedicados a la orientación educativa, la intervención psicopedagógica en el ámbito de la atención de los alumnos con necesidades educativas especiales y la compensación educativa, como eran los E.P.O.E.s, los E.A.T.A.I.s y los S.A.E.s. Sin embargo, estos servicios especializados de zona son reorganizados como Equipos de Orientación Educativa para dar una respuesta más coordinada ante la implantación de la nueva reforma educativa. Éstos son *“unidades básicas de orientación psicopedagógica que, mediante el desempeño de funciones especializadas en las áreas de orientación educativa, atención a los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales, compensación educativa y apoyo a la función tutorial del profesorado, actúan en el conjunto de los Centros de una zona educativa”* (B.O.J.A. nº 153:11.279).

El Equipo objeto de estudio es resultado de esta conjunción de servicios, pero con la ausencia de trabajadores sociales que puedan abarcar el área de la compensación educativa.

#### **4.1.2. CLAVES DE ACCESO A LOS ORIENTADORES DE ZONA**

Previa una primera toma de contacto telefónico con la directora del E.O.E. de Dos Hermanas, se mantuvo una entrevista en su sede, en la que se les exponía el esquema básico del proyecto de tesis: objetivos de investigación, diseño, población objeto de estudio, muestra poblacional, técnicas de recogida de datos y análisis de los mismos, así como el contraste de los resultados.

En la misma, se encontraban todos los orientadores, por si era necesario clarificar algunos de los términos de la investigación y para que no surgiesen posibles suspicacias. Se aclararon algunos aspectos específicos y se nos narró, básicamente, el proceso de reorganización de los servicios multidisciplinares hasta la fecha, que ya hemos comentado.

A partir de entonces, y habiendo quedado ambas partes de acuerdo, comenzaron los contactos personales con cada uno para concertar el día, hora y lugar de las entrevistas. Ellas, tuvieron lugar escalonadamente a lo largo del curso 1996-97, en la propia sede del E.O.E., y de modo personalizado. La duración de las mismas osciló entre los 45 y los 90 minutos, todas bajo la más estricta confidencialidad, dado que a pesar de quedar registradas magnéticamente, tan sólo eran identificadas mediante un número. La cordialidad y colaboración fueron notas determinantes de estas relaciones interpersonales, que han originado un buen clima de confianza a lo largo de estos tres últimos cursos.

### **4.2.- CUERPO DOCENTE OBJETO DE ESTUDIO**

#### **4.2.1. SELECCIÓN MUESTRAL DEL CUERPO DOCENTE OBJETO DE ESTUDIO**

La población que abarca la actuación del E.O.E. de Dos Hermanas (Anexo 1), consta de los docentes de los cerca de treinta Centros de Educación Infantil y Primaria de la zona, aunque dada la especial amplitud de la misma, tan sólo lo hacen de modo sistemático en quince de ellos. Cada uno de éstos es asistido, una vez en semana (como ya hemos señalado anteriormente), por uno de los

orientadores.

Así, atendiendo a nuestro objetivo principal; “*Analizar la práctica profesional de Apoyo y Asesoramiento al profesorado por parte de los miembros del E.O.E.*”, hemos determinado como población a estudiar los trescientos docentes (aproximadamente) de los quince Centros que son atendidos semanal y sistemáticamente. De entre ellos, prestamos especial atención a la respuesta de los miembros de los Equipos Directivos y de los profesores de apoyo a la Integración (en los Centros en los que los exista esta figura), dado que son aquellos con los que más directamente trabajan los orientadores, así como con el resto de tutores.

#### **4.2.2. ACCESIBILIDAD Y OTROS IMPEDIMENTOS**

Aunque son dos los tipos de datos que vamos a recoger de la misma población (datos opinativos y datos documentales), el acceso a los Centros ha sido básicamente el mismo. Tras una primer contacto telefónico con cada Director o Jefe de estudios, concertamos una cita en hora de exclusiva dedicación al Centro (normalmente por la tarde y sin que en esos momentos hubiese alumnos), en la que exponemos los pilares de nuestra investigación y ofrecemos las posibles contrapartidas que podrían suponer los resultados de la misma.

El acercamiento a cada uno de los colectivos docentes hizo cierto el dicho popular de que “cada casa es un mundo” y de que también los Centros lo son, cada uno distinto y peculiar. Ello implicaba relaciones totalmente diferentes en cada caso. Tanto fue así, que hubo docentes a los que el estudio les supuso una intromisión universitaria en su lugar de trabajo, cuando por aquel entonces (curso 1997/98), surgía el discutido tema de la negativa de la Administración Educativa a conceder matrícula gratuita para Centros universitarios, a los funcionarios docentes. Esta circunstancia, generó en varios colectivos una actitud negativa hacia nuestro trabajo, lo que se vió reflejado en una negativa del Claustro de profesores a responder a encuesta alguna u ofrecer cualquier otro tipo de información. Definitivamente habíamos chocado con “el muro” de la incompreensión.

A pesar de nuestra insistencia durante todo el curso, tan sólo se obtuvo respuesta a los cuestionarios de ocho de los quince Centros, aunque dado el carácter de voluntariedad, la colaboración de los docentes fue francamente baja, casi nula, en muchos de ellos. Aun teniendo contactos personales anteriores con algunos de los docentes de cada Centro, esto no fue condición suficiente como para conseguir todas las encuestas que hubiéramos deseado. Sin embargo, como veremos más adelante, no dejan de ser opiniones de calidad valorativa, pues el 100 % de ellos son personal definitivo en los Centros y con una suficiente representación de las diversas funciones que se pueden ejercer.

Estando así las cosas y siendo muy bajo el número de cuestionarios conseguidos, urgía obtener mayor implicación de los Centros en la revisión de la documentación oficial (Memorias Anuales de cada Centro de los cursos 1995/96 y 1996/97).

### **4.3. LOS DOCUMENTOS OBJETO DE ESTUDIO**

Como ya reflejábamos en la Ilustración 1, nuestro estudio va a hacer uso de la información referida al asesoramiento al profesorado que podamos encontrar en diversas fuentes documentales. En primer lugar, las últimas disposiciones legales para nuestra Comunidad Autónoma que identifican la labor y figura de los orientadores de zona en el seno de unos servicios de apoyo externo a los Centros. Además contamos con las últimas Memorias Anuales de dicho servicio (1995/96 y 1996/97) y con las Memorias Anuales de los Centros de la zona de influencia del mencionado Equipo externo (También de los cursos 1995/96 y 1996/97).

El análisis documental de los últimos decretos referidos a la creación y regulación de las funciones de los distintos equipos de apoyo externo a los Centros (Decreto 238/1.983; Decreto 1174/1.983; Decreto 334/1.985 y Decreto 213/1995), así como de las diversas resoluciones y órdenes

publicadas hasta la fecha nos va a permitir determinar cuál es el modelo de asesoramiento institucional que emana de dichos documentos oficiales. Por otro lado, el estudio de las Memorias Anuales del E.O.E. nos facilitará afianzar gran parte de las opiniones vertidas en las entrevistas a los miembros de dicho Equipo.

#### **4.3.1. LAS MEMORIAS ANUALES DE LOS CENTROS EDUCATIVOS DE LA ZONA**

Los principales documentos de estudio en la presente investigación suponen el conjunto de Memorias Anuales que realizaron los Centros al finalizar los cursos 1995/96 y 1996/97. Puede intuirse que cada Centro inyecta de peculiaridad este documento oficial y público, pero que en suma, pretende tres objetivos:

1. “Informar a la Administración educativa del funcionamiento del Centro a lo largo del curso escolar. (...)”
2. Realizar una evaluación diagnóstica de la situación educativa del Centro en un momento determinado que es al final del curso escolar. Todo diagnóstico conlleva el análisis de los elementos que más inciden en los resultados, de los indicadores principales del funcionamiento del Centro. (...)
3. Dar a conocer el funcionamiento del Centro y su contribución a la comunidad educativa. (...).” (Vidorreta, 1996:10)

Se pretende realizar un balance y valoración de las actividades realizadas durante el curso escolar, ofreciendo información relevante sobre lo ocurrido durante dicho período, manifestando una valoración y proponiendo modificaciones para mejorar en el futuro. Uno de los indicadores a revisar debe centrarse en la labor específica del E.O.E. en el propio Centro, es decir, su trabajo en torno a las diversas áreas de intervención, su grado de colaboración y coordinación con la jefatura de estudios del Centro,... Sin embargo, la estructuración y el nivel de concreción de cada apartado difiere bastante de un Centro a otro, e incluso, de un año a otro en el mismo Centro.

Algunas veces la elaboración de la Memoria Anual de Centro “*viene siendo una actividad puntual de un Centro escolar al finalizar el curso*” (Vidorreta, 1996:9) y en muchos de ellos sigue viéndose como un trámite burocrático exigido desde la Administración Educativa. Quizá por ello el espacio dedicado a la labor del E.O.E. en los Centros es escaso, dado que la actuación de los miembros del Equipo externo se plantea en muchos momentos como un tema colateral al proceso educativo en la mayoría de las Memorias.

En nuestro caso, pretendíamos obtener toda la información relevante al objeto de estudio, que pudiera contenerse en dichas memorias, al menos, de los últimos dos cursos escolares. Datos provenientes, no sólo de la reflexión del profesorado, sino también de la información adicional que cada orientador debe incluir en dichas memorias, en la que se detallan las actividades realizadas en el Centro y una breve valoración. Con ello buscábamos apoyar los datos ya obtenidos a través de las encuestas y las entrevistas.

#### **4.3.2. MOMENTOS PARA LA RECOGIDA DE LOS DATOS DE LAS MEMORIAS ANUALES DE LOS CENTROS**

La recogida de los datos documentales fue posible gracias a la inestimable colaboración de uno de los Directores con los que existía una especial relación. Ya a fines del curso 1997/98 y por medio de

contactos telefónicos conseguimos acceder a trece de los quince Centros para poder “ojear” sus Memorias Anuales (dado que en algunos Centros sólo se nos ofrecía la posibilidad de leerlas en sus propias dependencias). En cualquier caso, se consiguió reunir la información de 22 de ellas (el 73,3 %), dadas las diversas circunstancias de cada uno de los Centros (Anexo 2).

En algunos casos, desde la dirección se nos limitó el trabajo a la última Memoria presentada, en otros, un proceso de mudanza del edificio en que se encontraban impedía toda posibilidad de encontrar dichos documentos,... Sin embargo, nos sentimos gratificados al haber superado el 70 %, algo inimaginable tras la respuesta personalizada a través de los cuestionarios.

# 4

## PROCEDIMIENTOS Y TÉCNICAS DE RECOGIDA DE DATOS

Los datos que se recogen en la presente investigación son de dos tipos:

- **Datos opinativos** Opiniones de los orientadores de zona y de los docentes a los que atienden sistemáticamente relativas a las dimensiones del apoyo y asesoramiento externo a los Centros.
- **Datos documentales** Sobre la organización y funcionamiento del E.O.E., las intervenciones efectuadas en los últimos cursos, las demandas o necesidades reflejadas en los diferentes documentos estudiados (Memorias finales).

Con el objeto de describir y comprender la realidad de los procesos de asesoramiento y apoyo formativo al profesorado, por parte de un equipo multidisciplinar como es el E.O.E., el estudio de un caso se nos presenta como el método más indicado. Ello nos obliga a hacer uso de técnicas de recogida de datos que tengan en cuenta las perspectivas y significados de los distintos sujetos estudiados, como son las entrevistas semi-estructuradas y las encuestas de opinión. Asimismo, creemos necesaria la triangulación de los datos provenientes de estas dos fuentes por medio del análisis de documentos.

Todo ello, implicaba un proceso de elaboración de los instrumentos, partiendo de la selección de los bloques temáticos a recoger, hasta la concreción de la validez y fiabilidad de los mismos. En este sentido, el instrumento al que más tiempo y esfuerzos se le ha dedicado y era necesario tener mejor elaborado era el Cuestionario Descriptivo de los Procesos de Asesoramiento Docente del E.O.E.

Por su parte, el modelo de entrevista semi-estructurada, también sufrió muchos retoques hasta que se pudo contar con un instrumento útil para que a través de una interacción entrevistado - entrevistador, surgieran en el diálogo todos aquellos aspectos que deseábamos recoger, sin impedir la propia expresión del emisor.

Con el análisis de documentos nos interesaba validar la información ya obtenida mediante los anteriores instrumentos, por lo que su elaboración surgió a posteriori y, siempre, en base a las dimensiones y categorías ya establecidas.

### 5.1. EL CUESTIONARIO DESCRIPTIVO DE LOS PROCESOS DE ASESORAMIENTO

Éste supone uno de los instrumentos básicos para el análisis del asesoramiento formativo ofrecido al profesorado, por parte de los miembros del E.O.E., dado que se “*recoge información sobre una muestra de la población estudiada mediante preguntas, con el propósito de producir estadísticos, esto es descripciones cuantitativas, de algunos aspectos de dicha población*” (Arnau et al.,1990:242). Con él se pretenden analizar los diferentes aspectos que caracterizan dicho apoyo, a través de las interpretaciones y perspectivas de los docentes de los Centros atendidos de forma sistemática por el Equipo externo.

Por tanto, si lo que se persigue es “*sondear opiniones, y no tratar cuestiones que exijan una profunda reflexión de los encuestados*” (Rodríguez Gómez et al., 1993:186) se hace necesario crear un sistema de dimensiones básicas, del cual extraer los indicadores fundamentales sobre los cuales se iba a elaborar el cuestionario.

Un posterior estudio más exhaustivo sobre bibliografía especializada de la última década, nos ofrecía abundantísima información sobre el **origen de la actuación (¿en qué se basa?)**, **objetivos (¿qué se pretende?)**, **dinámica (¿cómo se trabaja?)**, **foco de la actuación (¿qué es lo más importante?)**, **roles (¿qué papel juega cada uno?)** y **relaciones (¿cómo es la comunicación entre ambos?)**.

Toda esta información fue fundamental para lograr una dimensionalización del objeto del estudio, previo análisis y síntesis de la misma. Además, fue relevante la información colateral que recogimos de las primeras entrevistas con los miembros del E.O.E.

### 5.1.1. VALIDEZ Y FIABILIDAD DEL CUESTIONARIO

#### ❖ EL CUESTIONARIO PILOTO

De este modo surgió una primera versión piloto del cuestionario mediante el cual se pretendía describir los procesos de asesoramiento docente del E.O.E. de zona. Sus tres dimensiones básicas fueron: Ámbitos de asesoramiento, Funciones de asesoramiento y proceso de asesoramiento. Anteriormente explicamos (Ver apartado 1.3. del capítulo II) a qué hacíamos referencia en cada uno de ellas, aunque los indicadores relativos a la dimensión Ámbitos de asesoramiento eran ligeramente diferentes y quedaron como sigue:

DIMENSIONES	INDICADORES	DESCRIPCIÓN
<b>ÁMBITOS DE ASESORAMIENTO</b>	<b>Actividades o Programas</b>	Actividades o programas que hayan desarrollado en el Centro los miembros del EOE durante los dos últimos años
	<b>Tareas de asesoramiento</b>	Contenidos en los que se ha asesorado al profesorado desde el EOE
	<b>Implicación personal</b>	Actividades o programas desarrollados por el EOE en los que el encuestado participa
	<b>Fase del programa</b>	Etapas de desarrollo en que se encuentra el programa en el que se participa

Tras una primera revisión realizada por tres investigadores del área M.I.D.O. de la Facultad de F<sup>a</sup>. y Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla, se observó la necesidad de mejorar la calidad de las respuestas que se ofrecían en orden a plantear una línea de continuidad entre un tipo de apoyo clínico a un apoyo colaborativo.

A partir de entonces, comenzó el proceso de depuración de la encuesta, en el que se iba dando forma a los items que hicieran referencia a cada indicador, siguiendo un orden lógico y a través de expresiones fácilmente asimilables por los docentes. Para la formulación de las preguntas se han tenido en cuenta las normas de construcción de algunos autores (Morales, 1972; Cohen y Manion, 1985; Bisquerra, 1989; García Ferrando, 1989; Colás, 1992). Bisquerra comenta que el objetivo de todo entrevistador debe quedar suficientemente claro para no confundir al encuestado, por lo que *“el enunciado debe ser coherente en su estructura gramatical (...) Las alternativas incluidas en cada pregunta deben englobar todas las posibilidades (categorización exhaustiva)”* (Bisquerra, 1.989:98).

Además se aportaba una dimensión de carácter identificativo para facilitar los posteriores análisis estadísticos (Arnau et al. 1990). En ella se incluían los siguientes indicadores:

INDICADORES	VARIABLES
<b>TIPO DE CENTRO</b>	Tipo de Centro
	Tamaño del Centro
	Categoría profesional del Claustro de profesores
<b>DATOS PROFESIONALES</b>	Categoría profesional del encuestado
	Función en el Centro
	Antigüedad en el cargo

#### ❖ FASE DE DEPURACIÓN DEL CUESTIONARIO

En una segunda fase de depuración del instrumento se logró perfilar las opciones de respuesta que se ofrecían al encuestado, así como el tipo de anotación que debía hacer. Se continuó manteniendo la triple dimensionalidad del cuestionario, aún cuando tras la mencionada revisión se produjeron algunos cambios para responder más adecuadamente a los objetivos de investigación.

Las dimensiones Funciones de asesoramiento y Proceso de asesoramiento sólo sufrieron cambios gramaticales, expresivos o tipográficos en sus enunciados u opciones de respuesta, manteniéndose sus indicadores y variables. Por otro lado, las variables de la dimensión Ámbitos de asesoramiento quedaron del siguiente modo:

INDICADORES	VARIABLES
<b>TEMÁTICAS DE ASESORAMIENTO</b>	Actuaciones o programas llevados a cabo en el Centro
	Actuaciones o programas en los que hay una implicación personal del encuestado
	Fase de desarrollo de dichos programas

INDICADORES	VARIABLES
DEMANDAS DE ASESORAMIENT O	Ámbitos o aspectos de asesoramiento demandados por el encuestado

De los datos de identificación se eliminaron aquellas variables que hacían referencia al indicador Tipo de Centro, dado que nuestro objetivo no era el buscar diferencias entre las opiniones del profesorado según el Centro docente. Para mejorar la calidad de los datos identificativos nos centramos en las características profesionales del encuestado, a las que se sumaron las variables antigüedad docente y antigüedad en el Centro.

Tras varios intentos, se consiguió desarrollar una versión del mismo, lista para ser utilizada, pero ¿era válido lo que habíamos construido?, ¿sus resultados reflejarían lo que pretendíamos?.

#### ❖ RESOLVIENDO EL PROBLEMA DE LA VALIDEZ

La validez y fiabilidad de un nuevo instrumento son dos de los grandes problemas con los que se encuentra el investigador. En nuestro caso, el instrumento fue sometido a un juicio crítico por varios expertos (Colás y Buendía, 1,992). Para ello, se construyó una escala Licker (Anexo 3), basada en los aspectos más relevantes a la hora de observar la validez de constructo y la validez didáctica del mismo, sobre cuyos resultados se calculará el porcentaje de acuerdos, haciendo uso de estadísticos como el coeficiente Kappa y la concordancia de Kendall (León y Montero, 1993:56-57) para eliminar los posibles acuerdos entre jueces debidos al azar.

Dado que uno de nuestros objetivos era observar si el cuestionario se adecua a las poblaciones objeto de estudio, la escala fue respondida por nueve sujetos informantes claves con una cierta implicación en la labor de los Equipos de Orientación Educativa: Cuatro orientadores del Equipo y cinco maestros pertenecientes a diferentes Centros atendidos por los miembros del Equipo de Orientación Escolar. Para cada una de las afirmaciones realizadas, se le ha pedido al juez o experto que se pronuncie a lo largo de una escala de valores desde el 1 al 5, en cuanto al grado o forma en que es resuelto cada obstáculo a la formalización o validez del cuestionario. Donde 1=Muy Insuficientemente, 2=Insuficientemente, 3=Regular, 4=Suficientemente y 5=Muy Suficientemente.

La escala está compuesta por 27 afirmaciones agrupadas en cuatro dimensiones básicas: **Estimación del diseño formal** (referida al aspecto formal del cuestionario, la carta de presentación, instrucciones, número de items, lenguaje utilizado...), **Ámbitos de asesoramiento, Funciones de asesoramiento y Proceso de asesoramiento** (referidas estas tres dimensiones a la adecuación de sus indicadores, la secuencia de items, la claridad y coherencia de cada uno de ellos,...).

Con los datos obtenidos se procedió a realizar un estudio estadístico de cada una de las variables del protocolo de validación del cuestionario, mediante las posibilidades técnicas del programa SPSS. Tras un primer estudio descriptivo de cada una de estas variables, se procederá a calcular el grado de acuerdo no debido al azar entre jueces.

Si observamos en la tabla de frecuencias de las variables del protocolo de validación del cuestionario (Anexo 4), los valores que han tomado cada una de las variables del protocolo de validación (Anexo 5), nos encontramos con que la mayoría de las respuestas rondan entre los valores 4 (Suficientemente) y 5 (Muy Suficientemente). Del mismo modo, se nos presenta el caso del juez número 7 que ha identificado casi todas sus respuestas con un 3 (Regular), lo que nos puede hablar de un sujeto que se sale de la norma de valoración del resto de jueces.

En ningún caso se ha valorado con 1 (Muy Insuficientemente), aunque las variables 3 ASPECTO y 4 NÚMERO-ITEMS han obtenido la puntuación 2 (Insuficientemente) en el caso del juez anteriormente mencionado. Este es el motivo por el que se plantea inoperante el cálculo de la Concordancia de Kendall, dado el altísimo grado de acuerdo entre los jueces, que genera una

distribución de variables no semejante a la Normal y el escaso número de sujetos.

Ciñéndonos al análisis descriptivo de cada una de las variables debemos destacar ciertos estadísticos que puedan ofrecernos una fiel descripción del comportamiento de cada variable: Medidas de tendencia central, medidas de dispersión, medidas de forma y normalidad de la distribución de los datos. Para una mejor claridad de la exposición hemos querido mantener agrupadas las variables en torno a las cuatro dimensiones del protocolo de validación.

#### **ESTIMACIÓN DEL DISEÑO FORMAL.**

Todas estas variables tienen una media superior al valor 4 (Suficientemente), excepto V3 ASPECTO que obtiene un valor de 3,778, aún cuando como en el resto de variables, su moda y mediana se encuentran en 4. La media más alta es V8 DIMENSIONES con un 4,667 y al igual que V6 ESPACIO-RR y V5 LENGUAJE tienen su moda y mediana en el valor más alto, 5 (Muy Suficientemente).

Tan sólo con estos datos ya podríamos asegurar que en cuanto al diseño formal del cuestionario, la inmensa mayoría de los jueces creen que se han logrado Suficiente o, incluso, Muy Suficientemente los requerimientos en cuanto al diseño formal del presente cuestionario. De hecho, como mínimo, el 77,7 % de los datos se encuentran entre los valores 4 y 5, como es el caso de V4 NÚMERO-ITEMS, o incluso llegan al 100 % en la V6 ESPACIO-RR.

Si a todo ello le unimos que, salvo V8 DIMENSIONES con una probabilidad de .045 de equivocarnos, ninguna variable denota una distribución semejante a la Normal, podemos concluir que **la mayoría de los jueces han aceptado suficiente o incluso, muy suficientemente la elaboración del presente cuestionario en lo tocante al estilo y diseño formal de la construcción del mismo.**

#### **DIMENSIÓN ÁMBITOS DE ASESORAMIENTO.**

Este grupo de variables mantiene una media en torno al valor 4, donde la media más elevada es la de V10 INDICA-AMB (4.375) y la media más baja es la de V13 OBJETI-AMB (3.556). Excepto en esta última variable, los valores de moda y mediana se encuentran en 4, e incluso en 4.5 y 5. De hecho, esta V13 OBJETI-AMB tiene la media más pequeña de todas las variables del protocolo.

Todo esto queda corroborado por ese 44.4 % de los datos de V13 que se encuentran en los valores 4 y 5, el resto se encuentran en el valor 3 (Regular). Las demás variables se aglutinan entre el 77.7 % o el 88.9 % en torno a los valores 4 y 5. Por lo que mayoritariamente, los jueces están de acuerdo o muy de acuerdo con las afirmaciones que se realizan en torno a esta dimensión. Tan solo encuentran moderada la forma de resolver el problema del objetivo de cada ítem.

En base a la prueba de Normalidad, la probabilidad de equivocarnos sobrepasa en todos los casos el .05 como nivel de significación. Es plausible afirmar que **en cuanto a la dimensión ámbitos de asesoramiento, la mayoría de los jueces creen que se han logrado salvar satisfactoriamente los obstáculos a la validez.**

#### **DIMENSIÓN FUNCIONES DE ASESORAMIENTO.**

En este caso, hay dos variables que tienen la media más baja, son V19 OBJETI-FUN y V21 RESPUE-FUN (3.778). El resto de medias es superior a 4, siendo la media más alta V16 INDICA-FUN (4.750). En todos los casos la moda y la mediana coinciden en 4, excepto en V16 que tienen el valor 5.

Si observamos los porcentajes de respuesta en torno a los valores 4 y 5, descubrimos que son muy altos, entre el 77.8 % y el 100 % de las valoraciones. Sin embargo, V19 recoge en esos valores, sólo el 66.7 % y el 33.3 % restante en el valor 3 (Regular), lo que nos da idea de una respuesta más moderada en esta variable.

Hemos encontrado tres variables que pudieran ser semejantes a la distribución Normal, con un nivel de significación de .05. Serían V16 INDICA-FUN, V18 ANALIS-FUN y V21 RESPUE-FUN. Lo cual no nos impide concluir que **la mayoría de las afirmaciones de la dimensión Funciones de**

**asesoramiento son valoradas muy positivamente por la mayoría de los jueces. En las restantes afirmaciones los jueces creen que, aunque medianamente, se han logrado salvar los obstáculos a la validez.**

#### **DIMENSIÓN PROCESO DE ASESORAMIENTO.**

V25 OBJETI-PRO, con una media de 3.889 es la más baja de ellas. El resto de variables ronda el valor 4 o 4.5, como es el caso de V22 INDICA-PRO. Modas y medianas son coincidentes en el valor 4, excepto en V22, que es en 5.

En esta dimensión los porcentajes de frecuencias concentrados en los valores 4 y 5 son muy altos, entre el 87.5 % y el 88.9 %. Sin embargo, V25 OBJETI-PRO concentra, tan solo, el 66.6 % de los datos en esos valores.

Ninguna de las variables se asemeja a la distribución Normal, según los niveles de confianza elegidos, lo que es razonable dada la distribución de las frecuencias en torno a valores altos.

Parece claro que **las afirmaciones de la dimensión Proceso de asesoramiento han sido aceptadas en un alto grado por los jueces, aunque como en casos anteriores la afirmación relacionada con los objetivos ha tenido una puntuación menor, pero siempre dentro de la aceptación por parte de los jueces.**

Podemos concluir tras el análisis descriptivo de las valoraciones sobre el protocolo de validación del cuestionario, ofrecido a los jueces, que quedan suficientemente resueltos los posibles problemas u obstáculos a la validez y formalización del cuestionario. Por ello, **estimamos válido el cuestionario, como medida de análisis descriptivo de los procesos de asesoramiento docente del Equipo de Orientación Educativa.**

### **5.1.2. DESCRIPCIÓN GENERAL DE LA ESTRUCTURA DEL CUESTIONARIO DEFINITIVO**

Como ya hemos aclarado anteriormente, el cuestionario supone uno de los pilares para el análisis del asesoramiento formativo ofrecido al profesorado, por parte de los miembros del E.O.E. de su zona. Su importancia radica en descubrir cuáles son las características del apoyo ofertado al profesorado y cuáles son las características del apoyo demandado por el profesorado.

Así, se divide en tres secciones (Anexo 6). En primer lugar, la **carta de presentación**, en la que se expone de forma clara y concisa lo que se pretende con el instrumento, solicitando del docente su máxima sinceridad dentro de una voluntaria y anónima colaboración. Además, se presenta la **carátula del cuestionario**, en la que se reflejan las instrucciones básicas para responder al mismo, así como algunos ejemplos de respuesta, identificando los cuatro bloques de contenido esenciales. Éstos, forman parte de la última sección del cuestionario, **cuerpo del cuestionario**, siendo el lugar donde se va a recoger información sobre los Datos de identificación y cada una de las tres dimensiones de estudio: Ámbitos de asesoramiento, Funciones de asesoramiento y Procesos de asesoramiento, cuyos indicadores podemos apreciar en el siguiente cuadro (Ver Cuadro 23).

### **5.1.3. TEMPORALIZACIÓN DE LA RECOGIDA DE DATOS**

El período temporal previsto para la recogida de los datos a través del cuestionario se centraba en el primer trimestre del curso 1997/98. A través de una primera gestión con el equipo directivo de cada uno de los quince Centros se accedería al colectivo docente. Sobre la base de contactos personales precedentes se preveía una suficiente respuesta de los profesionales, aún cuando fuese con carácter voluntario.

Un fuerte conflicto administrativo con la Consejería de Educación (al que ya hemos hecho referencia en el apartado 4.2.2.) Y las reticencias de algunos Claustros a participar en un proceso de reflexión sobre la práctica educativa influyeron en la urgencia de abarcar todo el curso escolar para recoger un mayor número de encuestas entre el profesorado.

Cuadro 23: Dimensiones e indicadores objeto de estudio a través del cuestionario.

<b>DATOS DE IDENTIFICACIÓN</b>	<input type="radio"/> Categoría profesional
	<input type="radio"/> Función en el Centro
	<input type="radio"/> Años de docencia
	<input type="radio"/> Antigüedad en el Centro
	<input type="radio"/> Antigüedad en el Equipo Directivo

<b>DIMENSIONES</b>	<b>INDICADORES</b>
<b>ÁMBITOS DE ASESORAMIENTO</b>	<input type="radio"/> Actividades realizadas por el EOE en el Centro
	<input type="radio"/> Implicación personal del encuestado en las actividades de asesoramiento
	<input type="radio"/> Fase en que se encuentra el programa en que se implica el encuestado
	<input type="radio"/> Ámbitos de asesoramiento demandados
<b>FUNCIONES DE ASESORAMIENTO</b>	<input type="radio"/> En el área de apoyo a la función tutorial
	<input type="radio"/> En el área de orientación vocacional y profesional
	<input type="radio"/> En el área de atención a las necesidades educativas especiales
	<input type="radio"/> En el área de compensación educativa
<b>PROCESO DE ASESORAMIENTO</b>	<input type="radio"/> Origen de la actuación de asesoramiento
	<input type="radio"/> Objetivo del asesoramiento
	<input type="radio"/> Dinámica de trabajo
	<input type="radio"/> Focalización
	<input type="radio"/> Roles desempeñados por el EOE
	<input type="radio"/> Roles desempeñados por los docentes
	<input type="radio"/> Relaciones entre participantes en el asesoramiento

#### **5.1.4. ESTRATEGIA DE ANÁLISIS DE LOS DATOS DE LOS CUESTIONARIOS**

Manteniendo como objetivo de estudio la descripción de los modelos adoptado y demandado de asesoramiento a través de las percepciones y opiniones de los docentes de los Centros correspondientes a la zona de influencia del E.O.E., el análisis se centrará en la clarificación de las diversas opiniones del profesorado.

El principal objetivo a la hora de realizar este análisis de las 74 encuestas recogidas de los docentes de la zona, haciendo uso de los programas estadísticos SPSS y SPAD, se centra en describir, representar, caracterizar, la muestra objeto de estudio en cuanto a esas dimensiones seleccionadas (Ver Anexos 8, 9 y 10). Para ello, nos haremos valer de las variables de la dimensión **datos de identificación** (Anexo 7) como variables delimitadoras de los diferentes tipos de respuesta, cruzándolas con las tres dimensiones restantes para descubrir como se posicionan cada uno de esos grupos de docentes en cada dimensión. Por tanto, intentamos descubrir la caracterización de cada una de las posibles opiniones que se tienen en los Centros sobre el apoyo y asesoramiento de los miembros del Equipo de Orientación Educativa.

### **5.2. ENTREVISTA SEMI-ESTRUCTURADA**

#### **5.2.1. OBJETIVO DE LA ENTREVISTA**

Nuestra pretensión al utilizar esta técnica de recogida de datos no es otra que acercarnos, en la medida de lo posible, a las ideas, creencias y supuestos mantenidos por los orientadores de zona en cuanto al apoyo ofrecido al profesorado. De este modo concebimos la entrevista semi-estructurada como *“una interacción social entre personas gracias a la que va a generarse una comunicación de significados: una persona va a intentar explicar su particular visión de un problema, la otra va a tratar de comprender o de interpretar esa explicación”* (García Jiménez, 1992:10).

Partiendo del objetivo principal de la investigación: Analizar la práctica profesional del apoyo y asesoramiento al profesorado por parte de los miembros del E.O.E., se elaboró el esquema de una entrevista semi-estructurada para recabar la información que pudiese emanar de los propios orientadores en este sentido. Por tanto, dos eran nuestros grandes objetivos a la hora de realizarlas:

- Describir los rasgos característicos del apoyo y asesoramiento al profesorado que declaran realizar los miembros del E.O.E.
- Analizar las demandas mantenidas por los miembros del E.O.E. en cuanto a apoyo y asesoramiento al profesorado.

Ello se lograría gracias a una voluntaria colaboración de los orientadores, expresándose a través de respuestas fluidas y abundante, en las que se reflexionase sobre el tema. Por tanto, un objetivo complementario sería el conseguir la máxima colaboración por su parte, haciendo crecer y desarrollar una verdadera relación empática entrevistado - entrevistador. Ganarnos la confianza del entrevistado supone una total disposición a la escucha de sus explicaciones, utilizando sus propios términos y apoyando lo que dice. Para ello se tendrán en cuenta algunos elementos:

- No emitir juicios sobre la persona entrevistada.

- Permitir que la gente hable.
- Realizar comprobaciones cruzadas.
- Prestar atención.
- Ser sensible. (García Jiménez, 1992:20-21)

### 5.2.2. BLOQUES TEMÁTICOS DE LA ENTREVISTA

Claramente definidos se encuentran dos grandes bloques de temas. Por un lado, y para crear e iniciar esa interacción empática que favorezca la fluidez y abundancia de la información emitida, se encuentran los **datos iniciales o profesionales**. Las preguntas básicas sobre las que van a surgir otras posibles son:

- ¿Cuánto tiempo lleva en este Equipo?.
- ¿Cuál ha sido su formación hasta el momento de ingresar en el Equipo?.
- ¿Cuáles son sus responsabilidades dentro del Equipo?.
- ¿En qué se ha centrado su formación posterior?.

Por otro lado, y siendo el bloque esencial de toda la entrevista, nos encontramos con los **datos centrales**. Este bloque queda dividido en cinco grupos de información a través de los cuales se pretende cubrir las tres dimensiones básicas del estudio: **Ámbitos de asesoramiento, Proceso de asesoramiento, Justificación, Juicio crítico y Percepción ideal**. De este modo, las preguntas básicas de encuadre, así como otras posibles, podrían ser las siguientes:

CARACTERÍSTICAS DEL PROCESO DE ASESORAMIENTO	PREGUNTAS BÁSICAS DE ENCUADRE
ÁMBITOS DE ASESORAMIENTO	¿En qué aspectos apoya y asesora al profesorado? ¿A qué dedica más tiempo con el profesorado?
PROCESO DE ASESORAMIENTO	¿Cómo se desarrolla ese apoyo o asesoramiento al profesorado? ¿Cómo suele ser la forma de trabajar con ellos?
JUSTIFICACIÓN	¿Por qué realiza el apoyo de esa manera? ¿En qué se basan?
JUICIO CRÍTICO	¿Se siente usted satisfecho con esa forma de apoyar al profesorado? ¿Qué opina de la participación?
PERCEPCIÓN IDEAL	¿Cómo cree que debería realizarse dicho apoyo al profesorado?

Al ser un estilo semi-directivo de entrevista, éstas son sólo preguntas básicas. La mayor ventaja de este tipo de entrevistas estriba en que pueden utilizarse *“preguntas complementarias tipo prueba, de indagación o exploración, cuyo objetivo es profundizar o clarificar respuestas para obtener una información más completa y precisa, y facilitar al mismo tiempo la tarea del entrevistador”* (Arnau et al. 1990:255).

Teniendo en cuenta la diversificación que se puede producir en cada una de ellas, el contenido de las respuestas que se dan, la disponibilidad interactiva y otras circunstancias, pueden ampliarse con otras para mejorar la calidad de la información, perfilar lo evocado, aseverar lo comprendido, e incluso, puede darse el caso de omitir alguna porque ya haya sido respondida en anteriores cuestiones.

Nuestro intento de adentrarnos en la realidad que siente vivir el orientador nos compelió a identificarnos con él mismo, para, a partir de ahí, poder extraer argumentos mucho más enriquecedores para nuestro proceso investigador.

### **5.2.3. DESARROLLO DE LAS ENTREVISTAS**

Ya hemos mencionado el proceso seguido para acceder a los cinco informantes claves (los cinco orientadores del Equipo de zona). Así, tras la concertación de citas personales con cada uno de ellos, se procedió a la realización de las entrevistas a lo largo del curso 1996-97. Normalmente en horario de tarde y con una duración aproximada que oscilaba entre los 50 y 90 minutos (según el grado de satisfacción e implicación mostrado por el encuestado durante la sesión).

Teniendo como denominador común el lugar de encuentro (la propia sede del E.O.E. en Dos Hermanas) cada una de ellas seguía unos pasos básicos:

#### **◆ Presentación previa**

Buscando una relación empática con el entrevistado se empezaba tratando temas colaterales e incluso intrascendentes para, posteriormente, acercarnos al objeto del encuentro.

En primer lugar, se intentaba dejar claro al interlocutor la confidencialidad de todos los datos que se obtuvieran, solicitando su permiso para realizar una grabación en audio.

Además, se hacía necesario explicitar el propósito de dicha entrevista. Se exponía el objetivo principal de la investigación, así como los objetivos pretendidos con esta técnica de recogida de datos.

#### **◆ Comienzo de la Entrevista**

En esta segunda parte, se persigue desarrollar en el informante un sentimiento de confianza y permitirle hablar sobre temas y aspectos que conoce, preguntándole por cosas que van a tener una respuesta sencilla.

El primero de los bloques temáticos (Datos iniciales o profesionales) compone el conjunto de preguntas que se realizaban en este momento. Como se puede observar son cuestiones sencillas de responder y que posibilitaban ir adentrándonos en el tema objeto de estudio, así como mejorar la confianza mutua ya iniciada.

#### **◆ Datos centrales**

Progresivamente vamos incorporando las cuestiones centrales en torno al apoyo y asesoramiento ofrecido al profesorado. Para ello, nos basábamos en las preguntas básicas de encuadre que ya hemos señalado anteriormente.

#### **5.2.4. CONFIDENCIALIDAD Y RECOGIDA DE LOS DATOS**

Como no podía ser de otro modo, la confidencialidad de los datos de las entrevistas era condición indispensable para poder llevarlas a cabo. Así, la identificación de las entrevistas se realizarían a través de un número, para cada una de ellas. Dicho número, sería registrado, no solo en los apuntes que se fuesen tomando, sino también al inicio de su grabación en una cinta de audio.

Estos van a ser los dos métodos escogidos para registrar los datos. Las anotaciones nos servirán para destacar los aspectos sobre los que podríamos incidir más a lo largo de la propia entrevista e incluso para ir realizando un somero esquema del discurso del entrevistado, así como pequeñas interrupciones. Pero no podemos olvidar, que para conseguir un registro más fidedigno, era necesaria la grabación en audio. Hecho este, que a pesar de haber sido consensuado en los encuentros iniciales con el grupo de orientadores, nos sentíamos obligados a volver a solicitarlo al principio de cada entrevista.

#### **5.2.5. ESTRATEGIA DE ANÁLISIS DE LOS DATOS DE LAS ENTREVISTAS**

En el proceso de análisis de los datos de las entrevistas se decidió realizarlo en dos fases, dada la gran cantidad y variedad de información que obteníamos: La reducción de los datos textuales a categorías de información y el análisis cualitativo de los textos a partir de esas categorías.

##### **❖ REDUCCIÓN DE LOS DATOS TEXTUALES A CATEGORÍAS**

En el “mare mágnum” de datos que suponen cinco entrevistas en profundidad de una hora (aproximadamente) de duración, se pretende identificar a través de un proceso estadístico textual, cuáles son los temas más comunes en el conjunto y el particular de cada una de las entrevistas.

Partiendo de la transcripción de las entrevistas y mediante la utilización del programa informático SPAD 3.5 se hará uso de diversos tratamientos y métodos de análisis lexicométricos (Lebart y Salem, 1994; Exteberría et al. 1995; Gil et al. 1994):

- ◆ Recuento de palabras.
- ◆ Segmentos repetidos.
- ◆ Concordancias.
- ◆ Fragmentos característicos.
- ◆ Análisis de correspondencias.
- ◆ Clasificación jerárquica.

La identificación de esos temas característicos nos ayudará a determinar una categorización y codificación básica de los discursos de los orientadores en base a las tres dimensiones del estudio: Ámbitos de asesoramiento, Funciones de asesoramiento y Proceso de asesoramiento.

##### **❖ ANÁLISIS CUALITATIVO DE LOS TEXTOS A PARTIR DE LAS CATEGORÍAS**

Tras la selección de aquellas categorías que quedan encuadradas en cada una de las tres dimensiones básicas, se procederá a la codificación de las entrevistas. A partir de aquí el análisis se centra en descubrir, mediante el programa informático AQUAD, los códigos que definen la idea de los orientadores de zona sobre el asesoramiento adoptado y el demandado en base a las dimensiones propuestas en nuestro estudio.

El estudio lexicométrico que se realice estará basado en las dimensiones e indicadores que ya habíamos utilizado para el examen de los cuestionarios respondidos por los docentes. La triangulación

que se pretende realizar se fundamenta en “recoger apreciaciones de una situación o algún aspecto de ella desde una variedad de ángulos o perspectivas, después de compararlas y contrastarlas” (Pérez Serrano, 1994;81). Sin embargo, el hecho de utilizarse un instrumento de recogida de datos diferente y ser una población distinta (los que producen y no quienes reciben el apoyo), nos obliga a buscar unos identificadores más adecuados.

Como ya se ha mencionado, el objetivo de este análisis venía dado por la reducción, clarificación y síntesis de toda la información contenida en las entrevistas, que haga posible una pertinente categorización adaptada a la peculiaridad de los datos con que contamos. Así, y a la luz de los resultados obtenidos mediante las técnicas estadísticas ofrecidas por el programa SPAD.T, se considerará la necesidad de reformulación de las dimensiones e indicadores originarios a través de los que se realizó su interpretación (Ver Cuadro 23 en el apartado 5.1.2.). En el siguiente cuadro (Ver Cuadro 24) se detallan los códigos de identificación a utilizar en el posterior análisis de las entrevistas con el programa informático AQUAD:

Cuadro 24: Códigos de identificación para el análisis de las entrevistas

<b>TEMÁTICAS DE ASESORAMIENTO</b>	
<b>AFT</b>	Apoyo a la función tutorial
<b>NEE</b>	Atención educativa de alumnos/as con necesidades educativas especiales
<b>OVP</b>	Orientación vocacional y profesional de alumnos/as
<b>ECP</b>	Estudio de casos de alumnos/as de forma puntual
<b>PTE</b>	Programa de técnicas de estudio o de trabajo intelectual
<b>PPR</b>	Programa de prevención de dificultades del aprendizaje
<b>PCG</b>	Programa de cohesión de grupos
<b>LOG</b>	Logopedia
<b>LEC</b>	Programa de lecto-escritura
<b>ADA</b>	Adaptaciones curriculares individualizadas
<b>APR</b>	Tratamiento de alumnos/as con problemas de aprendizaje
<b>CDU</b>	Tratamiento de alumnos/as con problemas conductuales

<b>DESTINATARIOS DEL ASESORAMIENTO</b>	
<b>CEN</b>	El Centro en su totalidad
<b>EQU</b>	A través de los equipos directivos

<b>PGP</b>	Pequeños grupos de profesores (equipos de ciclo o nivel)
<b>GPC</b>	Grandes grupos de profesores del Centro (grupos de trabajo intraCentro)
<b>GPI</b>	Grandes grupos de profesores de diversos Centros (grupos de trabajo interCentros)
<b>IND</b>	Tutores o profesores, a nivel individual

<b>DEMANDAS DE ASESORAMIENTO</b>	
<b>IMA</b>	Cambiar la imagen que se tiene de los orientadores
<b>CON</b>	Participar más activamente en el trabajo conjunto con el profesorado
<b>TAR</b>	Redistribuir las tareas asignadas dentro del Equipo
<b>GRC</b>	Necesidad de fomentar la creación y desarrollo de grupos de trabajo de profesores en cada Centro
<b>GRI</b>	Necesidad de fomentar la creación y desarrollo de grupos de trabajo de profesores de diversos Centros
<b>PRO</b>	Necesidad de integrar aún más el asesoramiento al profesorado dentro del proyecto educativo de cada Centro

<b>FUNCIONES DE ASESORAMIENTO</b>	
<b>AFT</b>	Área de Apoyo a la función tutorial
<b>NEE</b>	Área de Atención educativa de alumnos/as con necesidades educativas especiales
<b>OVP</b>	Área de Orientación vocacional y profesional de alumnos/as

<b>ORIGEN DEL ASESORAMIENTO</b>	
<b>NDP</b>	Necesidades y demandas puntuales del profesorado
<b>PIE</b>	Procesos de innovación educativa
<b>PNE</b>	Previsión de necesidades elaboradas por el Equipo
<b>ACP</b>	Acuerdo conjunto entre profesores del Centro y el Equipo

<b>OBJETIVO DEL ASESORAMIENTO</b>	
<b>CRP</b>	Capacitar al profesorado para resolver por sí mismos los problemas
<b>DPP</b>	Facilitar el desarrollo y puesta en práctica de los programas de intervención
<b>FDP</b>	Facilitar el desarrollo profesional del profesorado

--

<b>DINÁMICA DE ASESORAMIENTO</b>	
<b>PMP</b>	Proporcionar materiales al profesorado para su puesta en práctica en el aula
<b>GGT</b>	Generar y mantener grupos de trabajo reflexivo para dar solución a los problemas de la práctica
<b>RPC</b>	Responder a la petición de consejo e información en torno a metodología, organización, administración y gestión de Centros, etc,...
<b>DDP</b>	Mantener un diálogo reflexivo con el profesorado sobre los problemas de la práctica educativa

<b>ROL DESEMPEÑADO POR LOS MIEMBROS DEL E.O.E.</b>	
<b>RMT</b>	Experto - Técnico
<b>RME</b>	Educador - Formador
<b>RMF</b>	Facilitador de procesos de mejora educativa
<b>RMA</b>	Animador implicado en el Centro

<b>ROL DESEMPEÑADO POR LOS DOCENTES</b>	
<b>RPA</b>	Acoge la información que se le suministra
<b>RPI</b>	Proporciona la información que se le requiere desde el E.O.E.
<b>RPP</b>	Participa en la puesta en práctica de los programas o planes de acción
<b>RPD</b>	Participa en la elaboración, desarrollo y evaluación de los planes de acción
<b>RELACIONES ENTRE PARTICIPANTES</b>	
<b>COL</b>	Relación de colaboración para el desarrollo conjunto de la acción

### 5.3. EL ANÁLISIS DE LOS DATOS DE LAS MEMORIAS ANUALES DE LOS CENTROS

En el apartado de análisis de los datos recogidos, aparece también reflejado el estudio de los (relativamente) escasos datos extraídos de las Memorias Anuales de los Centros. Con ello se pretende descubrir algunas de las corrientes de pensamiento en torno a la actuación de los EOE en dichos Centros, centrándonos en la vertiente del apoyo y asesoramiento brindado al profesorado.

Se trata, por tanto, de una ardua labor dada la diversidad estructural de cada una de las Memorias Anuales estudiadas. Sin embargo, procuramos horadar un “hueco” en esa “muralla” infranqueable que supone un documento de este tipo, para poder vislumbrar la realidad que se esconde tras él.

Nuestro objetivo principal en este análisis ha sido el de clarificar lo que se expone en estos documentos sobre la actuación de los orientadores en torno a las tres dimensiones ya identificadas anteriormente: Ámbitos de asesoramiento, Funciones de asesoramiento y Proceso de asesoramiento. Para ello, haremos uso de las posibilidades técnicas del programa SPAD3.5, con la intención de lograr la caracterización de las opiniones que dominan en los Centros sobre el apoyo y asesoramiento de los miembros del E.O.E.

La plantilla de recogida de datos para los cuestionarios se ha adaptado de manera que puedan

incardinarse cada uno de los conceptos y contenidos relevantes para nuestra investigación que se encuentran en las memorias anuales de los trece Centros.

Para ello, se ha llevado a cabo una serie de cambios, necesarios para una mejor interpretación de los datos y, en gran medida, debido a la precariedad y disparidad con que se desarrolla el tema de la actuación del E.O.E. en la memoria. Nos parece conveniente destacar en este punto cuáles son los valores posibles a tomar por cada variable (Anexos 13, 14 y 15). Así, y dado que están agrupadas en bloques de contenido o dimensiones, sus valores son los siguientes:

<b>DIMENSIONES</b>	<b>ACTUACIONES DEL E.O.E.</b>	<b>PROPUESTAS DE LOS DOCENTES</b>	<b>FUNCIONES Y PROCESO DE ASESORAMIENTO</b>
<b>VALORES</b>	① Manifestado por el Centro ② Manifestado por el E.O.E. ③ Manifestado por ambos	① Es necesario	① Se hace ② Debe hacerse ③ Ambas manifestaciones

En este sentido, no existen datos de identificación, dado que cada una de los documentos se ha numerado del uno al veintidós para que se preserve toda discreción de los datos. Hecho este exigido por el profesorado.

Asimismo, no todas las variables aparecerán ya que si no se han hallado en ninguna memoria, hemos optado por eludir su análisis.



RESULTADOS DE LA  
INVESTIGACIÓN

---



# 4

## APOYO EXTERNO: LA PERCEPCIÓN DEL PROFESORADO ENCUESTADO

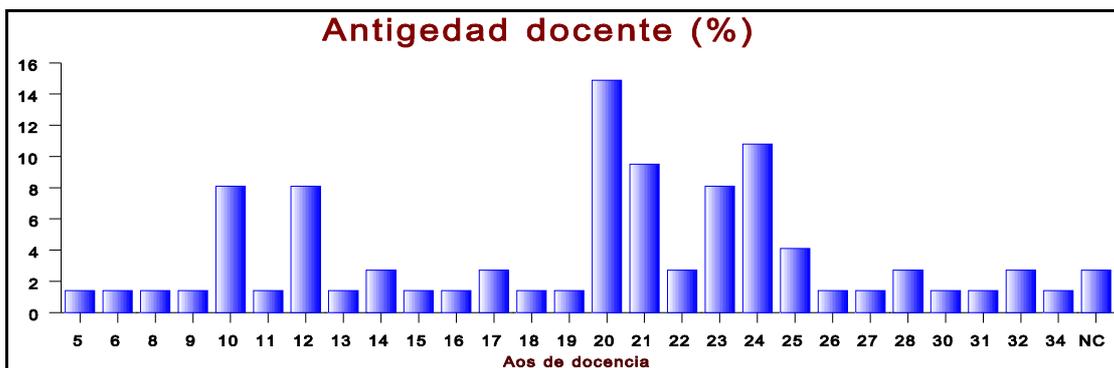
### 1.1. PERFIL DE LOS ENCUESTADOS EN BASE A LOS DATOS DE IDENTIFICACIÓN

Las variables de la dimensión **datos de identificación** (Anexo 7) van a ser utilizadas como variables delimitadoras de las diferentes tipos de respuestas. Por ello, vamos a realizar una presentación previa del perfil de los encuestados en base a dichos datos. Este bloque de contenido constaba de cinco variables que lo delimitaban: categoría profesional, función en el Centro, años de docencia, antigüedad en el Centro y tiempo como miembro del equipo directivo.

Sin embargo, nos ha parecido poco significativa para el análisis estadístico, la variable categoría profesional, dado que el 100 % de los 74 encuestados, afirma ser **personal definitivo**. Aun cuando no sea significativo estadísticamente, es un dato de relevancia para la validez interna del estudio que estamos realizando. Por ello, los datos que a continuación vamos a describir, provienen de profesores y profesoras con plaza definitiva. Ello nos ayuda a la interpretación de los datos obtenidos, dado que aunque la muestra es pequeña, hace referencia a aquella parte de la población que lleva ya algún tiempo en un Centro educativo o, posiblemente, en la misma zona.

Sin más, nos hemos tomado la libertad de obviar esta variable de los procedimientos estadísticos subsiguientes, sin olvidarla a la hora de realizar nuestras conclusiones.

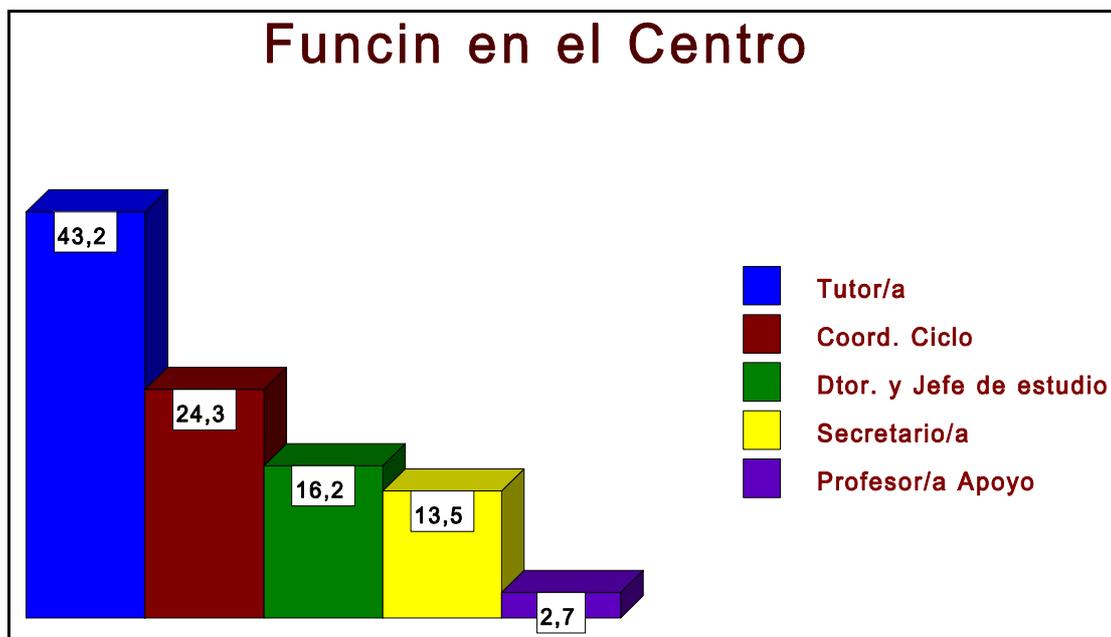
Sin embargo, y haciendo uso de los datos procedentes del análisis exploratorio realizado con el programa SPSS, podemos unirle que más del 50 % de los docentes encuestados han cumplido **más de 20 años de servicio** (Ver Figura 1), por lo que se presupone un conocimiento más profundo de la zona y, por ello, de la actividad del Equipo de Orientación Educativa.



Nuestra muestra no se ajusta a una distribución Normal. No sólo por lo que hemos señalado, sino también, porque en la variable antigüedad se aprecia cierto grado de asimetría negativa (-.170), reflejando una distribución ligeramente platocúrtica (-.495). Los valores 20 y 24 son los que obtienen frecuencias más altas, con un 14,9 % y 10,8 %.

En este mismo sentido abundan los datos de la variable tiempo. El 90,5 % de los docentes encuestados lleva **3 o más años en el mismo Centro**. Se podría decir, por tanto, que es una muestra asentada y con la suficiente experiencia. Además, el 68,1 % de los encuestados que pertenecen a los equipos directivos de sus Centros, lleva 3 o más años en el cargo. Aún cuando estos datos hay que observarlos bajo el prisma del escaso número de docentes que afirman ser miembros de dichos equipos directivos.

En cuanto a la variable Función en el Centro, aun quedando representado todas las posibles funciones, sus datos se concentran en torno a la función de la tutoría y la coordinación de ciclo (Ver Figura 2)



Estos últimos datos deberán ser tenidos en cuenta en las conclusiones, dado que los E.O.E.'s desarrollan su labor muy ligados, no sólo a estos estamentos, sino también al Equipo Directivo de los Centros. En conjunto, los miembros de equipos directivos (directores, jefes de estudio y secretarios) conforman el 29,7 % del total de los encuestados.

### Conclusiones en torno al perfil de los docentes encuestados

- En su totalidad son personal definitivo.
- Más del 50 % de los encuestados llevan 20 o más años de servicio docente.
- Más del 90 % llevan tres o más años en el mismo Centro educativo.
- Quedan representadas todas las funciones o cargos posibles en un Centro educativo. Cobrando mayor peso la figura del Tutor/a.
- Más de la tercera parte de los miembros de equipos directivos de los Centros llevan tres o más años en el cargo.

## 1.2. DESCRIPCIÓN DEL APOYO EXTERNO A TRAVÉS DE LOS CUESTIONARIOS

Conociendo las características básicas de la muestra estudiada, nos adentramos en el análisis de sus opiniones vertidas en los cuestionarios. La base de dicho análisis se fundamenta en cada una de las tres dimensiones básicas del cuestionario descriptivo de los procesos de asesoramiento docente del equipo de orientación educativa: ámbitos o actividades de asesoramiento, funciones de asesoramiento y características del proceso de asesoramiento (Anexos 8, 9 y 10). Manteniendo los datos de identificación como variables ilustrativas (Anexo 7).

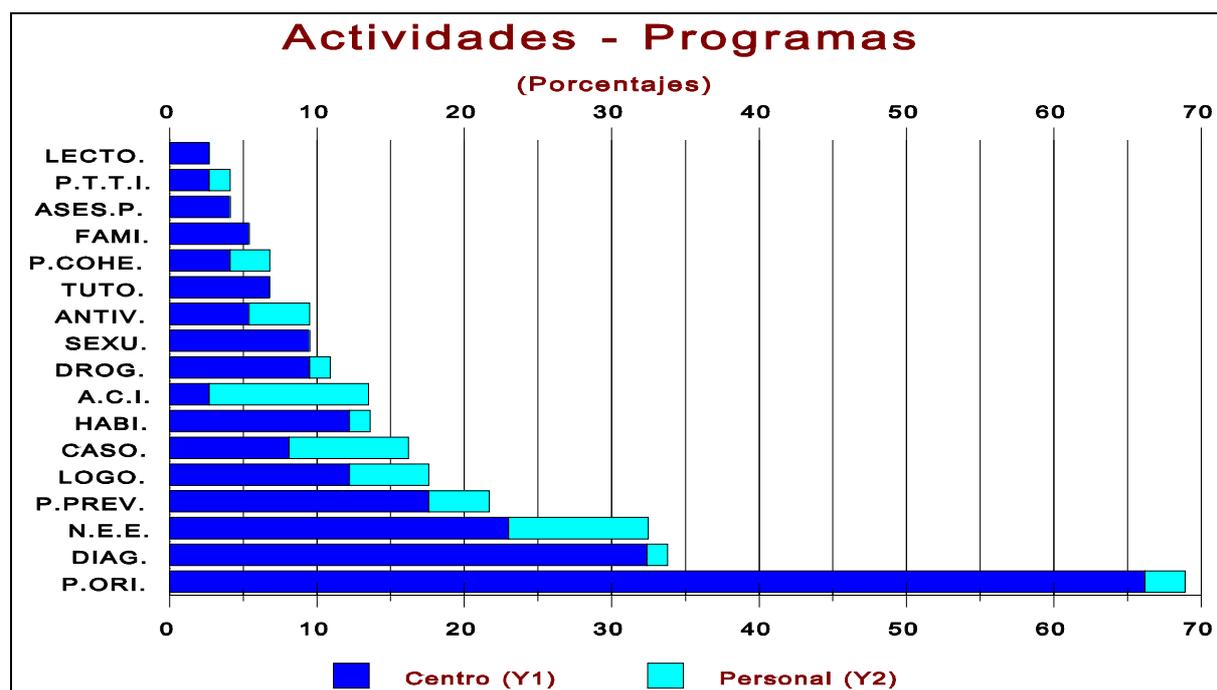
Partimos inicialmente de un somero análisis descriptivo de las variables en juego, para detallar, posteriormente, los factores más importantes y cotejar estos datos con la posibilidad de clasificación mixta que nos ofrece el programa SPAD (Etxeberria et al. 1995). Lo que dará lugar a una clasificación tipológica de los sujetos y sus respuestas. Al final, podremos realizar una aproximación al pensamiento que manifiestan los distintos tipos de docentes sobre el asesoramiento recibido.

### 1.2.1. ÁMBITOS DE ASESORAMIENTO, PARTICIPACIÓN Y DEMANDAS

En este caso hemos centrado nuestro examen en las cuatro variables identificadoras de esta dimensión: actividades realizadas por el E.O.E. en el Centro, actividades realizadas por el E.O.E en las que el docente haya participado, fase en que se encuentra el programa o actividad en que se implica y ámbitos demandados de actuación.

#### ❖ ACTIVIDADES PERCIBIDAS POR LOS ASESORADOS

De las diecisiete variables seleccionadas tras el primer examen textual, en lo referente a las actividades o programas que durante los dos últimos años aseguran los profesores que se hayan desarrollado en los Centros, por parte del E.O.E., sobresalen, sin lugar a dudas, los **programas de orientación escolar y profesional** con un 66,2 %, como se puede apreciar en la Figura 2. Por detrás, le siguen el **diagnóstico de alumnos con dificultades de aprendizaje** (32,4 %), la **atención a la diversidad o también llamada por entre los docentes educación especial** (23%),... (Ver Anexo 11)



Así mismo, como se puede observar en la Figura 3 la participación personal del profesorado en las diversas actividades realizadas por el E.O.E. refleja una mayor implicación personal de los encuestados en el **desarrollo de adaptaciones curriculares individualizadas** (10,8 %), **atención a la diversidad** (9,5 %) y en el **seguimiento de casos** (8,1 %).

Por todo ello, cabría concluir que las principales actividades o programas que parecen llevarse a cabo en los Centros desde el E.O.E. son la orientación escolar de los alumnos y la prevención, diagnóstico y tratamiento de alumnos y alumnas con dificultades de aprendizaje. Éstas suponen dos de las cuatro grandes áreas de actuación de dichos equipos: Orientación Vocacional y Profesional y Atención a las Necesidades Educativas Especiales.

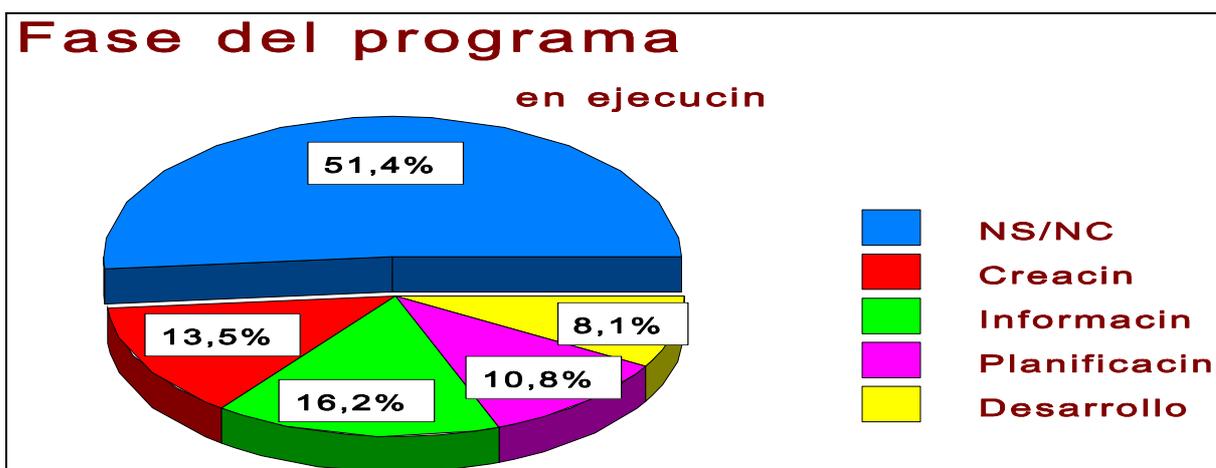
Sin embargo, la implicación personal de los docentes en las actividades llevadas a cabo por el E.O.E. se concentra en el área de la Atención a las Necesidades Educativas Especiales, con el **desarrollo de adaptaciones curriculares individualizadas**, la **atención a la diversidad**, **seguimiento de casos**,... Si bien, éste ha sido durante años el caballo de batalla y objetivo principal de estos equipos, por lo que no es de extrañar la necesidad compartida de dar solución a los problemas que ello origina.

Llegados a este punto nos parece necesario hacer constar la escasa participación de los docentes a la hora de rellenar estos ítems (así como en el resto de los ítems del cuestionario). Como ya comentamos, fue muy difícil conseguir la participación del profesorado en este proyecto, pero, además, los que lo hacen, no se implican excesivamente.

#### ❖ ESTADO EN QUE SE ENCUENTRAN DICHOS PROCESOS

La opinión que expresan en relación a la fase en la que se encuentran dichas actividades o programas, se concentran en los primeros estadios de **creación**, **búsqueda de información** y **planificación**, con un 40,5 %. Aún cuando más de la mitad de los encuestados, el 51,4 %, no ofrece ningún tipo de respuesta en este ítem, como puede observarse en la Figura 4.

Podríamos hablar de programas o actividades incipientes, a juzgar por los datos de la variable FASE, pero ello puede quedar explicado por los momentos elegidos para la recogida de los datos: Primer y segundo trimestre del curso escolar 1997/98. En algunos casos se refleja el inicio de la actividad y en otros un proceso más avanzado.



❖ **DEMANDAS DEL PROFESORADO EN CUANTO A LAS ACTUACIONES DE ASESORAMIENTO**

Los principales aspectos en los que se cree es más necesario el asesoramiento al profesorado por parte de los miembros del E.O.E.(Ver Cuadro 25), son el **apoyo a la función tutorial** (33,8 %), la **elaboración de planes de acción conjuntos para la resolución de problemas** (18,9 %), el **seguimiento de los casos diagnosticados** (16,2 %), la elaboración y desarrollo de adaptaciones curriculares individualizadas (14,9 %), la evaluación (14,9 %), la atención a las dificultades de aprendizaje (12,2 %), el contacto continuo con los Centros (12,2 %) (Ver Anexo 12).

Cuadro 25: Principales demandas del profesorado

<b>PRINCIPALES DEMANDAS DEL PROFESORADO</b>
<b>APOYO AL TUTOR</b>
<b>PLAN CONJUNTO PARA RESOLVER PROBLEMAS</b>
<b>SEGUIMIENTO DE CASOS</b>
<b>ADAPTACIONES CURRICULARES INDIVIDUALIZADAS</b>
<b>EVALUACIÓN</b>
<b>CONTACTO CONTINUO</b>
<b>DIFICULTADES DE APRENDIZAJE</b>

Como contraste a los datos obtenidos, la opinión de los docentes a cerca de los ámbitos prioritarios de asesoramiento por parte de los equipos de orientación, se centran, no en las áreas reflejadas anteriormente, sino en el área del Apoyo a la Función Tutorial: Apoyo al tutor, planes conjuntos de acción, contacto continuo,... Aunque sin olvidar el área de Atención a las Necesidades Educativas Especiales.

**Conclusiones en torno a los ámbitos de asesoramiento percibidos por los encuestados**

Los contenidos del asesoramiento percibido parecen centrarse en las áreas de Orientación Vocacional y Atención a las Necesidades Educativas Especiales a través

<p>de programas.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>· Destaca la intervención directa a través del diagnóstico y tratamiento de las dificultades de aprendizaje.</li> <li>· La implicación personal de los encuestados se localiza en actividades propias del área de atención a las Necesidades Educativas Especiales.</li> <li>· Los programas o actividades de asesoramiento en los que se involucran se encuentran en fase de creación o de búsqueda de información.</li> <li>· Los ámbitos o actividades de asesoramiento demandados por los encuestados giran en torno al apoyo a la Función Tutorial, reclamando un proyecto común entre profesores y orientadores para la resolución de los problemas derivados de la práctica educativa (Adaptaciones curriculares, dificultades de aprendizaje,...).</li> </ul>
---

### **1.2.2. PERCEPCIÓN EN TORNO A LAS FUNCIONES DE ASESORAMIENTO PARA CADA ÁREA DE INTERVENCIÓN DEL E.O.E.**

Nos centraremos ahora en descubrir y describir aquellos aspectos más relevantes de las opiniones de los docentes en cuanto a las funciones de asesoramiento desarrolladas por el E.O.E. en cada una de sus cuatro áreas de intervención: apoyo a la función tutorial, orientación vocacional y profesional, atención a las necesidades educativas especiales y compensación educativa (Anexo 9).

Para cada una de ellas el encuestado va a ofrecernos dos visiones diferentes de cada una de las variables que hemos identificado. Como ya señalamos en apartados anteriores, el cuestionario ofrecía la posibilidad de referir una valoración sobre lo que SE HACE normalmente y otra sobre lo que DEBE HACERSE, según sus posicionamientos.

Los resultados obtenidos (Anexo 13) nos permiten caracterizar la concepción que los encuestados tienen de las funciones de asesoramiento. En el siguiente cuadro (Ver Cuadro 26) representamos sintéticamente las opiniones de los docentes que más adelante vamos a pormenorizar en torno a las cuatro áreas de asesoramiento.

Cuadro 26: Principales funciones de asesoramiento percibidas por los docentes.

FUNCIONES DE ASESORAMIENTO	
SE HACE	DEBE HACERSE
Asesorar en la prevención y tratamiento educativo de las dificultades de aprendizaje	Asesorar en la prevención y tratamiento educativo de las dificultades de aprendizaje
Colaborar en la elaboración, aplicación y evaluación de programas de orientación vocacional	Colaborar en la elaboración, aplicación y evaluación de programas de orientación vocacional
Asesorar al profesorado en relación con la atención educativa que precisen estos alumnos	Asesorar al profesorado en relación con la atención educativa que precisen estos alumnos
Impulsar y coordinar las actuaciones y programas de compensación educativa que se desarrollen en la zona	Participar en el diseño y desarrollo de programas de garantía social para quienes lo precisen, en colaboración con los Centros docentes

### **❖ DIFICULTADES DE APRENDIZAJE. LA PROBLEMÁTICA DESDE EL APOYO A LA FUNCIÓN TUTORIAL**

El ítem más valorado por los encuestados en torno a lo que se hace en el área de apoyo a la función tutorial, se refiere a AF-2 “**Asesorar en la prevención...**”, con una media levemente superior

al valor POCO (2,183). Sin embargo, un 50,7 % de los docentes encuestados, opina que AF-4 **“Participación en la organización del aula...”**, es MUY POCA.

Por contra, en la subescala DEBE HACERSE, AF-2 **“Asesorar en la prevención...”**, con una media de 4.845, es la más valorada de todas las variables referidas a las funciones de asesoramiento, en cuanto a lo que se debe hacer por parte del Equipo de Orientación.

El resto de variables de esta subescala (DEBE HACERSE) son también muy valoradas por los encuestados, superando el valor ALGO MÁS. Lo que da idea de la importancia de este área para los docentes. Más adelante intentaremos arrojar luz sobre la comparación entre todas las áreas, en cuanto a los resultados obtenidos.

#### ❖ LA COLABORACIÓN EN EL ÁREA DE ORIENTACIÓN VOCACIONAL

Las variables encuadradas en el área de Orientación Vocacional y Profesional han tenido un comportamiento, ciertamente extraño. La variable OV-1 **“Colaborar en la elaboración...”**, con una media de 3.277, es la mayor valorada dentro de la subescala SE HACE.

Su correspondiente en la subescala DEBE HACERSE, obtiene una media de 4.588, con una mediana y moda de 5. Da la impresión de que esta categoría no sólo es mayoritariamente observada como la más positiva, sino que desde el ámbito docente se desea que siga siendo así en el futuro. Parece ser lo más importante para el profesorado, detrás del asesoramiento en la prevención y tratamiento de las dificultades de aprendizaje.

Rebasando siempre la media el valor POCO, las restantes variables de la subescala SE HACE, obtienen puntuaciones bajas. Sobre todo OV-2 **“Colaborar en el desarrollo...”**, con un 40 % de los datos en torno a MUY POCO. Los docentes opinan que no existe buena colaboración en el desarrollo de actuaciones para favorecer la transición al mundo laboral de los alumnos.

Dentro de la subescala DEBE HACERSE, OV-2 **“Colaborar en el desarrollo...”** y OV-4 **“Elaborar, adaptar y difundir...”**, mantienen la media por encima del valor ALGO MÁS, pero OV-3 **“Facilitar al profesorado información...”** no llega más que al 3.841, colocándose como la variable menos valorada de todas las de este apartado referido a las funciones de asesoramiento.

#### ❖ EFICACIA Y PRONTITUD DEL ASESORAMIENTO EN LA ATENCIÓN A LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

NE-1 **“Asesorar al profesorado...”** es una de las variables más altamente valoradas en la subescala SE HACE. Sin embargo, una de las medias más bajas (1.909) del bloque de variables de las funciones de asesoramiento la recibe NE-2 **“Asistir técnicamente...”**, dado que en el valor MUY POCO se concentran el 43,9 % de las respuestas. Ofrece, ello, una posible valoración crítica en cuanto al grado de asistencia técnica que dicen sentir o recibir en la elaboración de adaptaciones curriculares individualizadas.

Como sucedió también en el área de Orientación Vocacional y Profesional, la categoría referente al asesoramiento al profesorado sobre la atención de alumnos con necesidades educativas especiales, obtiene una media muy superior a 4 (ALGO MÁS). El 75,7 % de los docentes solicita una mayor atención a este tema por parte de los orientadores de zona.

NE-2 **“Asistir técnicamente...”**, NE-3 **“Elaborar, adaptar, distribuir...”** y NE-4 **“Planificar y desarrollar...”**, en la subescala DEBE HACERSE, mantienen su media entre 4,535 y 4,296, de las más altas de todo este bloque de variables que estamos analizando, lo cual se corresponde con la importancia del área de atención a las necesidades educativas especiales, ya mencionada en apartados anteriores cuando nos referíamos a los ámbitos prioritarios de actuación por parte de los propios docentes.

#### ❖ LA CONSTATACIÓN DE LA NECESIDAD DE UN RELANZAMIENTO DE LA COMPENSACIÓN EDUCATIVA

Los valores medios de las variables correspondientes al área de Compensación Educativa, en la subescala SE HACE, son marcadamente bajos, como se puede observar en el cuadro adjunto. Incluso, CE-1 **“Impulsar y coordinar las actuaciones...”** llega a mostrarnos una distribución escarpada focalizada en los valores mínimos con un valor de curtosis de 1.312.

Lo mismo les ocurre a CE-2 **“Asesorar en el diseño...”** y CE-4 **“Participar en el diseño...”**. Esta última variable obtiene el percentil 80 en el valor MUY POCO. Lo que parece referirnos el escaso sentimiento de participación conjunta en las diversas actuaciones en torno a dicha área.

Su representación gráfica es bastante aclaratoria. Su mediana está en 1 (MUY POCO) y surgen dos casos extremos en 3 y 2. En este último, se encuentran hasta siete encuestados. Por ello, no es de extrañar que la media (1,225) sea la más baja de todas las de este bloque de variables relacionadas con las funciones de asesoramiento, en cuanto a lo que hacen los orientadores de zona.

Del mismo modo, ligeramente superiores al valor ALGO MÁS, son las medias de las variables de la subescala DEBE HACERSE; ligeramente superiores al 50 % son las respuestas de los encuestados en los valores máximos de cada variable. Destaca, entre ellas, CE-3 **“Asesorar en el análisis...”**, presentando una distribución característica de esta subescala. Lo verdaderamente importante para los docentes, parece ser que se colabore en el análisis de las situaciones de riesgo de parte del alumnado.

#### **Conclusiones en torno a las Funciones de asesoramiento manifestadas por los encuestados**

· En todas las áreas, excepto en la de Compensación Educativa, se manifiesta un claro deseo por que se mejoren las funciones de asesoramiento que se vienen realizando, ya sean de colaboración o de facilitación de materiales.

· Funciones percibidas de asesoramiento real:

- En el área de Apoyo a la Función Tutorial resalta el pobre asesoramiento en la prevención y tratamiento educativo de las dificultades de aprendizaje.
- En el área de Orientación Vocacional y Profesional la colaboración en la elaboración, aplicación y evaluación de los programas parece ser medianamente normal.
- En el área de Atención a las Necesidades Educativas Especiales destaca el insuficiente asesoramiento al profesorado en relación con la atención educativas de dichos alumnos.
- El área de Compensación Educativa se considera muy negativamente el impulso y coordinación de los programas que se llevan a cabo en esta zona.

· Funciones demandadas de asesoramiento:

- Se aspira a una mejora en el asesoramiento sobre dificultades de aprendizaje y facilitación de materiales didácticos para el refuerzo educativo en el área de Apoyo a la Función Tutorial.
- Se exige incrementar el grado de colaboración en la implementación y difusión de los programas de Orientación Vocacional.

- En el área de Atención a las Necesidades Educativas Especiales demandan progresar en el asesoramiento técnico en cuanto a la atención educativa y adaptaciones curriculares de estos alumnos.
- Lo principal en el área de Compensación Educativa es apoyar en el análisis e intervención sobre las situaciones de riesgo que se manifiestan en determinados grupos de alumnos.

### 1.2.3. DEFINICIÓN DEL PROCESO DE ASESORAMIENTO DESDE LA PERSPECTIVA PERSONAL DE LOS ASESORADOS

Como en el apartado anterior, vamos a servirnos de la doble escala: SE HACE y DEBE HACERSE, referida a cada uno de los 26 ítems de las siete dimensiones que componen este bloque de preguntas del cuestionario: origen de la actuación, objetivos del asesoramiento, dinámica de trabajo, focalización, roles desempeñados por el E.O.E., roles desempeñados por los docentes y relaciones entre participantes (Anexo 10).

Cabe reseñar en este punto el encontrarnos con que gran parte de las variables describen una distribución Normal, al menos con un grado de significación del 0,001. Incluso, algunas lo hacen al 0,05. No existe un posicionamiento claro hacia unos u otros valores para cada subescala, pero sí nos encontramos con un mayor grado de Normalidad en las distribuciones que refleja, sin duda, las diversas opciones ante cada una de las dimensiones propuestas en torno a este aspecto del proceso de asesoramiento al profesorado por parte de los miembros del Equipo de Orientación Escolar.

A continuación mostramos un cuadro síntesis (Ver Cuadro 27) donde pueden apreciarse las principales variables que describen el proceso de asesoramiento, según los encuestados. Ello nos ayudará a comprender la interpretación de los datos recogidos (Anexo 14).

Cuadro 27: Principales características del proceso de asesoramiento percibidas por los docentes.

PROCESO DE ASESORAMIENTO	
SE HACE	DEBE HACERSE
Origen en la previsión y anticipación de necesidades que elabora el propio equipo	Origen en las necesidades y demandas del profesorado
Objetivo de proporcionar los recursos suficientes para responder a los problemas que el profesor encuentra en su práctica	Objetivo de proporcionar los recursos suficientes para responder a los problemas que el profesor encuentra en su práctica
Se atienden solamente las peticiones de ayuda del profesorado	Se establece un diálogo reflexivo y crítico sobre la práctica cotidiana y posibles acciones educativas
Focalizado en la formación de equipos de docentes para la mejora educativa	Focalizado en la formación de equipos de docentes para la mejora educativa
Rol de especialista / experto técnico (E.O.E.)	Rol de facilitador de los procesos de mejora (E.O.E.)
Rol docente de proporcionar la información que se le requiere desde el E.O.E.	Rol docentes de tomar parte activa en la elaboración y desarrollo de planes de acción
Relación entre iguales	Relación de colaboración

#### ❖ ORIGEN DEL ASESORAMIENTO: PREVISIÓN FRENTE A REACCIÓN

Todas las variables de la subescala SE HACE, presentan una media por encima del valor POCO, casi cercana a REGULAR (entre 2,615 y 2,437).

Como podemos observar, OR-3 “**Previsión y anticipación de necesidades...**” obtiene la media más alta, 2,615, concentrando su mediana y moda en el valor 3. A pesar de la paridad en los porcentajes de los valores (excepto en el valor 5), el 58,5 % de ellos superan el valor 3 (REGULAR). Parece ser que es medianamente aceptable la previsión y anticipación de necesidades elaborada por parte del Equipo.

Por otro lado, el profesorado entiende que el origen del asesoramiento debería partir más de

OR-1 “**Necesidades y demandas del profesorado**”, como lo revela su media (4,652). El 68,2 % de los encuestados lo valora como MUCHO. Aunque no deje de ser importante (nadie lo ha valorado como MUY POCO, OR-2 “**Procesos de innovación y mejora...**” concentra el 42,2 % de los datos en el valor REGULAR y de forma paralela, un 21,9 %, en POCO y ALGO MÁS.

#### ❖ **OBJETIVO DEL ASESORAMIENTO: LA RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS CONCRETOS**

En cuanto a los objetivos que pretenden los miembros del E.O.E. a la hora de asesorar, parece, en opinión de los encuestados, que se centra en OB-1 “**Proporcionar los recursos...**” (Media = 2,375) y en OB-3 “**Asegurar la uniformidad...**” con una media de 2,186.

Por contra, es esta primera categoría en la subescala DEBE HACERSE la que obtiene el 93,8 % de los datos en los valores altos, con una media de 4,585. Junto con OB-2 “**Capacitar al profesorado...**”, son las dos únicas variables de esta subescala que superan el valor 4 en su medias.

#### ❖ **DINÁMICA DE TRABAJO: ATENCIÓN PUNTUAL vs. REFLEXIÓN CONJUNTA**

En este grupo de variables se observa claramente la contraposición entre lo que los docentes creen que se hace en cuanto a la forma de trabajar de los orientadores y lo que, según los encuestados, debería hacerse.

Tan sólo, DI-1 “**Se atiende solamente las peticiones...**” supera el 50 % entre los valores REGULAR y MUCHO (el 70,3 %). Su gráfica refleja casi una distribución Normal, dos colas de una caja entre 3 y 4 con su mediana en 3, donde moda y media casi coinciden (3,149). Además, según la prueba de Kolmogorov-Smirnov se puede afirmar que se trata de una curva Normal con un grado de significación del 0,01.

Sin embargo, en el caso de las variables de la subescala DEBE HACERSE las variables más altamente valoradas son DI-3 “**Se hacen propuestas...**” con una media de 4,114 y DI-4 “**Se establece un diálogo reflexivo...**” con su media en 4,300. Aunque, si bien, son medias ligeramente bajas para esta subescala.

#### ❖ **FOCALIZACIÓN DEL ASESORAMIENTO: LA FORMACIÓN DE EQUIPOS DOCENTES**

Como en casos anteriores las medias de las variables correspondientes a la subescala SE HACE, oscila en torno al valor 2. En este caso, FO-3 “**Formación de equipos docentes...**” con una media de 2,188 es la más valorada y FO-4 “**Proporcionar la base para cambios...**”, la menos, con 1,776 de media.

Sin embargo, existe una infravaloración en FO-3 “**Formación de equipos docentes...**”. Hasta un 37,5 % opina que se hace de una forma REGULAR. Si cabe, el profesorado opina que debería realizarse MUCHO más (60,3 %), obteniendo una media de 4,191.

#### ❖ **ROL DESEMPEÑADO POR EL ORIENTADOR: TÉCNICO Y/O FACILITADOR**

El concepto que, según los encuestados, define mejor el rol de los orientadores de zona cuando asesoran, pasa ineludiblemente por RE-1 “**Experto técnico**”. Su media es 3,375 y el 54,7 % de ellos piensa que lo son ALGO MÁS o MUCHO.

El resto de variables de la subescala SE HACE, se sitúa de forma más clara en los valores más inferiores, incluso con el 40,9 % de los datos en el valor MUY POCO en el caso de RE-4 “**Animador implicado...**”. Aunque destaca ligeramente, entre ellas, el 33,3 % en el valor REGULAR de RE-3 “**Facilitador de procesos de mejora**”.

Lógicamente, en la subescala DEBE HACERSE resaltan aquellas variables que parecen más motivadoras para el profesorado. Si se actúa de forma REGULAR como facilitador de procesos de mejora, se prefiere que éste sea el rol predominante de los orientadores en su trato con los docentes. El 57,6 % de ellos así lo piensa en grado sumo.

Sin embargo, las medias de 3,563 y 3,908 demuestran que no se puede olvidar el papel de RE-

1 "Experto técnico" y RE-2 "Formador" de los orientadores de zona. Un 54,7 % y un 67,6 %, respectivamente, de los encuestados lo avalan con sus respuestas en los valores 4 y 5.

#### ❖ ROL DESEMPEÑADO POR LOS DOCENTES: PASIVIDAD Y ACTIVIDAD EN LOS PROCESOS DE ASESORAMIENTO

No debe sorprendernos la sobrevaloración de las variables de este bloque en la subescala SE HACE, en las que el docente se juzga a sí mismo en cuanto al papel que juega en el proceso de asesoramiento. Teniendo en cuenta este hecho, se observa claramente como la actual disposición del profesorado es la de proporcionar aquella información que le sea requerida por los miembros del E.O.E., con una media de 4,125, insospechada, por lo abultada, para esta subescala. No sólo eso, sino que sus gráficas difieren totalmente de la típica de esta subescala.

Como es de suponer, RD-1 "Acoger la información...", son algo platicúrticas y asimétricas negativas, puesto que más del 50 % de los datos se encuentra en los valores más altos.

Sin embargo, las otras dos, describen una casi típica caja con sus dos colas. Media, mediana y moda coinciden en el valor REGULAR. Su participación en la puesta en práctica y en la elaboración de planes de acción raya la medianía. ¿Por qué?

Sobre todo si nos atenemos a la media obtenida por esta variable en la subescala DEBE HACERSE (4,581), parece ser que eso es lo que desearían hacer pero no parece que se les permita. Podría ser una conclusión a la ligera que habría que verificar. Claramente, manifiestan estar dispuestos a participar activamente en la elaboración y desarrollo de planes de acción. Su media (4,581) y su representación gráfica son definitivas. Sólo un punto, la mediana en 5, puesto que el 75,8 % la elige como respuesta.

#### ❖ TIPO DE RELACIÓN: LA COLEGIALIDAD BUROCRATIZADA

En este caso, tan sólo tenemos dos variables para cada subescala. Sin embargo, la disposición en forma de gradiente entre dos conceptos opuestos nos ofrece mayor diversificación.

Como se puede observar claramente, entre una relación jerarquizada y otra entre iguales de la variable RP-1 "Jerarquizada-entre iguales", el profesorado que responde a este instrumento opina que tácitamente se realiza sin casi ningún tipo de jerarquización. La media en 4,194, al igual que moda y mediana, refleja que la mayoría de los docentes cree que es así. Un 83,3 % señalan los valores 4 y 5, el extremo dedicado a la relación entre iguales. Para apoyar más este hecho, cabe reseñar la no aparición de los valores 1 y 2.

Sin embargo, la opinión que se tiene en cuanto a la línea que va desde una relación de tipo administrativa a una de colaboración es más diversificada. Además, con un grado de significación del 0.01 podemos decir que se asemeja a la curva Normal. Tan sólo el 55 % de los encuestados los hacen con los valores 4 y 5, e incluso, algunos utilizan esporádicamente los valores 1 y 2. Sin embargo, la moda se encuentra en el valor medio, 3, casi como su media.

Es por tanto, éste, el mayor deseo de los docentes. Conseguir una relación de colaboración clara y del todo entre iguales. Un 88,6 % y un 78,3 %, respectivamente, lo exigen así con el valor 5 en las variables RP-2 "Administrativa-Colaboración" y RP-1 "Jerarquizada-Entre iguales.

#### Conclusiones en torno a la opinión de los encuestados sobre las dimensiones del Proceso de asesoramiento

Proceso de asesoramiento percibido:

- Tiene su origen en la previsión realizada por los miembros del E.O.E.
- Su objetivo se centra en proporcionar al profesorado los recursos suficientes para

- solucionar los problemas de la práctica educativa.
- Dinámica basada en la atención de las peticiones de ayuda de los docentes.
- Focalizada en la formación de equipos docentes para la mejora educativa e implantación de innovaciones en los Centros.
- Predomina el rol de experto técnico del orientador de zona.
- El profesorado participa en el proceso proporcionando la información que se le requiere.
- Relación de igual a igual entre docentes y orientadores.

#### Proceso de asesoramiento demandado:

- Debe originarse a partir de las necesidades y demandas del profesorado sobre la base de acuerdos conjuntos entre docentes y miembros del E.O.E.
- Se mantiene el objetivo de proporcionar a los docentes los recursos necesarios para la resolución por sí mismos de los problemas que se plantean en la práctica.
- Dinámica fundamentada en el diálogo reflexivo y crítico sobre la práctica diaria y la propuesta de nuevos materiales o pautas de acción.
- La focalización en la formación de equipos docentes debe suponerse sobre la base para iniciar cambios educativos.
- El orientador debe presentarse como facilitador de los procesos de mejora y animador implicado en la vida del Centro.
- El profesorado debería tomar parte activa en la elaboración y desarrollo de los planes de acción.
- Se pretende una relación mutua de colaboración y entre iguales.

### **1.3. INFLUENCIAS DE LAS VARIABLES PERSONALES Y PROFESIONALES DE LOS DOCENTES EN LA CONCEPCIÓN DEL ASESORAMIENTO**

Nos adentramos ya en los datos obtenidos tras el análisis estadístico con el programa SPAD. Dado que partíamos de un gran número de variables definitorias del asesoramiento o apoyo al profesorado por parte de los miembros del E.O.E., nos parecía necesario resaltar las posibles asociaciones existentes entre individuos y categorías de variables. Nuestro objetivo se centra en reducir la dimensión de la matriz de datos iniciales, obteniendo los componentes o factores que expliquen en grado máximo las variaciones que se producen en dicha matriz.

Para ello, se han tomado como variables activas en la caracterización de los ejes, la función en el Centro, la antigüedad docente, los años en el Centro y los años en el equipo directivo (estas tres últimas han sido recodificadas como variables nominales con tres modalidades de respuesta cada una).

Como puede observarse, hemos eliminado de este análisis, la variable categoría laboral, dado que todos los encuestados han respondido ser PERSONAL DEFINITIVO. Y como variables ilustrativas que queremos proyectar en los mapas que nos creen los ejes factoriales, al resto de ellas, es decir, aquellas agrupadas en las dimensiones ámbitos, funciones y proceso de asesoramiento.

Haciendo uso del programa SPAD 3.5, observamos que nos ofrece hasta 13 ejes factoriales posibles (Ver Tabla 1). El porcentaje acumulado de variabilidad explicado por los cinco primeros ejes llega al 63,55 %; sin embargo, el eje I, con el 19,09 % parece explicar mejor la distribución de los datos. Se observa que los cuatro primeros ejes superan el 10 % de variabilidad explicada. Aunque sabiendo que estos porcentajes son una medida pesimista, podemos tomar en consideración el eje V con el 8,59 %.

Tabla 1: Primeros trece valores propios y sus correspondientes valores transformados.

Número	Valor propio	Porcentaje	Valor propio transformado	Porcentaje
1	0.6203	<b>19.09</b>	0.2952	<b>41.67</b>
2	0.4404	<b>13.55</b>	0.1321	<b>18.64</b>
3	0.3813	<b>11.73</b>	0.0926	<b>13.07</b>
4	0.3442	<b>10.59</b>	0.0714	<b>10.08</b>
5	0.2791	<b>8.59</b>	0.0408	<b>5.77</b>
6	0.2422	7.45	0.0273	3.85
7	0.2022	6.45	0.0176	2.49
8	0.2022	6.22	0.0156	2.21
9	0.1608	4.95	0.0070	0.99
10	0.1581	4.87	0.0065	0.93
11	0.1194	3.67	0.0018	0.25
12	0.0921	2.83	0.0002	0.03
13	0.0000	0.00	0.0000	0.00

Sin embargo, y para trabajar con valores más reales para el cálculo de las tasas de inercia de cada eje factorial, hemos calculado los valores propios transformados, como se puede apreciar en la tabla. En este caso, el eje I llega a explicar el 41,67 % de la inercia y el eje II casi el 20 % (el 18,64 %). En conjunto, los cinco primeros ejes explican el 89, 23 % de la inercia total de los ejes. Por tanto, se podría decir que estos datos nos aseguran una definición bastante clara de la realidad de las respuestas a la encuesta, encuadrada en esos cinco primeros ejes.

### 1.3.1. CINCO PERCEPCIONES CLARAMENTE DEFINIDAS SOBRE EL ASESORAMIENTO FÁCTICO E IDEAL EN LOS CENTROS

Para la definición de los ejes resulta interesante conocer qué variables y modalidades de variable son las que más han contribuido en su elaboración. A *grosso modo*, y observando las contribuciones acumuladas por cada variable en cada eje (Anexo 15) y la descripción de los ejes para cada uno de los factores, según las variables activas (Cuadro 28), podemos decir que:

➤	<b>Eje I</b>	Las variables <b>función en el Centro</b> y <b>años en el equipo directivo</b> , retienen más del 30 %, cada una, de la explicación de este eje, siguiéndoles, con algo menos de la cuarta parte del total, la variable <b>antigüedad docente</b> .
---	--------------	---

➤	<b>Eje II</b>	Casi la mitad de la explicación de este eje (el 44,1 %), viene determinada por la variable <b>función</b> , y en un 36 % por <b>antigüedad docente</b> .
➤	<b>Eje III</b>	Casi a partes iguales, <b>función en el Centro</b> , <b>antigüedad docente</b> y <b>años en el Centro</b> definen este eje.
➤	<b>Eje IV</b>	Dividida en dos por <b>función en el Centro</b> , y por <b>años en el equipo directivo</b> .
➤	<b>Eje V</b>	Definida mayoritariamente por la variables <b>función en el Centro</b> .

A pesar de ello, se despejan más dudas si nos atenemos a las contribuciones absolutas y relativas a cada modalidad, así como a sus coordenadas. A partir de ahí, podemos describir la definición de cada eje, sabiendo que los porcentajes indicados hacen referencia a la inercia calculada sobre los valores propios y sobre los valores propios transformados.

Cuadro 28: Descripción de los cinco primeros ejes factoriales para las modalidades activas.

VARIABLES	MODALIDADES DEL FACTOR 1	
	EJE POSITIVO	EJE NEGATIVO
Años en el equipo directivo	No contesta	Tres o más años

VARIABLES	MODALIDADES DEL FACTOR 2	
	EJE POSITIVO	EJE NEGATIVO
Función en el Centro		Jefe de estudios
Antigüedad docente	25 - 35	

VARIABLES	MODALIDADES DEL FACTOR 3	
	EJE POSITIVO	EJE NEGATIVO
Antigüedad docente	15 - 25	5 - 15

VARIABLES	MODALIDADES DEL FACTOR 4	
	EJE POSITIVO	EJE NEGATIVO
Función en el Centro		Director
Años en el equipo directivo	Un año	

VARIABLES	MODALIDADES DEL FACTOR 5	
	EJE POSITIVO	EJE NEGATIVO

VARIABLES	MODALIDADES DEL FACTOR 5	
	EJE POSITIVO	EJE NEGATIVO
Función en el Centro	Profesor de apoyo	Tutor

Así la descripción de cada eje para las modalidades activas quedaría definida como sigue:

◆ **Eje I (19,09 % - 41,67 %)**

En cuanto a sus coordenadas se contraponen rotundamente aquellos docentes que son miembros de los equipos directivos, SECRETARIO (-1,52), JEFE DE ESTUDIO (-1,50) y DIRECTOR (-1,32); con el resto (COORDINADOR DE CICLO, TUTOR y PROFESOR DE APOYO). Éstos, aparecen ligados a una antigüedad docente de entre 15 y 25 años, opuesta a los entre 25 y 35 años de los miembros de equipos directivos.

Los no miembros de equipos directivos llevan uno o dos años en el Centro (1,43 y 0,86). Aún cuando esta variable sólo contribuye con el 4,7 % a la explicación del eje, como ya apuntábamos antes. Sin embargo, como era de esperar, este factor es definido por la no respuesta al ítem 5 que hablaba de los años que lleva en el equipo directivo.

En oposición se encuentran los miembros de equipos directivos, en especial, secretarios y jefes de estudio, que llevan tres o más años en el equipo directivo, y tienen entre 25 y 35 años de servicio.

Por todo ello, y observando las contribuciones y contribuciones relativas de cada modalidad, nos atrevemos a decir que este primer factor está compuesto por docentes con pocos años de servicio que no pertenecen a los equipos directivos de sus Centros y que, a lo sumo, son coordinadores de ciclo o tutores, con uno o dos años en el Centro.

◆ **Eje II (13,55 % - 18,64 %)**

En este caso la explicación es algo más complicada. Atendiendo a las coordenadas, se oponen los jefes de estudio (-2,31) a los secretarios (1,23), directores (0,86) y profesores de apoyo (0,79). Por otro lado, los que no responden a la antigüedad docente (-3,90) con los que llevan entre 25 y 35 años de servicio (1,14). Los que llevan dos años en el equipo directivo (-1,65) con los que sólo llevan uno (2,28). Y no parece relevante la información ofrecida por la variable años en el Centro, ya que su contribución acumulada es de sólo 0,05.

Se puede corroborar lo anterior con los valores que toman las citadas variables en el eje II, en el apartado de contribuciones relativas y de valor test.

Por lo que este factor queda definido por profesores con entre 25 y 35 años de servicio, que ejercen de secretarios o directores y con un sólo año en el equipo directivo. Frente a jefes de estudio que prefieren no responder a la antigüedad docente, con al menos dos años en el equipo directivo.

◆ **Eje III (11,73 % - 13,07 %)**

Destaca en este caso la modalidad dos años de la variables años en el Centro, con 24,7 % de contribución absoluta y una coordenada de 2,36. En oposición a la modalidad un año (11,3 % y -1,52, respectivamente). Por otro lado, se oponen directores (4 % y 0,95) y coordinadores de ciclo (14 % y 0,94) a los profesores de apoyo (3,5 % y -1,41) y los tutores (6 % y -0,46).

Sin embargo, la bipolaridad en la variable antigüedad docente se centra en las dos primeras modalidades, si nos atenemos a las contribuciones absolutas y relativas, así como a los valores test. Las

coordenadas nos indican el sentido de cada una: Entre 5 y 15 años (-0,85) y entre 15 y 25 años (-0,60).

Escaso porcentaje explican las modalidades de la variable años en el Centro. Aunque existe una contraposición entre dos años (-0,87) y tres años (0,40).

Esto quiere decir que los docentes que explican este factor, llevan dos años en el Centro, son coordinadores de ciclo (o en todo caso directores), con entre 15 y 25 años de experiencia docente, y a lo sumo (los directores) con más de tres años en el equipo directivo. En la otra banda se encuentran los que tienen entre 5 y 15 años de docencia, que llevan sólo un año en el Centro, profesores de apoyo o tutores.

◆ **Eje IV (10,59 % - 10,08 %)**

En este eje, definido casi exclusivamente por las variables función en el Centro y años en el equipo directivo, surge una bipolarización entre los directores (31,8 % y -2,54) que llevan tres o más años en el equipo directivo (15,4 % y -1,02) y los secretarios (10,3 % y 1,02) que llevan uno o dos años en el equipo directivo (17,5 % y 2,99; 8,9 % y 1,35, respectivamente).

El resto de variables y sus modalidades son casi irrelevantes, a no ser el llevar dos años en el Centro (5,7 % y 1,08) y ser coordinador de ciclo (4,8 % y 0,52).

En definitiva, se contraponen en este factor, los secretarios (o, incluso, los coordinadores de ciclo) que llevan uno o dos años en el equipo directivo y no más de dos años en el Centro, con los directores con tres o más años en el equipo directivo.

◆ **Eje V (8,59 % - 5,77 %)**

Con un 69,1 %, este eje queda casi totalmente definido por la variable función, en la que destaca la modalidad profesor de apoyo (53,6 % y 4,71), asociada, tan sólo levemente, con entre 25 y 35 años de servicio (7,5 % y 0,72). Por el contrario, llevar un año en el equipo directivo (9,1 % y -1,94) se asocia con llevar sólo un año en el Centro (6,5 % y -1,63), ser secretario (2,4 % y -0,45) y tutor (7,6 % y -0,44).

Sin duda, este factor describe con bastante claridad a los profesores de apoyo, en oposición a los secretarios o tutores que llevan un año en el Centro.

Si intentamos resumir y sintetizar toda la información estudiada en este apartado y nos centramos en la observación del listado, en el que se describen los ejes factoriales en cuanto a las modalidades activas (Anexo 15), podemos destacar la importancia y caracterización de cada una de las distintas corrientes de opinión vertidas en los cuestionarios.

- ✓ El eje factorial I es el que mejor nos explica a la muestra con más del 40 % de la inercia explicada. Es en él, donde encontraremos una información más cercana a la realidad de las opiniones de los encuestados. Sin embargo, cada factor caracteriza a un sector de la muestra.
- ✓ El factor I nos ofrece las opiniones de los docentes jóvenes que no son miembros de los equipos directivos (tutores y coordinadores de ciclo), frente a los docentes experimentados con tres o más años en el equipo directivo, en su mayoría secretarios. **Es la voz de la juventud sin grandes responsabilidades en la gestión frente a la madurez responsable.**
- ✓ **La visión de la gestión económica y administrativa ocupa el segundo factor, desde dos puntos de vista.** Por un lado, los secretarios con bastantes años de docencia, por otro, los jefes de estudio que no quieren resaltar su edad y que llevan dos años en el cargo.

✓	<b>El tercer factor es la opinión de la moderación frente a la vitalidad</b> , puesto que se oponen los docentes de mediana edad, coordinadores de ciclo (cargo de leves responsabilidades en la gestión del Centro), que llevan dos años en el Centro y aquellos más jóvenes que acaban de llegar al Centro y ejercen de tutores.
✓	Secretarios con poca experiencia en el cargo frente a directores con varios años en el cargo. Este cuarto factor es <b>el argumento de las tareas administrativas opuesto a la administración y gestión del Centro</b> .
✓	En el quinto factor los protagonistas son <b>los profesores de apoyo, la excepción en el claustro, la voz diferente a los tutores, sin cargo, pero con una importante misión en el Centro</b> .

Llegados a este punto, y considerando quienes componen cada factor, vamos a intentar definirlos en base a las modalidades de las variables ilustrativas, referidas a las dimensiones ámbitos, funciones y características del proceso de asesoramiento (Anexo 16).

❖ **FACTOR 1: LA JUVENTUD EN LA GESTIÓN FRENTE A LA MADUREZ**

**Ámbitos de asesoramiento.**

Este grupo de docentes se decanta por un **apoyo más específico sobre los tutores**, dejando a un lado el **diagnóstico de los alumnos** (Ver Cuadro 29). De hecho, la mayoría son tutores.

Sin embargo, los que llevan tiempo en el equipo directivo opinan lo contrario, es decir, requieren la participación del E.O.E. en el diagnóstico de los alumnos con problemas y la realización de adaptaciones curriculares individualizadas, a nivel de Centro, y no ven necesario un apoyo específico a los tutores.

**Funciones de asesoramiento.**

Destacan por una baja estimación del impulso y coordinación de las actuaciones y programas de compensación educativa que se desarrollan en la zona, aunque este mismo aspecto es visto por los más maduros de un modo más positivo.

INDICADORES	VARIABLES	MODALIDADES	
		EJE POSITIVO	EJE NEGATIVO
ÁMBITOS ASESORADOS	Diagnóstico de alumnos	-	Centro
	Adaptaciones Curriculares Individualizadas	-	Centro
ÁMBITOS DE ASES. NECESARIO	Apoyo específico a los tutores	Necesario	-
ÁREA DE COMP. EDUCATIVA	Coordinar Compensación Educativa	Poco	Algo
ORIGEN DEL ASES.	Demandas del profesorado	Algo	-
	Procesos de innovación y mejora	Algo	-
OBJETIVO DEL			

INDICADORES	VARIABLES	MODALIDADES	
		EJE POSITIVO	EJE NEGATIVO
ASES.	Capacitar al profesorado para resolverse	Poco	-
	Facilitar el desarrollo profesional	-	Algo
DINÁMICA	Información y consejo	Regular	-
FOCALIZACIÓN	DEBE-Implantar un programa	Algo	-
	Formación de equipos docentes	Poco	Muy Poco
	Base para cambios educativos	Regular	-
ROL E.O.E.	DEBE-Animador implicado en el Centro	-	Regular
ROL DOCENTE	Acoger la información	-	Poco
	DEBE-Elaboración y desarrollo de planes	Mucho	-

Cuadro 29: Descripción del FACTOR 1 mediante las modalidades ilustrativas

#### Proceso de asesoramiento.

Estos docentes jóvenes ven el origen de las actuaciones del E.O.E. en los procesos de **innovación y mejora promovidos por la Administración** y en las **necesidades y demandas del profesorado**, pero sin que ello suponga el objetivo principal de capacitar al profesorado para que pueda prevenir y resolver por sí mismo los problemas concretos del aula. En otro sentido, los que tienen cargos directivos, juzgan que la pretensión de los miembros del E.O.E. cuando asesoran se centra en facilitar el desarrollo profesional del profesorado.

La forma de trabajar de los orientadores de zona es vista como una **oferta de información básica y consejos generales** para el profesorado y centralizada más en proporcionarles la **base para iniciar cambios** que en la formación de equipos de docentes para la mejora educativa, pero que debería focalizarse algo más en la **implantación de un programa** o innovación en el Centro. Los docentes de mayor experiencia y responsabilidad coinciden con los jóvenes en que lo más importante para el E.O.E. no es la **formación de equipos docentes**.

Quizá, por ello, preferirían tomar el rol activo de **participar en la elaboración y desarrollo de planes de acción**, y los docentes con cargos directivos aprecian que participan poco en acoger la información que se les suministra y que los miembros del E.O.E. deberían convertirse, un poco, en animadores implicados en la vida del Centro.

#### ❖ FACTOR 2: LA VISIÓN DESDE LA GESTIÓN ECONÓMICA Y ADMINISTRATIVA

##### Ámbitos de asesoramiento.

La oposición entre los docentes -en su mayoría secretarios- con bastantes años de docencia y los jefes de estudio, se bipolariza entre destacar el **apoyo a la función tutorial** como una actividad del Centro y, ni siquiera, nombrarla (Ver Cuadro 30).

INDICADORES	VARIABLES	MODALIDADES
-------------	-----------	-------------

		<b>EJE POSITIVO</b>	<b>EJE NEGATIVO</b>
<b>ÁMBITOS ASESORADOS</b>	Apoyo a la función tutorial	-	Centro
<b>ÁREA DE APOYO A LA FUNCIÓN TUT.</b>	Prevención de dificultades del aprendizaje	Muy poco -	- Regular
	Participar en el refuerzo educativo		
<b>ÁREA DE OR. VOCACIONAL</b>	Colaboración en programas de Orientación	-	Regular
	Programas de Orientación	-	Muy Poco
<b>ÁREA DE COMP. EDUCATIVA</b>	Coordinación de la Compensación Educativa	-	Regular
	DEBE-Programas de Compensación Educativa	-	Regular
	Análisis de la situación de riesgo	-	Regular
	Programas de garantía social	-	Muy Poco
<b>ORIGEN DEL ASES.</b>	DEBE-Demandas del profesorado	-	Regular
	DEBE-Procesos de innovación y mejora	-	Regular
	Procesos de innovación y mejora	Mucho	-
	DEBE-Acuerdos conjuntos	-	Regular
<b>OBJETIVO DEL ASES.</b>	Recursos solución de problemas	-	Algo
<b>FOCALIZACIÓN</b>	Implantar un programa	Mucho	Algo
	DEBE-Implantar un programa	-	Poco
<b>ROL E.O.E.</b>	DEBE-Facilitador de procesos	-	Regular
	DEBE-Animador implicado en el Centro	-	Regular
<b>ROL DOCENTE</b>	Acoger información	Poco	-
	DEBE-Elaboración y desarrollo de planes	-	Regular
<b>RELACIONES</b>	Administrativa vs. De colaboración	Muy Administrativa	-

Cuadro 30: Descripción del FACTOR 2 mediante las modalidades ilustrativas.

#### **Funciones de asesoramiento.**

Así, estos docentes con mayor experiencia aprecian un pobre asesoramiento en cuanto a la **prevención y tratamiento educativo de las dificultades de aprendizaje**, aunque opinan que se

participa con regularidad en las actividades de refuerzo educativo y adaptaciones curriculares desde el E.O.E. Desde las jefaturas de estudios también es moderada su apreciación en torno a la participación en la organización del aula, actividades de refuerzo educativo, adaptaciones curriculares, técnicas de estudio e integración en el grupo. Además, se observa con mejores ojos el impulso y coordinación de las actuaciones y programas de compensación educativa que se desarrollan en la zona, y de un modo más regular el asesoramiento en el análisis de la situación de riesgo de determinados grupos de alumnos y proponer las actuaciones pedagógicas pertinentes, pero muy débil su participación en el diseño y desarrollo de programas de garantía social para quienes lo precisen, en colaboración con los Centros docentes, aún cuando deberían asesorar más en el diseño y aplicación de programas de compensación educativa integrados en el proyecto curricular de Centro.

Dentro del área de orientación vocacional, aprecian una moderada colaboración de los orientadores de zona en la **elaboración, aplicación y evaluación de programas de orientación vocacional**, pero muy poca en la elaboración, adaptación y difusión de programas, documentos y materiales para la orientación vocacional y profesional.

#### **Proceso de asesoramiento.**

Por otro lado, la madurez de los secretarios destaca los **procesos de innovación y mejora promovidos por la Administración**, como el verdadero origen de la actuación del Equipo de Orientación Educativa. Los jefes de estudio creen que, precisamente éste debe ser uno de los pilares de su actuación, así como los acuerdos a los que se llegan en el trabajo conjunto entre profesores del Centro y miembros del E.O.E., y las necesidades y demandas del profesorado. Para la jefatura de estudios el objetivo principal del asesoramiento de los miembros del Equipo se centra mucho en proporcionar los recursos suficientes para responder a los problemas que el profesor encuentra en su práctica.

Sin embargo, ambas visiones de la gestión del Centro coinciden en la apreciación de que lo más importante para los orientadores de zona, es en mayor o menor medida el **implantar un programa o innovación en el Centro**. Aunque desde las jefaturas de estudio se requiere dejar a un lado los programas para dedicar mayores esfuerzos y tiempo a otros menesteres.

El deber ser de los orientadores de zona es ampliamente retratado por los jefes de estudio. Deben predominar, de modo moderado el rol de animador implicado en el Centro y el de facilitador de los procesos de mejora. Sin embargo, los secretarios y de mayor experiencia plantean que ellos como docentes asumen poco el rol de **acoger la información que se les suministra** y resaltan la existencia de una **relación muy administrativa**, sin denotar cómo debería ser.. Por contra, los jefes de estudio opinan que deberían tomar más parte activa en la elaboración y desarrollo de planes de acción.

#### **❖ FACTOR 3: LA OPINIÓN DE LA MODERACIÓN FRENTE A LA VITALIDAD DE LOS RECIÉN LLEGADOS**

Como ya destacábamos, este tercer factor acoge las respuestas de los docentes con meridiana implicación en la gestión del Centro y mediana experiencia docente, enfrentándose a la ilusión de los jóvenes recién llegados. Un dato a reseñar es la escasez de coincidencia de las respuestas del primer grupo (Ver Cuadro 31).

#### **Ámbitos de asesoramiento.**

Destaca en este grupo la implicación personal en **programas de cohesión de grupos** y de **prevención de drogodependencias**. Sin embargo, los más jóvenes ven como necesaria la atención temprana de los alumnos.

#### **Funciones de asesoramiento.**

De las escasas respuestas convergentes, los de mediana experiencia, nos ofrecen algunas pistas sobre funciones en torno a las áreas de asesoramiento, centradas en el deber ser. Debe participarse algo más en la **organización del aula, actividades de refuerzo educativo, adaptaciones curriculares,**

**técnicas de estudio e integración en el grupo, y menos en elaborar, adaptar y difundir programas, documentos y materiales para la orientación vocacional y profesional.**

Los docentes jóvenes creen que debería planificarse mucho y desarrollar acciones educativas para la prevención y atención temprana de los alumnos con necesidades educativas especiales. Dentro del área de compensación educativa destaca la función de asesorar en el análisis de la situación de riesgo de determinados grupos de alumnos y proponer las actuaciones pedagógicas pertinentes, pero se observa que es poco lo que se hace en torno al impulso y coordinación de las actuaciones y programas de compensación educativa que se desarrollan en la zona y en la participación en el diseño y desarrollo de programas de garantía social para quienes lo precisen, en colaboración con los Centros docentes.

INDICADORES	VARIABLES	MODALIDADES	
		EJE POSITIVO	EJE NEGATIVO
ÁMBITOS ASESORADOS	Programa de cohesión de grupos	Personal	-
	Programa de Drogodependencias	Personal	-
ÁMBITOS DE ASES. NECESARIO	Atención temprana de los alumnos	-	Necesario
ÁREA DE APOYO A LA FUNCIÓN TUT.	DEBE-Participación en el refuerzo educativo	Regular	-
ÁREA DE OR. VOCACIONAL	DEBE-Programas de orientación	Poco	-
ÁREA DE ATENCIÓN A LAS N.E.E.	DEBE-Atención temprana de las NEE	-	Mucho
ÁREA DE COMP. EDUCATIVA	Programas de garantía social	-	Poco
	Programas de compensación educativa	-	Poco
	Análisis de las situaciones de riesgo	-	Regular
ORIGEN DEL ASES.	DEBE-Acuerdos conjuntos	Algo	-
DINÁMICA	Peticiones de ayuda	Algo	-
FOCALIZACIÓN	Base para iniciar cambios educativos	-	Regular
ROL E.O.E.	DEBE-Experto técnico	-	Poco
	Animador implicado en el Centro	-	Algo
	DEBE-Animador implicado en el Centro	-	Poco

Cuadro 31: Descripción del FACTOR 3 mediante las modalidades ilustrativas.

### Proceso de asesoramiento.

En cuanto a la caracterización del proceso de asesoramiento, los docentes de mediana antigüedad docente, siguen siendo igual de escuetos (o por lo menos coinciden en bien pocas cosas). Destacan que el origen de las actuaciones del E.O.E. deberían centrarse algo más en los **acuerdos a los que se ha llegado en el trabajo conjunto** entre profesores del Centro y miembros del E.O.E.. Del mismo modo, aprecian que la forma de trabajar del Equipo se basa en atender solamente las **peticiones de ayuda del profesorado**.

Por otro lado, la juventud docente se posiciona claramente en observar que lo más importante para los orientadores de zona es el proporcionar a los profesores la base para iniciar los cambios educativos, aunque sea de forma regular. Su concepción de los roles desarrollados por el Equipo es algo confusa. Piensan que en alguna medida son animadores implicados en la vida del Centro, aunque deberían serlo en menor medida, al igual que actuar como especialistas o expertos técnicos.

### ❖ FACTOR 4: EL ARGUMENTO DE LAS TAREAS ADMINISTRATIVAS OPUESTO A LA GESTIÓN DEL CENTRO

De nuevo la madurez, esta vez expresada en años en el equipo directivo, se nos coloca como eje polarizador de las dos bifurcaciones de este factor 4. Directores con varios años en el cargo y secretarios con sólo un año en el mismo.

INDICADORES	VARIABLES	MODALIDADES	
		EJE POSITIVO	EJE NEGATIVO
ÁMBITOS ASESORADOS	Diagnóstico de alumnos	-	Personal
ÁMBITOS DE ASESORAMIENTO NECESARIO	Apoyo en la elaboración de ACIs	-	Necesario
	Estímulo para la renovación pedagógica	-	Necesario
	Diagnóstico de alumnos	-	Necesario
ÁREA DE OR. VOCACIONAL	DEBE-Colaboración en programas de orientación	-	Regular
	Transición al mundo laboral	-	Regular
ÁREA DE ATENCIÓN A LAS N.E.E.	DEBE-Atención temprana a las NEE	-	Poco
ORIGEN DEL ASES.	Procesos de innovación y mejora	Mucho	-
	Previsión de necesidades	-	Mucho
OBJETIVO DEL ASES.	Capacitar al profesorado para resolverse	-	Mucho
	Facilitar el desarrollo profesional	-	Algo
	DEBE-Facilitar el desarrollo profesional	-	Poco

INDICADORES	VARIABLES	MODALIDADES	
		EJE POSITIVO	EJE NEGATIVO
	Recursos para solución de problemas	Mucho	-
DINÁMICA	Información y consejo	Mucho	-
	DEBE-Nuevos materiales	-	Muy Poco
	DEBE-Diálogo reflexivo y crítico	-	Muy Poco
FOCALIZACIÓN	Implantar un programa	Mucho	-
ROL E.O.E.	DEBE-Facilitador de procesos	-	Muy Poco
	DEBE-Formador educador	-	Muy Poco
RELACIONES	Administrativa vs. De colaboración	Muy Administrativa	-

Cuadro 32: Descripción del FACTOR 4 mediante las modalidades ilustrativas.

#### Ámbitos de asesoramiento.

Los directores resaltan las actividades de diagnóstico de alumnos, como una implicación personal, y prevén la necesidad de ahondar en el diagnóstico, así como en el apoyo en la elaboración de adaptaciones curriculares individualizadas y en generar en los docentes un estímulo para la renovación pedagógica (Ver Cuadro 32).

#### Funciones de asesoramiento.

Este último grupo de docentes destaca que es aceptable la colaboración de los orientadores en el desarrollo de actuaciones para favorecer la transición de una etapa a otra y del sistema educativo al mundo laboral, pero que, dentro de esta misma área, debería existir mayor grado de colaboración en la elaboración, aplicación y evaluación de programas de orientación vocacional, así como una menor planificación y desarrollo de acciones educativas para la prevención y atención temprana de los alumnos con necesidades educativas especiales.

#### Proceso de asesoramiento.

Por contra, si para los directores, el origen de la actuación de los orientadores se encuentra en la previsión y anticipación de necesidades que elabora el propio equipo, para los secretarios está en los procesos de **innovación y mejora promovidos por la Administración**. Y su objetivo principal gira en torno a **proporcionar los recursos suficientes** para responder a los problemas del profesorado en su práctica. Sin embargo, los directores, que no unifican sus respuestas en este ítem, si observan que se trata de capacitar al profesorado para que pueda prevenir y resolver por si mismos los problemas concretos, y de facilitar el desarrollo profesional del profesorado. Aún cuando este no debería ser el principal objetivo, en su opinión.

Para ellos, la dinámica de trabajo del E.O.E. debería dejar de ser el hacer propuestas de nuevos materiales y pautas de acción en el aula y de establecer diálogos reflexivos y críticos sobre la práctica cotidiana. Los secretarios opinan que se genera mayoritariamente una dinámica de **oferta de información básica y consejos generales** para el profesorado, focalizándose en la **implantación de un programa** o innovación en el Centro y basándose en una relación interpersonal de carácter **muy**

**administrativa.**

Por otro lado, los directores creen que el rol de los orientadores no debería ser el de educador-formador, ni el de facilitador de los procesos de mejora.

❖ **FACTOR 5: LA EXCEPCIÓN EN LOS CLAUSTROS: LA VOZ DE LOS PROFESORES DE APOYO**

De sorprendentes, podríamos calificar las opiniones de los profesores de apoyo que son generadas dentro de este factor, por contra, muy escasa la unicidad de respuestas de los tutores, centradas en el deber ser (Ver Cuadro 33).

Siendo el factor que acumula mayor número de modalidades de respuesta en su zona central, la mayoría de ellas hacen referencia a la no respuesta al ítem correspondiente. ¿Qué significa esto?. Veamos en qué aspectos se posicionan los profesores de apoyo.

**Ámbitos de asesoramiento.**

A nivel personal, los profesores de apoyo participan en el **programa de habilidades sociales** promovido por el Equipo, localizándolo en **fase de desarrollo**.

**Funciones de asesoramiento.**

En el área de apoyo a la función tutorial, los profesores de apoyo opinan que deberían facilitarse muchos menos **materiales para las actividades de refuerzo educativo y adaptaciones curriculares**. En el área de orientación vocacional debería ser menor el grado de **información académica y profesional** facilitada al profesorado. Y en el área de atención a las necesidades educativas especiales, debería disminuir el **asesoramiento al profesorado en relación con la atención educativa** que precisan los alumnos con dichas necesidades.

Por otro lado, los tutores convienen en destacar que en el área de orientación vocacional debería ser mucho mayor la colaboración en la elaboración, aplicación y evaluación de programas de orientación vocacional y la elaboración, adaptación y difusión de programas, documentos y materiales para la orientación vocacional y profesional de los alumnos.

INDICADORES	VARIABLES	MODALIDADES	
		EJE POSITIVO	EJE NEGATIVO
<b>ÁMBITOS ASESORADOS</b>	Programa de habilidades sociales	Personal	-
<b>FASE</b>	Fase en que se encuentra el programa	Desarrollo	-
<b>ÁREA DE APOYO A LA FUNCIÓN TUT.</b>	DEBE-Materiales para la Adaptación Curricular	Muy Poco	-
<b>ÁREA DE OR. VOCACIONAL</b>	DEBE-Colaboración programas de orientación	-	Mucho
	DEBE-Programas de orientación	-	Mucho
	DEBE-Información académica	Muy Poco	-
<b>ÁREA DE</b>	DEBE-Atención educativa a alumnos con	Muy Poco	-

INDICADORES	VARIABLES	MODALIDADES	
		EJE POSITIVO	EJE NEGATIVO
ATENCIÓN A LAS N.E.E.	NEE		
OBJETIVO DEL ASES.	DEBE-Facilitar el desarrollo profesional	-	Algo
DINÁMICA	DEBE-Peticiones de ayuda	Poco	-
	Diálogo reflexivo y crítico	Algo	-
ROL E.O.E.	Animador implicado en el Centro	Algo	-
ROL DOCENTE	Acoger la información	Muy Poco	-

Cuadro 33: Descripción del FACTOR 5 mediante las modalidades ilustrativas.

#### Proceso de asesoramiento.

Para estos últimos, el objetivo principal de los miembros del E.O.E. a la hora de asesorar debería ser el facilitar el desarrollo profesional del profesorado.

Los profesores de apoyo creen que la forma de trabajo de los orientadores de zona se basa algo en el **diálogo reflexivo y crítico sobre la práctica cotidiana** y que debería centrarse menos en las **peticiones de ayuda al profesorado**. Resaltan, por tanto, que el rol predominante de los orientadores es el de **animador implicado en la vida del Centro**, y que el rol de los docentes debería dejar de ser el de meros **receptores de la información** que se les suministra.

#### A MODO DE CONCLUSIÓN

Para iluminar las conclusiones al análisis factorial realizado vamos a ceñirnos a los diversos puntos de vista desde los que parece observarse la realidad del apoyo y asesoramiento puesto en práctica por el E.O.E. de zona. De este modo, es posible realizar una representación de dicho proceso a modo de imágenes fotográficas realizadas por varios satélites meteorológicos. En nuestro caso, la dirección, la jefatura de estudios, la tutoría, la veteranía en la docencia y el profesorado de apoyo se nos presentan como los puntos de observación de la actuación de los orientadores en los Centros.

#### Percepción desde la veteranía en la dirección del Centro

Ámbitos de asesoramiento:

- Implicado en el diagnóstico de alumnos.
- Realización de intervenciones directas y adaptaciones curriculares.
- Necesidad de un apoyo centrado en las adaptaciones curriculares, el diagnóstico y la

- renovación pedagógica.

**Funciones de asesoramiento:**

- Colaboración en las actuaciones para la transición de una etapa a otra y del sistema educativo al mundo laboral.
- Colaboración en la elaboración e implementación de programas de Orientación Vocacional.
- Impulso y coordinación de las actuaciones de Compensación Educativa.

**Proceso de asesoramiento:**

- Origen en la previsión de necesidades realizada por el E.O.E.
- Objetivo de capacitar al profesorado para resolver los problemas y facilitar su desarrollo profesional.
- Se percibe al orientador como animador implicado en la vida del Centro.

**Percepción desde la jefatura de estudio del Centro**

**Ámbitos de asesoramiento:**

- Apoyo a la función tutorial.

**Funciones de asesoramiento:**

- Participación en las actividades de refuerzo educativo y adaptaciones curriculares.
- Colaboración en la elaboración e implementación de programas de Orientación Vocacional.
- Impulso y coordinación de las actuaciones de Compensación Educativa y en el análisis de las situaciones de riesgo.
- Debe haber mayor asesoramiento en cuanto a los programas de Compensación Educativa.

**Proceso de asesoramiento:**

- El origen debe estar en las demandas docentes, en las innovaciones y en los acuerdos conjuntos.
- Objetivo de proporcionar al profesorado los recursos necesarios para responder a los problemas que encuentra.
- Focalizado en la implantación de programas.

**Percepción desde la posición de los tutores**

**Ámbitos de asesoramiento:**

- Reclaman un apoyo específico a los tutores y una atención temprana de los alumnos.

**Funciones de asesoramiento:**

- Debe incrementarse la atención temprana del alumnado con necesidades educativas especiales.
- Asesoramiento en el análisis de las situaciones de riesgo de determinados grupos de alumnos.

**Proceso de asesoramiento:**

- Origen en las demandas docentes y en los procesos de innovación promovidos desde la Administración.
- Dinámica centrada en proporcionar informaciones y consejos generales.
- Focalizado en proporcionar la base para iniciar cambios educativos.
- Debe focalizarse más en implantar los programas.
- Se percibe al orientador como animador implicado en la vida del Centro.
- Los docentes deben participar más en la elaboración y desarrollo de planes de acción.

**Percepción desde la veteranía en la docencia**

**Ámbitos de asesoramiento:**

- Implicado en programas de cohesión de grupos y de prevención de drogodependencias.

**Funciones de asesoramiento:**

- Debe incrementarse la participación en las actividades de refuerzo educativo y adaptaciones curriculares.

**Proceso de asesoramiento:**

- Origen en los procesos de innovación promovidos desde la Administración y en los acuerdos conjuntos.
- Objetivo de proporcionar los recursos necesarios para resolver los problemas que se presenten.
- Dinámica centrada en las peticiones de ayuda y en proporcionar informaciones y consejos generales.

- Focalizado en la implantación de programas.
- El tipo de relación existente entre docentes y orientadores de muy administrativa.

**Percepción desde la posición del profesorado de apoyo**

**Ámbitos de asesoramiento:**

- Implicado en programas de habilidades sociales.
- Las actividades o programas que se desarrollan se encuentran en fase de desarrollo.

**Proceso de asesoramiento:**

- Dinámica de diálogo reflexivo y crítico sobre la práctica cotidiana.

· Se percibe al orientador como animador implicado en la vida del Centro.

# 4

## LA CONCEPCIÓN DEL APOYO EXTERNO DESDE LOS CLAUSTROS DE PROFESORES: SU REFLEJO EN LAS MEMORIAS ANUALES

Como ya hemos señalado, la información referida al objeto de estudio del proyecto, que pudiésemos encontrar en las Memorias Anuales de los Centros, es bien escasa y difusa. Ha supuesto para nosotros, toda una labor de interpretación y búsqueda de significados y referentes para conseguir datos lo suficientemente relevantes de las veintidós memorias Anuales analizadas.

Se ha intentado sistematizar toda la información según cuatro dimensiones: actuaciones realizadas por el E.O.E., propuestas de actuación, funciones de asesoramiento y proceso de asesoramiento. Los indicadores de cada una de ellas (Anexos 17, 18 y 19) nos van a servir de filtro a la hora de recoger los escasos datos que podamos encontrar en las Memorias Anuales.

Quizá sería conveniente aclarar que no es que dichas Memorias sean pobres, sino que responden a la utilidad que se le quiera dar en cada Centro. Lo que está claro, es que la actuación de los miembros del E.O.E. no es más que un tema colateral en la mayoría de las memorias, aún cuando se deja notar su influencia en los Centros en los que existe un aula de apoyo a la Integración.

Nuestro objetivo principal en este análisis ha sido el de clarificar lo que se expone en estos documentos sobre la actuación de los orientadores. En un primer paso reflejamos una ligera introducción de la importancia de cada variable, ya sea por su presencia en mayor o menor grado, como por su ausencia. No hemos hecho uso de análisis estadísticos con el programa SPSS, dado que el carácter cualitativo de todas las variables (medidas en escala nominal) no nos iba a hacer descubrir estadísticos relevantes que no pudiésemos conseguir con el programa SPAD 3.5. Cabe reseñar en este punto, la no aparición de datos relacionados con las dimensiones funciones del área de compensación educativa, rol del equipo y relaciones entre participantes.

En nuestro intento de caracterizar las opiniones que se tienen en los Centros sobre el apoyo y asesoramiento de los miembros del E.O.E., y dado que no poseemos variables ilustrativas “per se” para poder realizar otros análisis, hemos realizado una primera descripción básica de los datos, a través del programa SPAD 3.5. Tras descubrir la importancia de las propuestas de asesoramiento que se reflejan en dichas memorias, vamos a intentar describir los cinco ejes factoriales de las opiniones de los Centros y realizar una clasificación automática (como ya hicimos en apartados anteriores) para destacar las diferentes posturas de claustro en cuanto al asesoramiento recibido y demandado.

### 2.1. DETALLES GENERALES DEL ASESORAMIENTO EXTERNO A

## TRAVÉS DE LAS MEMORIAS ANUALES

### 2.1.1. ÁMBITOS DE ASESORAMIENTO PERCIBIDOS Y DEMANDADOS

En este caso, los datos encontrados en la revisión de las Memorias Anuales hacían referencia a las opiniones de los claustros de profesores y la información ofrecida (de forma adjunta a las Memorias) por los miembros del E.O.E.

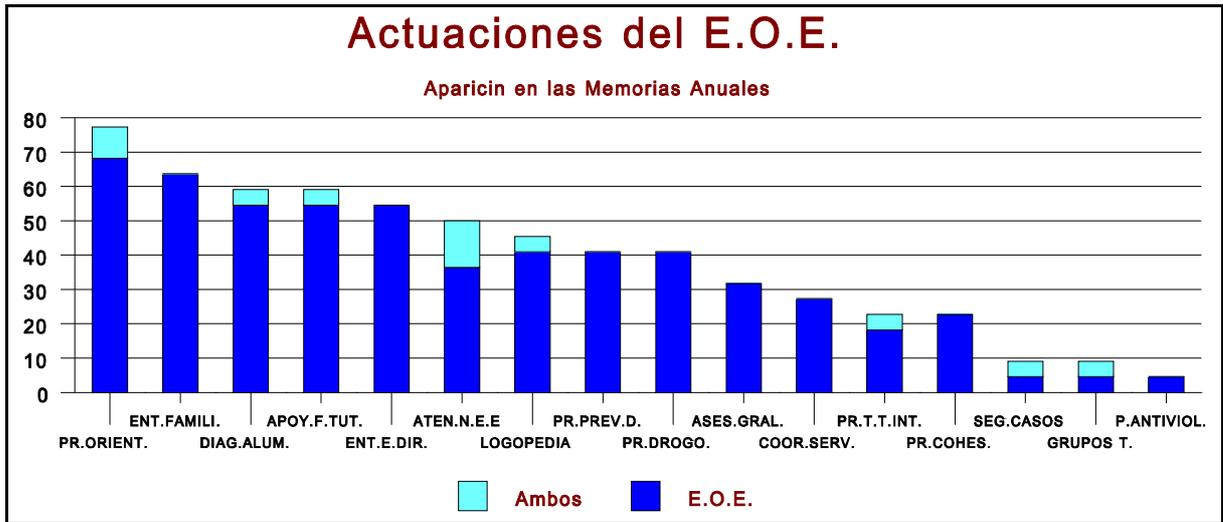
#### ❖ ACTUACIONES O PROGRAMAS DESARROLLADOS EN LOS CENTROS

Dieciséis eran los indicadores que encontrábamos reflejados en las Memorias Anuales, referidos a este bloque de información (Anexo 17). Sin embargo, la implicación de los Claustros de profesores a la hora de afirmar qué es lo que se hace en este sentido, es bien escasa. Destaca, sin duda, la **atención a la diversidad** y el **programa de orientación** (Ver Cuadro 34), como las más señaladas por los Centros. Pero casi la mitad de las variables (siete) no son reseñadas por ninguno de los Centros en sus Memorias Anuales. A pesar de ello, parece existir una coincidencia con lo reflejado por los orientadores, no sólo en cuanto a actuaciones de las áreas de atención a las N.E.E. y la orientación vocacional, si no también, del área de apoyo a la función tutorial. Además, desde los Centros se acepta la existencia de prácticas, no sólo relacionadas con estas tres áreas de actuación, sino también con un asesoramiento directo, centrado en los casos puntuales presentados por el profesorado. Sin olvidar que una de las formas de trabajar del E.O.E. a la hora de asesorar al profesorado se circunscribe a los grupos de trabajo.

Cuadro 34: Principales actuaciones del E.O.E. en opinión de los Centros.

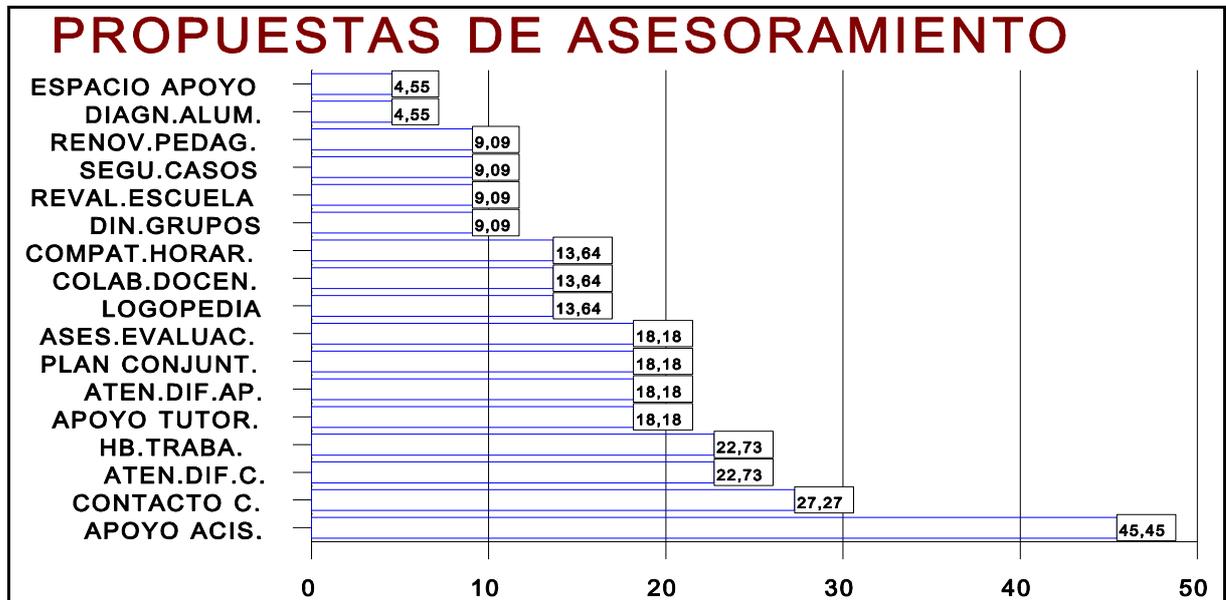
ACTUACIONES DEL E.O.E. (Opinión de los Centros)
Atención a la diversidad - NEE
Programas de Orientación
Apoyo a la función Tutorial
Programa de Técnicas de Trabajo Intelectual
Logopedia
Diagnóstico de alumnos
Seguimiento de casos puntuales
Grupos de trabajo

Los miembros del E.O.E. que incluían su Memoria en la Memoria Anual de los Centros, destacaban sobre todo el **programa de orientación** (Ver Anexo 20), aun cuando sólo en dos de ellas era reflejado por el propio Centro. En más del 50 % de las Memorias, los orientadores afirmaban realizar entrevistas con familias, entrevistas con los equipos directivos, diagnóstico de alumnos, y apoyo a la función tutorial (Ver Figura 5). En estas dos últimas variables, la afirmación era corroborada por los Centros en una de las Memorias Anuales. Algo parecido sucede con la **atención a la diversidad-N.E.E.**, puesto que en este caso, son tres los Centros que lo confirman en el documento (Ver Figura 4). Además, algún Centro ha confirmado la realización del **programa de técnicas de trabajo intelectual**, el **seguimiento de casos puntuales**, y la creación de **grupos de trabajo**.



#### ❖ APRECIACIÓN DE LAS DEMANDAS DE APOYO DESDE LOS CENTROS

En este bloque, hemos logrado categorizar hasta diecisiete variables distintas, relacionadas con las propuestas de actuación que realizan los Claustros en sus Memorias Anuales. Se puede observar en la Figura 6, el predominio de la variable **apoyo en la elaboración de A.C.I.**, con una presencia de más del 45 %. Por detrás se encuentra contacto continuo, con el 27,27 %, y casi con la mitad, el 22,73 % atención a las dificultades de conducta y sobre hábitos de trabajo. Cabe reseñar también, el 18,18 % de las Memorias Anuales, que proponen mayor esfuerzo en ofrecer un apoyo específico a los tutores, la atención a las dificultades de aprendizaje, y la elaboración de planes conjuntos de resolución de



problemas.

Quizá nos parece necesario resaltar la escasa frecuencia de indicadores como **diagnóstico de alumnos**, y **seguimiento de los casos diagnosticados**. Ello puede darnos idea del, al parecer, poco

interés de los docentes por el diagnóstico y centrándose mucho más en el modo de solucionar los problemas que ello presente.

Otro aspecto que merece destacarse es el de ese 13,64 % de Centros que hablan de la **colaboración estrecha con los docentes** y de la **compatibilidad de horarios**. Estos datos podrían señalar la necesidad sentida por el colectivo docente de la zona de involucrarse en procesos de asesoramiento y apoyo más colaborativos que hasta el momento. Aunque también puede ser un modo de requerir un apoyo más cercano al Centro y no a la zona. Todo ello, intentaremos descubrirlo en posteriores análisis.

### **Conclusiones en torno a los Ámbitos de asesoramiento declarados en las Memorias Anuales de los Centros**

- Docentes y orientadores coinciden en la confirmación de actuaciones pertenecientes a las áreas de Apoyo a la Función Tutorial, Orientación Vocacional y Atención a las Necesidades Educativas Especiales.
- Los orientadores destacan en dichos documentos la intervención directa con alumnos y familias, así como el contacto con el Centro a través de tutores y Equipos Directivos.
- Las demandas de los Centros parecen centrarse en la solicitud de un apoyo interno y colaborativo, especializado en el tema de las dificultades de aprendizaje y hábitos conductuales.

## **2.1.2. PERCEPCIÓN DE LAS FUNCIONES DE ASESORAMIENTO REALIZADAS Y REQUERIDAS**

En este apartado se ha intentado realizar uno de los análisis e interpretación de resultados más complejos de toda la investigación, dada la escasez de información vertida en los documentos oficiales revisados en torno al apoyo y asesoramiento ofrecido por el E.O.E. Haremos uso de los porcentajes de aparición (Anexo 21) de los indicadores de la dimensión funciones de asesoramiento para cada una de las áreas de actuación del equipo zonal (Anexo 18). Así, podremos observar qué aspectos de cada una de las áreas y qué áreas, son más relevantes para los docentes y son reflejadas en las Memorias (Ver cuadro 35).

### **❖ EXIGENCIA DE MAYOR SUMINISTRO DE MATERIAL PARA LAS ADAPTACIONES CURRICULARES**

En el área de apoyo a la función tutorial, destaca la explicitación de la acuciante necesidad de abordar más y mejor la facilitación de materiales, como se observa en AF-3 “**Facilitar materiales, técnicas e instrumentos...**” con el 13,65 % y en AF-1 “**Proporcionar técnicas, instrumentos y materiales...**” en el 9,09 % de las memorias. Por detrás se encuentran la variable AF-2 “**Asesorar en la prevención...**” (4,55%) y AF-4 “**Participación en la organización del aula...**” (4,55%).

Parece ser que en este área, lo más importante para los docentes es que se dote de materiales y mecanismos para llevar a cabo las tan renombradas Adaptaciones Curriculares Individualizadas, se profundice más, se participe más con el profesorado.

### **❖ PROFUNDIZAR EN LA COLABORACIÓN EN PROGRAMAS DE ORIENTACIÓN**

Nos desconcierta que apenas se comente nada sobre el área de orientación vocacional y profesional. En una de las Memorias se destaca el hecho de la existencia de OV-1 “**Colaboración en la elaboración...**”. También, en dos de ellas, aparece reflejada la variable OV-3 “**Facilita al profesorado información...**”, aunque en una de ellas se piense que deba ser mayor. En este sentido, se observa como en una de ellas se exige mayor colaboración en la elaboración, aplicación y evaluación de programas de orientación.

Si bien, se aprecia por parte del profesorado la realización de actividades en torno a los programas de orientación, solicitándose un poco más de implicación del profesorado en la elaboración y desarrollo.

Cuadro 35: Principales funciones de asesoramiento en opinión de los Centros.

	FUNCIONES DE ASESORAMIENTO	
	SE HACE	DEBE HACERSE
ÁREA DE APOYO A LA FUNCIÓN TUTORIAL	-	Facilitar materiales, técnicas e instrumentos didácticos para las actividades de refuerzo educativo y adaptación curricular
ÁREA DE ORIENTACIÓN VOCACIONAL Y PROFESIONAL	Facilitar al profesorado información de carácter académico y profesional Elaborar, adaptar y difundir programas, documentos y materiales para la orientación vocacional y profesional	Facilitar al profesorado información de carácter académico y profesional Colaborar en la elaboración, aplicación y evaluación de programas de orientación vocacional
ÁREA DE ATENCIÓN A LAS N.E.E.	Asesorar al profesorado en relación con la atención educativa que precisen estos alumnos Elaborar, adaptar, distribuir y divulgar materiales e instrumentos psicopedagógicos de utilidad en relación con las necesidades educativas especiales	Asesorar al profesorado en relación con la atención educativa que precisen estos alumnos Asistir técnicamente en relación con la elaboración, aplicación y evaluación de las adaptaciones curriculares individualizadas
ÁREA DE COMPENSACIÓN EDUCATIVA	-	Impulsar y coordinar las actuaciones y programas de compensación educativa que se desarrollen en la zona Asesorar en el diseño y aplicación de programas de compensación educativa integrados en el Proyecto Curricular de Centro

#### ❖ MEJORABLE DESARROLLO DEL ÁREA DE ATENCIÓN A LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES EN RELACIÓN CON LA FUNCIÓN TUTORIAL

El área con mayores índices de frecuencia de aparición en las Memorias Anuales, es sin duda, el de la atención a las necesidades educativas especiales. Como ya resaltábamos, lo más importante es NE-2 “**Asistir técnicamente...**”. Aparece en el 27,27 % de las Memorias Anuales, ya sea con el valor SE HACE o con el de DEBE HACERSE, incluso, en una de ellas se plasma en los dos sentidos. Podríamos pensar que desde algunos Centros se asume el trabajo de asistencia técnica al profesorado por parte del E.O.E. en torno a las adaptaciones curriculares individualizadas.

En dos memorias, se refleja la existencia de un **asesoramiento al profesorado en relación con la atención educativa que precisen estos alumnos** (NE-1), que quizá pueda coincidir con aquellos Centros dotados de profesores de apoyo a la Integración. Sólo uno denota la necesidad de dicha atención. Del mismo modo, el 13,64 % de las Memorias constatan la variable NE-3 “**Elaborar, adaptar, distribuir y divulgar materiales...**”, que puede reflejarnos esa misma impresión de la influencia de los profesores de apoyo a la Integración. Sin embargo, no aparece nada en ninguna Memoria sobre NE-4 “**Planificación y desarrollo de acciones educativas...**”.

#### ❖ UN ÁREA FANTASMA: LA COMPENSACIÓN EDUCATIVA

Tras un simple vistazo de los porcentajes, descubrimos la casi nula aparición de variables relacionadas con el área de compensación educativa. Tan sólo aparecen en una de las Memorias la necesidad de CE-1 “**Impulsar y coordinar las actuaciones...**” y CE-2 “**Asesorar en el diseño...**”. Este hecho redonda en los posicionamientos iniciales de los miembros del E.O.E., que ya apuntaban la imposibilidad de abarcar dicha área por falta de personal especializado. De todas maneras, se siente cierta necesidad de hacer algo en este sentido.

De este modo, podemos interpretar cuáles son las funciones realizadas y requeridas en el asesoramiento a los Centros desde la posición de los docentes.

<b>Conclusiones en torno a las Funciones de asesoramiento declaradas en las Memorias Anuales de los Centros</b>	
<u>Funciones percibidas por los docentes como realizadas:</u>	
·	Reconocen la función de facilitación y distribución de materiales y documentación para las áreas de Orientación Vocacional y Atención a las Necesidades Educativas Especiales.
<u>Funciones demandadas por los docentes:</u>	
·	Destacan la urgencia por asistir técnica y documentalmente al profesorado para realizar las adaptaciones curriculares y refuerzos educativos en las áreas de Apoyo a la Función Tutorial y de Atención a las Necesidades Educativas Especiales.
·	Proponen mayor grado información y de colaboración en la puesta en práctica de los programas del área de Orientación Vocacional.
·	Exigen un impulso en la aplicación de programas de Compensación Educativa en la zona.

Nos adentraremos en descubrir cómo es dicho apoyo y cómo se desea que sea.

### **2.1.3. EL PROCESO DE ASESORAMIENTO A TRAVÉS DE LOS DOCUMENTOS OFICIALES**

En cuanto a la caracterización del proceso de asesoramiento nos ha sucedido como en el bloque anterior: Hemos podido entresacar de las Memorias Anuales escasa información. Sin duda, debido a que en ellas no tienen porqué aparecer estos aspectos. A pesar de todo, leyendo entre líneas se han podido descubrir algunos datos significativos que mostramos en el siguiente cuadro (Ver Cuadro 36).

La primera impresión antes de subdividir el bloque en sus indicadores (Anexo 19), es la de una insignificante aparición del valor SE HACE (Anexo 22). Tan sólo reciben este valor las variables RD-3 "**Participar en la puesta en práctica...**" en el 9,09 % de las memorias y DI-2 "**Se oferta, además, información básica...**" en el 4,55 %. Ello nos descubre los aspectos que son reseñados en una Memoria Anual, al menos someramente: Por un lado, la participación del docente, por otro el ofrecimiento de información por parte del orientador.

Como cabría esperar no aparecieron datos sobre el tipo de rol ejercido por los orientadores, ni sobre el tipo de relaciones que se crean entre ambos profesionales. A pesar de ello, pasemos a comentar cada uno de los indicadores: origen del asesoramiento, objetivos, dinámica, focalización y rol del docente.

Cuadro 36: Principales características del proceso de asesoramiento en opinión de los Centros.

	PROCESO DE ASESORAMIENTO	
	SE HACE	DEBE HACERSE
ORIGEN	En los acuerdos a los que se ha llegado en el trabajo conjunto entre profesores del	En los acuerdos a los que se ha llegado en el trabajo conjunto entre profesores del

	PROCESO DE ASESORAMIENTO	
	SE HACE	DEBE HACERSE
	Centro y miembros del E.O.E.	Centro y miembros del E.O.E.
<b>OBJETIVOS</b>	Facilitar el desarrollo profesional del profesorado	Proporcionar los recursos suficientes para responder a los problemas que el profesorado encuentra en su práctica
<b>DINÁMICA</b>	Se oferta, además, información básica y consejos generales	Se oferta, además, información básica y consejos generales
<b>FOCALIZACIÓN</b>	-	La formación de equipos docentes para la mejora educativa Proporcionar a los profesores la base para iniciar los cambios educativos
<b>ROL DOCENTE</b>	Participar en la puesta en práctica del plan de acción que elabora el E.O.E.	Participar en la puesta en práctica del plan de acción que elabora el E.O.E.

#### ❖ DEMANDAS Y CONSENSO COMO MOTOR DEL ASESORAMIENTO

Claramente, el 13,64 % de los docentes afirman la necesidad de trabajar en base a los **acuerdos** a los que se ha llegado en el trabajo conjunto entre profesores del Centro y miembros del E.O.E. (OR-4) e incluso, lo atestiguan como que SE HACE en una de las Memorias. Sólo una de ellas refleja la necesidad de centrarse más en la variable OR-1 "**Necesidades y demandas del profesorado**" (4,55 %).

Por lo que estos parecen ser los dos pilares sobre los que, según los docentes, debería sustentarse la actuación de los orientadores: Acuerdos conjuntos y responder a las demandas docentes.

#### ❖ OBJETIVO: PROPORCIONAR RECURSOS PARA UN ÓPTIMO DESARROLLO PROFESIONAL

Como se puede apreciar en la Tabla (Ver Tabla 26), es muy leve la inquietud docente a la hora de plasmar su parecer en cuanto a los objetivos que pretenden los miembros del E.O.E. cuando ofrecen su apoyo y asesoramiento. Dejan entrever la necesidad de que se base en OB-1 "**Proporcionar los recursos suficientes...**" con el 4,55 % y coinciden en que se realiza para OB-4 "**Facilitar el desarrollo profesional del profesorado**" (4,55 %), pero que debería seguir siendo así.

Parece primordial que el trabajo de asesoramiento del E.O.E. venga dado para proporcionar al profesorado los recursos suficientes y que él mismo pueda responder a los problemas de la práctica.

#### ❖ DINÁMICA DE TRABAJO: RESPUESTA A CONSEJOS GENERALES

Casi una cuarta parte de las Memorias Anuales reflejan el tipo de dinámica que se crea o se debería crear entre orientadores y profesores, localizada únicamente en la variable DI-2 "**Oferta, además, de información básica...**".

Aunque hay división de opiniones, la mayoría opina que esto es lo que debería hacerse, si lo unimos a las dos apariciones conjuntas de los valores SE HACE y DEBE HACERSE. Sin embargo, no se nos ofrecen datos aclaratorios en las Memorias Anuales sobre ninguna de las otras variables, lo que no nos quiere decir que no se planteen, sino que no ha merecido mención en las mismas, por parte de los Claustros.

#### ❖ DIVERSOS FOCOS DE ACTUACIÓN: EL CAMBIO EDUCATIVO Y LOS EQUIPOS DOCENTES

Podríamos decir que este indicador es uno de los que ha ofrecido mayor variabilidad, dado que, aún cuando sea con mínimas frecuencias, hemos encontrado indicios de cada una de sus cuatro

variables en las veintidós Memorias, todas ellas referidas al valor DEBE HACERSE.

Para los docentes que realizan estas Memorias parece ser importante que la labor de apoyo de los miembros del E.O.E. deba centrarse en FO-3 "**Formación de equipos de docentes...**" (9,09 %) y en FO-4 "**Proporcionar la base para iniciar cambios educativos**" (9,09 %). También aparecen reflejados FO-1 "**Implantar un programa...**" (4,55 %) y FO-2 "**Resolver los problemas concretos de cada docente**" (4,55 %).

Por lo tanto, parece ser que lo más importante es la formación de equipos docentes y el generar y desarrollar iniciativas que produzcan cambios educativos. Aunque no se deban olvidar otras cuestiones como la resolución de los propios problemas y los programas a implantar.

#### ❖ LA PARTICIPACIÓN DE LOS DOCENTES EN LOS PROCESOS DE ASESORAMIENTO

Como ya comentábamos, en dos Memorias Anuales, los docentes afirman **participar en la puesta en práctica** del plan de acción que elabora el E.O.E. (RD-3), dado que ellos son quienes realmente llevan a la práctica la mayoría de los programas propuestos por el Equipo (aunque hay excepciones). Sin embargo, un 4,55 %, piensa que deberían participar más.

#### **Conclusiones en torno al Proceso de asesoramiento declarado a través de las Memorias Anuales de los Centros**

##### Percepción del Proceso de asesoramiento realizado:

- Origen centrado en los acuerdos a los que se llegue en el trabajo conjunto con el profesorado.
- Con el objetivo de facilitar el desarrollo profesional del profesorado.
- Mediante una dinámica de transmisión de información básica y consejos generales al profesorado.
- Participación del profesorado en la puesta en práctica del plan elaborado por el orientador.

##### Proceso de asesoramiento demandado:

- Originado a partir de acuerdos conjuntos entre los propios docentes y los orientadores.
- Con el fin de proporcionar los recursos necesarios para responder a los problemas de la práctica y facilitar el desarrollo profesional docente.
- Ofertándose información básica y consejos generales al profesorado.
- Focalizado en la formación de equipos docentes para promover cambios educativos.
- Con la participación activa del profesorado en la puesta en práctica del plan elaborado desde el E.O.E.

## **2.2. CINCO OPINIONES DIVERSAS ENTRE LOS CENTROS SOBRE EL ASESORAMIENTO RECIBIDO Y DEMANDADO**

Para descubrir en las Memorias las diferentes opiniones de los Centros en cuanto al asesoramiento ofrecido por el E.O.E., vamos a adentrarnos en la búsqueda de asociaciones entre

variables y categorías, realizando una clasificación que clarifique "la interpretación de los ejes factoriales resultantes de un análisis de correspondencias" (Etxeberria, 1995:116).

De este modo, vamos a utilizar como variables criterioales, aquellas emanadas de la dimensión Propuestas de actuación que realizaban los Claustros en sus Memorias Anuales. Dado que no poseemos variables personales como criterios de clasificación, al ser unos documentos fruto de las reflexiones de un colectivo, hemos elegido aquellas variables que nos dan idea de la posición general que toman los Centros a la hora de ser apoyados desde el E.O.E.

Como se puede apreciar en la Tabla 2, el porcentaje acumulado de variabilidad explicado por los cinco primeros factores supera el 65 %. A pesar de existir una cierta paridad entre los cuatro primeros ejes, que explican el 57,53 %, es el factor uno el que denota mayor importancia y peso con el 18,89 %.

Tabla 2: Porcentaje de los primeros 17 valores propios para el cálculo de los ejes factoriales según la dimensión Propuestas de actuación.

NÚMERO	VALOR PROPIO	PORCENTAJE	PORCENTAJE ACUMULADO
1	0.1889	18.89	18.89
2	0.1562	15.62	34.51
3	0.1254	12.54	47.05
4	0.1048	10.48	57.53
5	0.0843	8.43	65.96
6	0.0732	7.32	73.28
7	0.0636	6.36	79.63
8	0.0538	5.38	85.01
9	0.0451	4.51	89.52
10	0.0352	3.52	93.04
11	0.0205	2.05	95.09
12	0.0137	1.37	96.47
13	0.0111	1.11	97.58
14	0.0105	1.05	98.63
15	0.0071	0.71	99.33
16	0.0060	0.60	99.94
17	0.0006	0.06	100.00

Pero, pasemos a describir cada uno de los factores obtenidos (Anexo 23). Es decir, cada uno de los diferentes grupos de opinión en torno al apoyo y asesoramiento ofrecido desde el E.O.E. con que nos encontramos tras el análisis factorial de las memorias anuales de los Centros.

❖ **FACTOR 1: CERCANÍA FRENTE A ESPECIFICIDAD DEL ASESORAMIENTO**

**Ámbitos de asesoramiento.**

Como se puede observar en el Cuadro 37, son Centros que exigen un contacto continuo, quizá porque, precisamente, la atención del E.O.E. En frente, están aquellos que demandan un apoyo más específico de los tutores, sobre todo en temas relacionados con las dificultades de aprendizaje, la dinámica de grupos y hábitos de trabajo. Los orientadores manifiestan que se han centrado bastante en entrevistas con equipos directivos y un mayor apoyo a los tutores.

Parece que la polaridad no sólo se ciñe en torno a aquellos que exigen mayor contacto frente a los que especifican sobre qué, sino también a aquellos equipos directivos y tutores que no reciben un apoyo directo del orientador frente a los que sí.

#### **Funciones de asesoramiento.**

Se observa como su máxima inquietud es la atención de las necesidades educativas especiales de los alumnos.

INDICADORES	VARIABLES	MODALIDADES	
		EJE POSITIVO	EJE NEGATIVO
<b>ÁMBITOS ASESORADOS</b>	Entrevistas con equipos directivos	-	E.O.E.
	Apoyo a la función tutorial	-	E.O.E.
<b>ÁMBITOS DE ASES. NECESARIOS</b>	Atención a las dificultades de aprendizaje	-	Necesario
	Sobre dinámicas de grupos	-	Necesario
	Apoyo específico a los tutores	-	Necesario
	Sobre hábitos de trabajo	-	Necesario
	Contacto continuo	Necesario	-
<b>ÁREA DE ATENCIÓN A LAS N.E.E.</b>	Atención educativa para los alumnos con NEE	-	Debe hacerse

Cuadro 37: Descripción del Factor 1 en base a las variables activas e ilustrativas más características.

#### **❖ FACTOR 2: PREOCUPACIÓN POR LOS PROBLEMAS CONCRETOS: DIFICULTADES DE APRENDIZAJE Y DE CONDUCTA**

##### **Ámbitos de asesoramiento.**

En este factor se incluyen Centros para los que lo verdaderamente importante son los problemas de conducta de la práctica diaria. Parece ser (Ver Cuadro 38) que el E.O.E. ha llevado a cabo, a petición del profesorado, programas de prevención de dificultades de aprendizaje. Lo que nos indica el afán por eliminar la problemática desde su inicio en la educación infantil, pero no encuentran la manera de ponerle solución en sus tutorías o a nivel de Centro.

Sin embargo, en el extremo opuesto se encuentran Centros para los que el foco de problemas está en la inadaptación formativa del profesorado a la hora de atender la elaboración de adaptaciones curriculares individualizadas, exigiendo un mayor diagnóstico y seguimiento de los casos y un aprendizaje sobre la realización de los mismos.

INDICADORES	VARIABLES	MODALIDADES	
		EJE POSITIVO	EJE NEGATIVO
<b>ÁMBITOS ASESORADOS</b>	Programa de prevención de dificultades	E.O.E.	-
<b>ÁMBITOS DE ASES. NECESARIOS</b>	Diagnóstico de alumnos	-	Necesario
	Seguimiento de casos diagnosticados	-	Necesario
	Apoyo elaboración de ACIs	-	Necesario
	Atención a las dificultades de conducta	Necesario	-
	Apoyo específico a los tutores	-	Necesario
<b>ÁREA DE APOYO A LA FUNC. TUT.</b>	Materiales para la adaptación curricular	-	Debe hacerse
	Participación en el refuerzo educativo	-	Debe hacerse
<b>ÁREA DE ATENCIÓN A LAS N.E.E.</b>	Elaboración de ACIs	-	Debe hacerse
<b>ORIGEN DEL ASES.</b>	Demandas del profesorado	-	Debe hacerse
<b>DINÁMICA</b>	Resolver problemas concretos	-	Debe hacerse

Cuadro 38: Descripción del Factor 2 en base a las variables activas e ilustrativas más características.

#### **Funciones de asesoramiento.**

Por ello, creen que debe participarse más en el refuerzo educativo que se pueda ofrecer al alumnado. Además de tener necesidad de materiales para las adaptaciones curriculares exigen un apoyo en la elaboración y aplicación de las mismas.

#### **Proceso de asesoramiento.**

Este colectivo preocupado por la atención a la diversidad requiere mayor atención a las demandas concretas del profesorado a través de una dinámica de resolución de problemas concretos.

#### **❖ FACTOR 3: DEL LAMENTO A LA COLABORACIÓN. LA CONSTATAción DE UN HECHO**

##### **Ámbitos de asesoramiento.**

En este caso (Ver Cuadro 39), los Centros asumen que los problemas de conducta que se les presentan, podrían estar debidos a una insuficiente valoración de la escuela por parte de alumnos, padres,...

De nuevo, en el otro lado del eje, sale a relucir el tema de las necesidades educativas especiales en los Centros, exigiendo mayores actividades de logopedia (atención puntual), pero también una colaboración más estrecha con los docentes. Se observa como son Centros en los que el E.O.E. ha

trabajado en colaboración con otros servicios, por lo que se deduce que deben ser Centros con bastantes casos de alumnos que requieren una atención más especial, por sus circunstancias. Ello es corroborado porque ambos (Centros y orientador) afirman en algún caso la existencia de diagnóstico de alumnos.

Parecen contraponerse los que no hacen o no saben qué hacer con sus problemas, frente a los que se han puesto manos a la obra, en colaboración con los orientadores.

#### **Funciones de asesoramiento.**

Aseveran la existencia de una atención educativa a las necesidades educativas especiales del alumnado, elaborando adaptaciones curriculares y distribuyendo instrumentos para la atención de dichas necesidades, obligándole ello a una mayor implicación en la puesta en práctica.

#### **Proceso de asesoramiento.**

Como consecuencia lógica de esta exigencia de colaboración, ellos se perciben como participantes en la puesta en práctica.

INDICADORES	VARIABLES	MODALIDADES	
		EJE POSITIVO	EJE NEGATIVO
ÁMBITOS ASESORADOS	Coordinación con otros servicios	-	E.O.E.
	Diagnóstico de alumnos	-	Ambos
ÁMBITOS DE ASES. NECESARIOS	Colaboración estrecha con los docentes	-	Necesario
	Logopedia	-	Necesario
	Revaloración de la escuela	Necesario	-
	Atención a las dificultades de conducta	Necesario	-
ÁREA DE ATENCIÓN A LAS N.E.E.	Elaboración de ACIs	-	Se hace
	Atención educativa a las NEE	-	Se hace
	Distribuir instrumentos para atender las NEE	-	Se hace
ROL DOCENTE	Participación en la puesta en práctica	-	Se hace

Cuadro 39: Descripción del Factor 3 en base a las variables activas e ilustrativas más características.

#### **❖ FACTOR 4: APOYO REACTIVO Y APOYO EFECTIVO**

##### **Ámbitos de asesoramiento.**

Este es el factor que aglutina en un principio a los Centros que requieren una atención individual y especializada a sus casos problemáticos. En estos Centros, los E.O.E. son demandados para llevar a cabo programas de orientación, al final de los estudios (Ver Cuadro 40).

Por contra, se agrupan aquellos Centros que asumen la necesidad de una mayor formación en el tema de la evaluación, así como exigir una compatibilidad horaria con la actividad de los orientadores. Están de acuerdo con el equipo en que se llevan a cabo programas de orientación, apoyo a la función tutorial, información académica,... Estos últimos, los miembros del equipo, afirman que realizan diagnóstico y entrevistas con familias.

**Funciones de asesoramiento.**

Parece ser que en este factor juega un papel importantísimo el reconocimiento de la actuación del E.O.E., a diferencia del Factor 3, ya que se reconoce su labor en cuanto al área de orientación vocacional (Información académica y programa de orientación). Sin embargo, creen que deben ofrecerse más y mejores materiales para la acción tutorial. Los preocupados por el diagnóstico exigen además la participación en el refuerzo educativo.

**Proceso de asesoramiento.**

Estos últimos proponen (como en el Factor 2) una mayor atención a las demandas concretas del profesorado a través de la resolución de problemas concretos. Sin embargo, los que coinciden con la percepción del E.O.E., buscan llegar a trabajar sobre la base de acuerdos conjuntos.

INDICADORES	VARIABLES	MODALIDADES	
		EJE POSITIVO	EJE NEGATIVO
ÁMBITOS ASESORADOS	Programa de orientación	E.O.E.	Ambos
	Entrevista con familias	-	E.O.E
	Diagnóstico de alumnos	-	E.O.E.
	Apoyo a la función tutorial	-	Ambos
ÁMBITOS DE ASES. NECESARIOS	Asesoramiento sobre la evaluación	-	Necesario
	Compatibilidad de horarios	-	Necesario
	Diagnóstico de alumnos	Necesario	-
	Seguimiento de casos diagnosticados	Necesario	-
ÁREA DE APOYO A LA FUNC. TUT.	Materiales para la adaptación curricular	-	Debe hacerse
	Participación en el refuerzo educativo	Debe hacerse	-
ÁREA DE ORIENT. VOCACIONAL	Programa de orientación	-	Se hace
	Información académica	-	Se hace
ORIGEN DEL ASES.	Demandas del profesorado	Debe hacerse	-
	Acuerdos conjuntos	-	Debe hacerse
DINÁMICA	Resolver problemas concretos	Debe hacerse	-

Cuadro 40: Descripción del Factor 4 en base a las variables activas e ilustrativas más características.

**❖ FACTOR 5: IMPLICACIONES DEL ASESORAMIENTO A GRUPOS DE DOCENTES**

**Ámbitos de asesoramiento.**

La característica diferenciadora en este factor parecen ser las coordenadas espacio-temporales. En la zona central se encuentran Centros que exigen una compatibilidad horaria del equipo con los

docentes, además de una formación específica en dinámica de grupos (Ver Cuadro 41). En ellos los orientadores destacan por un asesoramiento en general al profesorado y la creación y desarrollo de grupos de trabajo de docentes.

INDICADORES	VARIABLES	MODALIDADES	
		EJE POSITIVO	EJE NEGATIVO
ÁMBITOS ASESORADOS	Asesoramiento en general al profesorado	E.O.E.	-
	Grupos de trabajo	E.O.E.	-
ÁMBITOS DE ASES. NECESARIOS	Espacio definido para realización del apoyo	-	Necesario
	Compatibilidad de horarios	Necesario	-
	Sobre dinámicas de grupos	Necesario	-
ÁREA DE APOYO A LA FUNC. TUT.	Prevención de dificultades de aprendizaje	Debe hacerse	-
ROL DOCENTE	Participación en la puesta en práctica	Debe hacerse	-

Cuadro 41: Descripción del Factor 5 en base a las variables activas e ilustrativas más características.

En el lado opuesto, aquellos cuya coordenada principal es el espacio, exigiendo un espacio común e identificado para la realización del apoyo al profesorado por parte del orientador.

#### **Funciones de asesoramiento.**

Este grupo de docentes propone una mayor atención a la prevención de dificultades de aprendizaje.

#### **Proceso de asesoramiento.**

Por lo que no se debe olvidar la necesidad de una progresiva participación docente en la puesta en práctica de las diversas actuaciones de apoyo.

### **A MODO DE CONCLUSIÓN**

Tras el análisis factorial descubrimos cinco perspectivas globales de Centro sobre el asesoramiento real e ideal llevado a cabo por los orientadores.

#### **Exigencia de un apoyo centrado en la tutoría**

##### Ámbitos de asesoramiento:

- Afirmación desde el E.O.E. de la realización entrevistas con el Equipo Directivo y apoyo a la función tutorial.

- Demanda de un apoyo específico al tutor en torno a hábitos de trabajo, dificultades de aprendizaje y dinámica de grupos.

Funciones de asesoramiento:

- Demanda de una mayor atención educativa a los alumnos con Necesidades Educativas Especiales.

**Demanda de un apoyo reactivo**

Ámbitos de asesoramiento:

- Demanda de apoyo específico a la tutoría centrado en el diagnóstico, seguimiento de casos y adaptaciones curriculares.

Funciones de asesoramiento:

- Demanda de mayor facilitación de materiales para la elaboración de adaptaciones curriculares y participación del orientador en las actividades de refuerzo educativo.
- Demanda de mayor asistencia técnica en la elaboración de adaptaciones curriculares.

Proceso de asesoramiento:

- El origen debe estar en las demandas realizadas por el profesorado.
- La dinámica debe centrarse en resolver los problemas concretos del profesorado.

**Constatación de la colaboración conjunta en el área de Atención a las Necesidades Educativas Especiales**

Ámbitos de asesoramiento:

- Afirmación desde el E.O.E. de la coordinación con otros servicios asistenciales de zona.
- Constatación bilateral de la realización de diagnóstico de alumnos. Demanda de una colaboración más estrecha y de actuaciones de logopedia.

Funciones de asesoramiento:

- Alusión al asesoramiento en relación con la atención educativa de alumnos con necesidades educativas especiales, la asistencia técnica en cuanto a las adaptaciones curriculares individualizadas y la elaboración y distribución de materiales psicopedagógicos de utilidad en dicha área.

Proceso de asesoramiento:

- Afirmación de la participación docente en la puesta en práctica de los planes de acción llevados a cabo.

**Reconocimiento del asesoramiento en el área de Orientación Vocacional**

Ámbitos de asesoramiento:

- Explicitación por parte del E.O.E. del desarrollo de entrevistas con familias y diagnóstico de alumnos.
- Confirmación desde los Centros y E.O.E. de la realización de programas de Orientación y actividades de apoyo a la función tutorial.
- Demanda de mayor compatibilidad horaria entre ambos profesionales y un asesoramiento centrado en la evaluación.

Funciones de asesoramiento:

- Demanda de mayor facilitación de materiales para la elaboración de adaptaciones curriculares en el área de apoyo a la función tutorial.
- Afirmación de la colaboración en la elaboración y aplicación de programas de orientación y en la facilitación de información académico-profesional.

Proceso de asesoramiento:

- El origen del asesoramiento debe estar en los acuerdos conjuntos.

### **Participación en los Grupos de Trabajo Docente**

#### Ámbitos de asesoramiento:

- Mención desde el E.O.E. al asesoramiento al profesorado en general y de la puesta en práctica de Grupos de trabajo en los Centros.
- Demanda de mayor compatibilidad horaria entre ambos profesionales y un asesoramiento en torno a las dinámicas de grupos.

#### Funciones de asesoramiento:

- Demanda de un mayor asesoramiento en la prevención y tratamiento de las dificultades de aprendizaje.

#### Proceso de asesoramiento:

- Demanda de una mayor participación docente en la puesta en práctica de los programas y grupos de trabajo.

# 4

## EL CONCEPTO DE APOYO EXTERNO DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS ORIENTADORES DE ZONA

Para realizar el análisis descriptivo de las opiniones vertidas en las entrevistas por los orientadores de zona, sobre la base del apoyo y asesoramiento ofrecido a los Centros, nos centraremos en dos procedimientos diferentes, pero complementarios.

En un primer momento de estudio de los datos textuales, haremos uso de los diversos tratamientos y métodos de lexicometría y estadística textual ofrecidos por el programa informático SPAD.T (como el recuento de palabras, segmentos repetidos, concordancias, selección de fragmentos característicos, análisis de correspondencias y clasificación jerárquica). De este modo, será posible determinar una codificación básica de los discursos para un posterior estudio más exhaustivo y su adecuación al criterio básico utilizado en la descripción de los cuestionarios (dimensiones e indicadores básicos).

Con estas categorías y gracias a las posibilidades técnicas del programa AQUAD, buscaremos una descripción global y particular de las temáticas más frecuentes en las entrevistas, así como los rasgos principales del apoyo y asesoramiento declarado por los orientadores.

### 3.1. UNA APROXIMACIÓN LEXICOMÉTRICA AL CONCEPTO DE APOYO Y ASESORAMIENTO DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS AGENTES EXTERNOS

Anteriormente se ha puesto de manifiesto el análisis e interpretación de los datos contenidos en los cuestionarios respondidos por los docentes y de las memorias finales de los Centros. En este punto nos centramos en la indagación pormenorizada de los resultados de las entrevistas semiestructuradas llevadas a cabo con los cinco orientadores de zona, pertenecientes al E.O.E. sobre el que realizamos la presente investigación. La diferencia estriba en la amplitud y diversificación de las respuestas que se vierten. Así, el análisis cualitativo pretenderá “*reducir, clarificar, sintetizar y comparar la información con el fin de obtener una visión lo más completa posible de la realidad objeto de estudio*” (Pérez Serrano, 1994:120). Para ello, el paso previo es reducir el gran volumen de datos recogidos en las entrevistas simplificando, categorizando, priorizando e interrelacionando dichos datos con el mismo esquema de interpretación utilizado para el análisis de las encuestas y memorias. En siguientes apartados esta categorización nos será útil para realizar un estudio más exhaustivo del contenido de las entrevistas a través de las posibilidades analíticas del programa AQUAD.

De este modo hemos recurrido a las técnicas lexicométricas que implican un recuento sistemático de las ocurrencias de unidades verbales elementales (palabras o secuencias de palabras), para poder realizar un agrupamiento físico en el que se reúnen todas las unidades que forman parte de la misma categoría. La automatización de este proceso ha sido posible gracias al programa informático SPAD.T que, considerando la globalidad de datos textuales referidos en las entrevistas, nos permite constituir un glosario de formas sobre el que se realiza “la determinación de frecuencias o la búsqueda de los contextos de aparición para los términos más relevantes (segmentos repetidos y concordancias)” (Gil et al., 1995:31). Por ello, a partir de dicho glosario pretendemos destacar las características textuales diferenciadoras de cada una de las entrevistas en cuanto al asesoramiento, los grandes temas tratados en torno al apoyo y aquellos segmentos repetidos con relación al mismo.

Para poder realizar dicho análisis se procedió a considerar el global de datos textuales de las cinco entrevistas, por lo que se introdujeron en el programa informático una a continuación de la otra, pero separando cada una de ellas con una identificación: E-1, E-2, E-3, E-4 y E-5.

### 3.1.1. CARACTERÍSTICAS DE ASESORAMIENTO PRESTADO AL PROFESORADO

Tras ese primer análisis lexicométrico en el que se hacía un recuento del total de formas gráficas o palabras aparecidas en los cinco textos, obtuvimos lo siguiente (Ver Cuadro 42):

Número de palabras distintas	=3.342
Porcentaje de palabras distintas	=11.2 %

Cuadro 42: Recuento de unidades elementales de los discursos.

A la vista de la cantidad de formas gráficas existentes en los textos, se procedió a modificar las condiciones de selección de las palabras sobre la base de su frecuencia de aparición (un mínimo de 11 veces) y a su longitud (mayor de 3 letras), con lo que se pretende reducir los tiempos de cálculo y trabajar con palabras de cierta importancia en el corpus, ignorando aquéllas cuya presencia es escasa y posiblemente irrelevante (Etxeberría et al., 1995:310).

Del total de palabras distintas obtenidas en un primer momento se ha pasado a **272 palabras distintas**, algunas de ellas con un grado de relevancia semántica y significativa mucho mayor para nuestro estudio (Anexo 24).

Del glosario de términos, las palabras más empleadas siguen siendo conjunciones, preposiciones o adverbios, en muchos casos, con una frecuencia superior a 100. Pero lo que nos interesa son determinados sustantivos y sus frecuencias: TRABAJO (159), CENTRO (96), GRUPO (91), PROFESORADO (89), CENTROS (87), EQUIPO (85), GENTE (67), GRUPOS (57), NIÑOS (57), PROFESOR (55), FORMACIÓN (54), CASOS (52), PROFESORES (51), NIÑO (51), EQUIPOS (50). Ello nos indica cuáles pueden ser los pilares de la labor profesional de los orientadores de zona. Principalmente el Centro, entendido como grupo de profesores, como gente que trabaja en grupo y en equipo, para su formación, pero sin olvidar en quien repercute ese apoyo al profesorado, en el niño. Sin

embargo, la dinámica de apoyo parece fundamentarse básicamente en la atención a casos puntuales.

Para poder sistematizar el volumen de términos repetidos en torno a las tres dimensiones básicas del estudio sobre el apoyo y asesoramiento al profesorado se ha hecho uso de la clasificación de variables utilizada para el análisis de las encuestas, en un intento de seguir la misma metodología. Sabiendo que se trata de dos poblaciones bien diferenciadas pretendemos descubrir similitudes y divergencias en cada dimensión y posibilitar una categorización más realista que la mantenida para los cuestionarios.

Con el afán de ofrecer una primera aproximación a las características del asesoramiento ofrecido por los orientadores (Ver Cuadro 43) en base a las tres dimensiones básicas de estudio: Ámbitos, Funciones y Proceso de asesoramiento. Para ello, vamos a hacer uso, además, de las palabras y secuencias de palabras (segmentos) que se repiten más a menudo a lo largo de las entrevistas (Anexo 25). Así, siguiendo a otros autores (Salem, 1981; Etxeberría, 1995) este análisis debe llevarse a cabo sobre unidades que se repitan y no sobre unidades que ocurran ocasionalmente, excluyendo las palabras funcionales (artículos, preposiciones, conjunciones,...).

Cuadro 43: Aproximación a las características del asesoramiento ofrecidas por los orientadores.

APROXIMACIÓN A LAS CARACTERÍSTICAS DEL ASESORAMIENTO OFRECIDO POR EL E.O.E.	
<b>ÁMBITOS DE ASESORAMIENTO</b>	Programas de <b>orientación vocacional</b> (8) Apoyo a la función <b>tutorial</b> (11) Atención a las <b>necesidades educativas</b> (10) <b>especiales</b> (26) <b>Diagnóstico</b> (14) Programas de <b>técnicas</b> (23) de <b>estudio</b> (14) <b>Adaptaciones curriculares</b> (8) individualizadas <b>Equipo directivo</b> (20) <b>Tutor</b> (49)
<b>FUNCIONES DE ASESORAMIENTO</b>	Proporcionar <b>técnicas</b> (23), instrumentos y <b>materiales</b> (22) que faciliten el desarrollo de la función <b>tutorial</b> (11) Colaborar en la elaboración, aplicación y evaluación de <b>programas</b> (41) de <b>orientación</b> (40) <b>vocacional</b> (14) Elaborar, adaptar, distribuir y divulgar <b>materiales</b> (22) e instrumentos psicopedagógicos de utilidad en relación con las <b>necesidades educativas</b> (10) <b>especiales</b> (26)
<b>PROCESO DE ASESORAMIENTO</b>	Origen en las <b>necesidades</b> (26) y <b>demandas</b> (13) del profesorado Objetivo de proporcionar los recursos suficientes para responder a los <b>problemas</b> (29) que el profesor encuentra en su <b>práctica</b> (13) Dinámica de atención a las peticiones de ayuda del profesorado y de propuesta de nuevos <b>materiales</b> (22) Focalizado en implantar un <b>programa</b> (48) o innovación en el Centro y resolver los <b>problemas</b> (29) concretos de cada docente

#### ❖ **ÁMBITOS DE ASESORAMIENTO**

El asesoramiento al profesorado parece centrarse en actuaciones relacionadas con tres de las cuatro áreas de intervención de estos equipos: la orientación vocacional, el apoyo a la función tutorial y la atención educativa de los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales. También aparece el diagnóstico y seguimiento de alumnos de forma puntual, los programas de técnicas de trabajo intelectual, y las adaptaciones curriculares individualizadas.

#### ❖ **FUNCIONES DE ASESORAMIENTO**

En cuanto al área de apoyo a la función tutorial, los orientadores parecen centrar su discurso en facilitar materiales sobre las adaptaciones curriculares y las técnicas de estudio. Manifiestan que su

trabajo se desarrolla, en gran parte, en el área de orientación vocacional y profesional a través de programas.

El asesoramiento al profesorado en cuanto a la atención al alumnado con necesidades educativas especiales parece ser algo importante por el número de términos relacionados, aunque tan sólo nos hablan del suministro de técnicas y materiales para las adaptaciones curriculares y de la atención al alumnado. Sin embargo, no existen términos que nos expliquen específicamente su actuación en torno al área de compensación educativa.

#### ❖ PROCESO DE ASESORAMIENTO

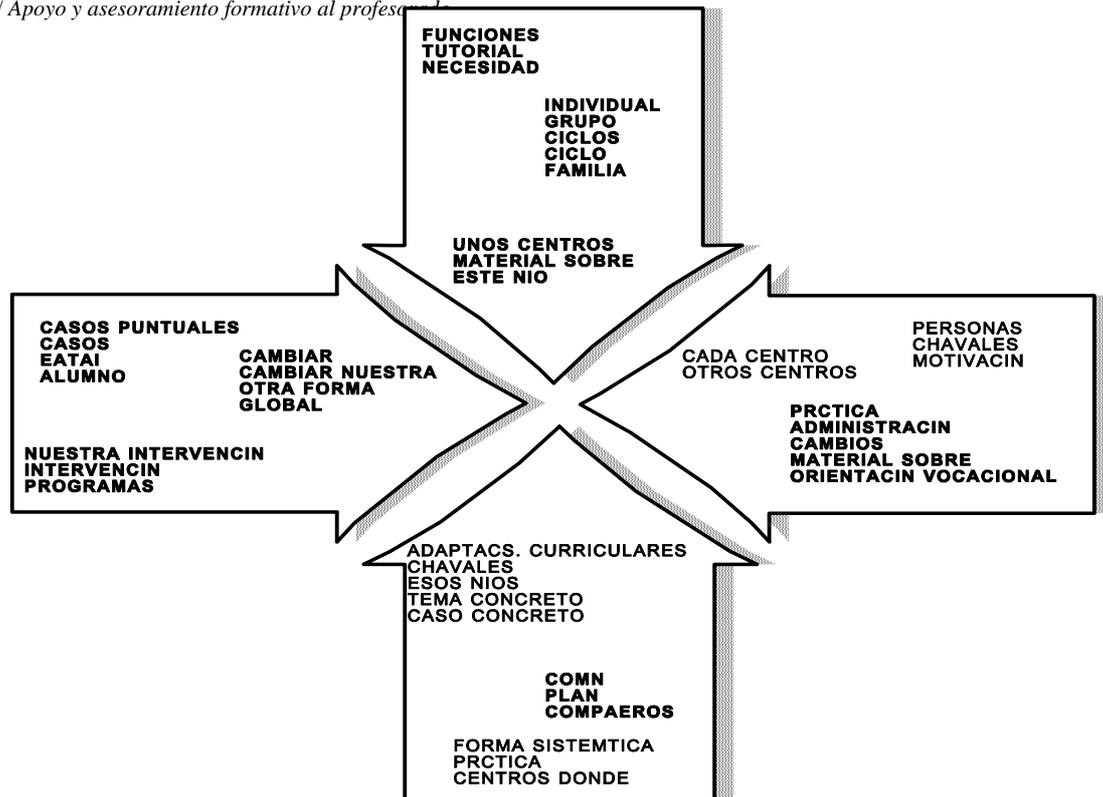
Podemos pensar en una atención reactiva del E.O.E. ante las demandas y necesidades planteadas por el profesorado, cuyo objetivo, parece ser el de responder a los problemas prácticos y concretos que plantea el profesorado de los Centros. De este modo, los orientadores describen su dinámica de trabajo basándose en el suministro de materiales y en la atención a las demandas individualizadas del profesorado. Sus dos grandes focos de actuación son los programas llevados a cabo en los Centros y la tarea de resolver los problemas concretos que plantean los docentes.

#### **Conclusiones de la aproximación lexicométrica al apoyo externo declarado por los orientadores en las entrevistas**

- Las temáticas de asesoramiento se centran en las tres grandes áreas de intervención: Función Tutorial, Orientación Vocacional y Atención a las Necesidades Educativas Especiales.
- También es muy importante la intervención directa a través del diagnóstico y seguimiento de los casos que se presentan en los Centros.
- La facilitación de técnicas y materiales al profesorado para ayudar en la práctica educativa parece ser la principal función de los orientadores en cada una de las tres áreas sobre las que intervienen.
- Origen en las necesidades y demandas del profesorado.
- Con el objetivo de proporcionar recursos al profesorado para resolver los problemas que se le plantean en la práctica.
- Dinámica de atención a las peticiones de ayuda y de proposición de nuevos materiales y pautas de acción en el aula.
- Focalizado en la implantación de programas o innovaciones en los Centros y en la resolución de problemas concretos.

### **3.1.2. CARACTERÍSTICAS DEL MODELO DE ASESORAMIENTO REAL-IDEAL MANIFESTADO POR LOS ORIENTADORES**

Para descubrir la relación existente entre los diferentes términos utilizados, el programa SPAD.T nos ofrece la posibilidad de considerar las correspondencias entre cada una de las formas léxicas y especificar cuáles son aquellas expresiones que definen el apoyo y asesoramiento ofrecido por el E.O.E. al profesorado, desde el punto de vista de los propios orientadores. A través de la proyección de las palabras y segmentos de texto con mayor contribución para cada uno de los dos ejes factoriales (Ver Anexos 26 y 27, y su representación gráfica en la Ilustración 2), podemos presentar los bloques temáticos subyacentes del apoyo y asesoramiento explicitado por los orientadores.



En síntesis, podemos definir el modelo de asesoramiento real-ideal manifestado por los orientadores atendiendo a las siguientes consideraciones:

#### ❖ INTERVENCIÓN DIRECTA Y POR PROGRAMAS. NECESIDAD DE UN CAMBIO GLOBAL

El modelo real de asesoramiento parece basarse en la implantación de una serie de PROGRAMAS en los Centros y en la atención a los CASOS PUNTALES de determinados alumnos con problemas psicoeducativos (como ya se realizaban en los anteriores EATAI). El cambio, según los orientadores, debe darse en cuanto al tratamiento prioritario que se le da en el área de atención a las Necesidades Educativas Especiales al estudio y diagnóstico de esos CASOS PUNTALES. Se aboga por una actuación GLOBAL y no puntual.

#### ❖ APOYO A LA FUNCIÓN TUTORIAL: FACILITACIÓN DE MATERIAL

La actuación a nivel TUTORIAL genera una práctica centrada en la atención a las NECESIDADES y demandas presentadas por la FAMILIA o por el profesorado (ya sea a nivel INDIVIDUAL o por CICLOS). Sus FUNCIONES se concentran predominantemente en proporcionar MATERIAL SOBRE las NECESIDADES que se puedan presentar en los Centros.

#### ❖ ORIENTACIÓN VOCACIONAL: SUMINISTRO DE MATERIAL

Se hace constar el peso de la ADMINISTRACIÓN en el área de ORIENTACIÓN VOCACIONAL. Ésta, parece ser un área donde nuevamente, la principal función es la de suministrar MATERIAL relacionado con los programas de orientación y la MOTIVACIÓN de los CHAVALES.

#### ❖ PLANIFICACIÓN CONJUNTA DE LAS ADAPTACIONES CURRICULARES INDIVIDUALIZADAS

Otra de los grandes temas de asesoramiento de FORMA SISTEMÁTICA se encuentra en la realización de un PLAN COMÚN con los COMPAÑEROS (profesores) en CENTROS DONDE se

presenta algún TEME CONCRETO relacionado con las ADAPTACIONES CURRICULARES.

Por otro lado y ateniéndonos a la clasificación de los segmentos utilizados en las entrevistas a partir del análisis de correspondencias (Anexo 28) se observan cuatro grandes bloques temáticos de los orientadores a la hora de hablar del apoyo que ofrecen y desean ofrecer al profesorado:

- La personalización de las Adaptaciones curriculares.
- La atención a las Necesidades Educativas Especiales.
- La necesidad de cambiar su forma de intervenir.
- La concretización de su intervención sistemática en torno al diagnóstico, la orientación vocacional y al suministro de material.

#### **Conclusiones en torno a las características esenciales del apoyo y asesoramiento manifestado por los orientadores**

- Dinámica de intervención directa y por programas.
- Función de facilitación de materiales en torno a las áreas de Apoyo a la Función Tutorial y Orientación Vocacional.
- Planificación conjunta de las Adaptaciones Curriculares.
- Necesidades Educativas Especiales como área de intervención preferencial.
- Demanda de un cambio global en la intervención.

### **3.1.3. LA PARTICULARIDAD DEL CONCEPTO DE APOYO Y ASESORAMIENTO DE CADA ORIENTADOR**

A continuación, nos centramos en la descripción particular de las opiniones de cada uno de los orientadores miembros del E.O.E., para descubrir (como se ha realizado con la muestra de profesores) las diversas concepciones que se manifiestan. Para ello, nos vamos a servir de la proyección sobre los dos ejes de los segmentos repetidos en las entrevistas (Anexo 27), donde se puede apreciar la posición que ocupan cada una de ellas, y de las tablas de especificidades positiva de palabras y líneas de respuesta de cada uno de los orientadores que nos ofrece el programa SPAD.T (Anexo 29).

#### **❖ ORIENTADOR 1**

En cuanto al primer orientador, destacan palabras como: PRÁCTICA, PLAN, NOSOTROS, CHAVALES, GENTE, POLÍTICO, Y DESGRACIADAMENTE, que unido a los fragmentos característicos, nos dan idea de lo que podría ser la síntesis principal del discurso de esta persona en cuanto al tema del asesoramiento.

En definitiva parece hablarse de responder a los problemas prácticos de los profesores basándose en sus demandas, para que ello revierta en el aula, en los chavales, pero condicionado todo ello, por las implicaciones políticas que emanan de la Administración, lo cual parece evocar cierto malestar (DESGRACIADAMENTE).

Observando el gráfico (Anexo 27), este profesional parece centrar su discurso en el propio trabajo del E.O.E. (NUESTRO TRABAJO) y en relación con los Equipos Directivos y a través de una interrelación personal (NIVEL PERSONAL).

#### **❖ ORIENTADOR 2**

MALO, ENSEÑANZA, RECONOCIMIENTO, NORMAS, CONSTANCIA, HOMBRE Y HUMANO, son palabras que aunque su uso sea mínimo en el global de textos, son casi únicamente utilizadas por este profesional.

Parece centrarse además (Ver Anexo 27) en el área de atención a las Necesidades Educativas Especiales (NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES, NECESIDADES EDUCATIVAS), sin olvidar al alumnado y la atención a los casos puntuales (ESTE NIÑO, CASOS PUNTUALES).

Además, por los fragmentos característicos podemos observar que esta persona parece centrarse en el plano humano y personalizado de la educación, en el que basa su actuación con el profesorado.

#### ❖ ORIENTADOR 3

En el caso del tercer orientador, se atisba cómo y de qué manera apoya al profesorado, o por lo menos cómo lo ve personalmente.

Los GRUPOS DE TRABAJO, el PERFECCIONAMIENTO DEL PROFESORADO, la ORIENTACIÓN VOCACIONAL, MOTIVACIÓN, INTEGRACIÓN, son fragmentos y palabras que, creemos, aluden a una visión que aterriza mucho más en la cotidianidad de la acción de los orientadores en los Centros. Ya sea ideal o tácitamente, los grupos de trabajo de profesores ayudan al perfeccionamiento de los mismos, aunque se van a centrar en la motivación de éstos hacia la integración y la orientación vocacional.

#### ❖ ORIENTADOR 4

El orientador número cuatro desvía su labor de asesoramiento al ámbito de los pequeños grupos, como es el CICLO, y al ámbito de lo INDIVIDUAL, es decir, a la relación profesional con el TUTOR.

En los dos casos se trabaja sobre la NECESIDAD que manifieste el profesorado. Cabe resaltar la importancia dada al grupo y su propia pertenencia al mismo como motor de formación dentro del Centro.

También se encuentra cercano al trabajo con los Equipos Directivos (Ver Anexo 27) y centra su discurso en una de las tareas principales de asesoramiento a los Centros: las Adaptaciones Curriculares Individualizadas (ADAPTACIONES CURRICULARES). Colateralmente da la impresión de que dicho tema lo concreta en el estudio de casos concretos y, por tanto, en el diagnóstico individual.

#### ❖ ORIENTADOR 5

Posiblemente la anterior pertenencia a un servicio específico de atención (como se puede observar en el tercer y sexto fragmento característico), condicione el discurso del último miembro del E.O.E..

Al parecer su actuación se centra en la puesta en práctica de PROGRAMAS y el estudio de CASOS concretos. Aunque la intervención no sería directa, el estudio y resolución conjunta con el profesorado de los casos que se planteen sería la práctica más utilizada. Y observando la ilustración (Ver Anexo 27) prefiere ahondar en el cambio de imagen que debe sufrir la labor de los orientadores en los Centros (CAMBIAR NUESTRA).

### Conclusiones en torno a la percepción individual de cada orientador sobre el apoyo y asesoramiento ofrecido al profesorado

- La desestimación de la intervención directa sobre el alumnado como principal vía de apoyo al profesorado es una constante de todos los orientadores.
- Cada orientador propone alternativas a la priorización de la intervención directa:

- Actuación basada en las relaciones personales con el profesorado.

- Trabajo con grupos de docentes para generar cambios más globales.
- El programa como fuente de asesoramiento.

### 3.2. EL CONCEPTO DE APOYO Y ASESORAMIENTO A TRAVÉS DE LA CATEGORIZACIÓN DE LAS ENTREVISTAS

El análisis lexicométrico de las entrevistas nos ha posibilitado la realización de una categorización y codificación de las entrevistas, mucho más realista y adaptada al contexto que las variables utilizadas para el análisis de las encuestas. Como hemos explicado en el capítulo II, serán cuarenta y cuatro las categorías que agrupadas en nueve bloques de información, delimiten las tres grandes dimensiones a la hora de investigar las características del apoyo y asesoramiento ofrecido por los miembros del E.O.E. al profesorado de su zona: Ámbitos de asesoramiento, Funciones de asesoramiento y Proceso de asesoramiento.

De este modo, tras la recogida de los datos textuales, ya hemos superado una de las principales actuaciones a la hora de realizar un análisis cualitativo: La reducción de los datos. Dicha reducción nos ha permitido simplificar, categorizar, priorizar e interrelacionar los datos textuales de cada una de las entrevistas a los orientadores. Sin embargo, abordamos ahora un proceso más ambicioso en el que además de interrelacionar las diversas categorías, pretenderemos dar sentido a la información de manera que podamos diseñar unas conclusiones fiables.

Utilizando cada una de las cuarenta y cuatro categorías identificadas para el análisis textual de las cinco entrevistas mediante el programa informático AQUAD, intentamos descubrir cuáles son las categorías de mayor frecuencia que nos ayudan a comprender cuál es la posición de cada uno de los orientadores en torno a cada uno de los indicadores y cuál es el concepto global de asesoramiento que mantienen los miembros del E.O.E. Por otro lado, la relación entre los diferentes códigos (medida a través de la aparición simultánea a mayor o menor distancia) dará verosimilitud a las principales conclusiones a las que hemos llegado.

#### 3.2.1. CARACTERÍSTICAS DEL ASESORAMIENTO DECLARADO POR EL EQUIPO DE ORIENTADORES

Adentrándonos en la interpretación del análisis informático realizado con el programa AQUAD, podemos descubrir los primeros detalles tras el recuento de códigos para el total de las entrevistas (Ver Anexo 30 en la que los códigos que aparecen hacen referencia a las categorías ya mencionadas en el apartado 5.2.5. del capítulo II). Las primeras impresiones van referidas a los contenidos principales de cada una de las cinco entrevistas. Todas ellas destacan por la alta frecuencia de las categorías NDP (Origen centrado en las necesidades y demandas puntuales del profesorado) y ECP (Estudio de casos de alumnos y alumnas de forma puntual). A continuación podemos observar fragmentos característicos de dichos códigos:

973 R.- Pues, en el primer caso, viene definido ^NDP-977  
974 por la demanda que el equipo de profesores nos  
975 hace. Ellos, ante nuestra oferta y, también,  
976 hacen sus propias demandas, nos piden lo que  
977 quieren. Es un trabajo de consenso entre los

Entrevista 2

267 bien o de que tienen problemas. Entonces, ^ECP-274  
268 nuestra práctica, que desgraciadamente, no  
269 hemos salido de ahí todavía en algunos

270 aspectos es: tengo un niño que tiene tal  
271 problema, míramelo. Se ve al chavalito y se  
272 orienta. Se aconseja, entonces, que sería  
273 conveniente que cambiarás la metodología,  
274 sería conveniente tal, sería conveniente cual.

Entrevista 1

---

Realizando un pequeño ejercicio de abstracción de las cinco entrevistas, tan sólo cuatro categorías abarcan algo más de la cuarta parte del total de códigos utilizados (NDP f=50; ECP f=49; IND f=45 y DPP f=39). Se puede deducir que, en general, los orientadores centran su discurso sobre la atención a las demandas del profesorado, el estudio de casos individuales de alumnos, el apoyo individualizado a cada profesor y el desarrollo y puesta en práctica de los programas de intervención.

Sin embargo, y fijándonos en otras categorías relevantes en cuanto a su frecuencia total, parece claro que su dinámica de trabajo se centra sobre todo en proporcionar materiales al profesorado para su puesta en práctica en el aula (PMP f=29), sin dejar atrás el responder a la petición de consejo e información en torno a metodología, organización, administración, gestión de Centros, etc... (RPC f=25). Así, los temas básicos de asesoramiento suelen estar focalizados en las áreas de atención a las necesidades educativas especiales (NEE f=28) y la orientación vocacional y profesional (OVP f=23).

Pero, no podemos dejar de resaltar otros dos detalles del asesoramiento que aseveran realizar: el asesoramiento a los equipos directivos con una frecuencia de 27 apariciones (Ver un ejemplo en el fragmento EQU 260-263 de la entrevista 5) y una nueva característica del origen de su actuación, el acuerdo conjunto entre profesores del Centro y el equipo (ACP f=25).

260 R.- Pues verás, la dinámica, en líneas ^EQU-263  
261 generales la establecemos a través del jefe de  
262 estudios. Entonces, me plantean que hay unos  
263 casos, vemos cuáles serían las prioridades.

Entrevista 5

---

Pasemos a observar el comportamiento de las categorías dentro de cada una de las tres dimensiones objeto de estudio: Ámbitos de asesoramiento, funciones de asesoramiento y proceso de asesoramiento.

#### ❖ ÁMBITOS DE ASESORAMIENTO

##### Temáticas de asesoramiento

Sin duda, el estudio de casos de alumnos que presentan diversos problemas en el aula y que exigen un diagnóstico, tratamiento y seguimiento individualizado (f=49) acapara casi la mitad de las frecuencias referidas a los ámbitos de actuación del E.O.E. Muy por detrás (Ver Tabla 3), los orientadores hacen referencia a los programas de técnicas de trabajo intelectual (f=16) y del programa de lecto-escritura (f=9). También se habla del tratamiento de alumnos/as con problemas conductuales (13) y a la elaboración de adaptaciones curriculares (f=10). Meramente anecdótico parece ser el trabajo en torno al programa de prevención de dificultades de aprendizaje (f=5), el tratamiento de alumnos con dificultades de aprendizaje (f=5), el programa de cohesión de grupos (f=2) y las actividades de logopedia (f=1).

Por ello, parece ser que la mayoría de las actuaciones del E.O.E. se centran dentro del modelo clínico de intervención directa sobre el alumnado, aunque se pone en juego una cierta variedad de programas que exigen una cooperación con el profesorado de los Centros.

Tabla 3: Frecuencias totales de las categorías de la dimensión TEMÁTICAS DE ASESORAMIENTO.

CÓD.	CATEGORÍA	f
ECP	Estudio de casos de alumnos/as de forma puntual	49
PTE	Programa de técnicas de estudio o de trabajo intelectual	16
CDU	Tratamiento de alumnos/as con problemas conductuales	13
ADA	Adaptaciones curriculares individualizadas	10
LEC	Programa de lecto-escritura	9
APR	Tratamiento de alumnos/as con problemas de aprendizaje	5
PPR	Programa de prevención de dificultades del aprendizaje	5
PCG	Programa de cohesión de grupos	2
LOG	Logopedia	1

#### Destinatarios del asesoramiento

Como ya comentábamos, el apoyo individual a cada profesor que expone sus problemas es la nota dominante de su labor (f=45).

476 ya tan... pero normalmente, si un profesor, ^IND-479

477 cuando ya lleva tiempo en un Centro, pues ya

478 te conocen: Oye, mira tengo un alumno. Porque

479 ya se establece la relación de otros años.

Entrevista 5

Tabla 4: Frecuencias totales de las categorías del indicador SUJETO DE ASESORAMIENTO.

CÓD.	CATEGORÍAS	f
IND	Tutores o profesores, a nivel individual	45
EQU	A través de los equipos directivos	27
CEN	El Centro en su totalidad	20
PGP	Pequeños grupos de profesores (equipos de ciclo o nivel)	20
GPC	Grandes grupos de profesores del Centro (grupos de trabajo intraCentro)	15
GPI	Grandes grupos de profesores de diversos Centros (grupos de trabajo interCentros)	12

Sin embargo, los orientadores no pasan por alto la función de enlace de los equipos directivos (f=27) en la priorización de los casos a diagnosticar, el establecimiento de acuerdos iniciales, la motivación al trabajo conjunto,... (Ver Tabla 4). De este modo su asesoramiento puede tener repercusiones en el Centro en su totalidad (f=20), aunque sólo sea a través de pequeños grupos de

profesores del mismo ciclo o nivel educativo (f=20).

Aunque se encuentren atezados por la exigencia de una labor técnica, se vislumbran ciertas prácticas de apoyo colaborativo.

#### **Demandas de asesoramiento**

Queda claro que el mayor deseo de los orientadores pasa por dar un giro a la imagen que de ellos se tiene en los Centros (f=18).

- 816 R.- Pero de todas formas, te digo yo a ti que ^IMA-830  
 817 hay una cosa que es una gran losa, que es el  
 818 tener que estar demostrando día a día tu  
 819 profesionalidad, tu querer hacer, tu buena  
 820 disposición,...siempre tienes que andar... Hay  
 821 una dureza en los Centros... Quizá porque nos  
 822 ven privilegiados de no tener que estar con  
 823 niños. Los niños, es muy duro. Entonces, quizá  
 824 por eso no te perdonan que tú no estés con  
 825 niños y entonces, te tienes que estar... Eso  
 826 es lo que yo no... El tenerte que ganar día a  
 827 día, tu prestigio, tu trabajo, tu  
 828 responsabilidad, el que tú respondes, el que  
 829 tú estás ahí, y no es como el que dice: yo ya  
 830 me lo gané. Ya sigo siendo yo, pero relajado.

Entrevista 2

Observando la Tabla 5 descubrimos el otro pilar de la meta hacia la que quieren tender como orientadores de zona: conseguir la creación y desarrollo de grupos de trabajo en los Centros para hacer posible la mejora de la propia práctica (f=13). Quizá todo ello nos indique el modelo de asesoramiento que se tiene en mente. Un modelo muy cercano al desarrollo profesional docente basado en Centros.

Tabla 5: Frecuencias totales de las categorías de la dimensión NECESIDADES SENTIDAS DE MEJORA.

<b>CÓD.</b>	<b>CATEGORÍAS</b>	<b>f</b>
<b>IMA</b>	Cambiar la imagen que se tiene de los orientadores	18
<b>GRC</b>	Necesidad de fomentar la creación y desarrollo de grupos de trabajo de profesores en cada Centro	13
<b>TAR</b>	Redistribuir las tareas asignadas dentro del Equipo	8
<b>GRI</b>	Necesidad de fomentar la creación y desarrollo de grupos de trabajo de profesores de diversos Centros	6
<b>CON</b>	Participar más activamente en el trabajo conjunto con el profesorado	2
<b>PRO</b>	Necesidad de integrar aún más el asesoramiento al profesorado dentro del proyecto educativo de cada Centro	1

**Conclusiones en torno a los Ámbitos de asesoramiento declarados por los orientadores a través de las entrevistas (Análisis categorial)**

- Temáticas centradas en el modelo clínico de intervención directa sobre el alumnado y diversos programas relacionados con el área de apoyo a la Función Tutorial.
- Apoyo destinado prioritariamente a la atención puntual de las demandas individuales de cada profesor, pero con un cierto empeño en una acción global que involucre al Centro en su totalidad.
- Demandan el cambio hacia un modelo de asesoramiento cercano al desarrollo profesional docente a través de grupos de trabajo de docentes en los Centros.

**❖ FUNCIONES DE ASESORAMIENTO**

Aun cuando se mantienen frecuencias semejantes (Ver Tabla 6), destacan las funciones centradas en el área de atención a las necesidades educativas especiales (f=28) y con ligero menor peso, el área de orientación vocacional y profesional (f=23). El área de apoyo a la función tutorial no queda olvidada (f=19).

Tabla 6: Frecuencias totales de las categorías de la dimensión FUNCIONES DE ASESORAMIENTO.

CÓD.	CATEGORÍA	f
NEE	Atención educativa de alumnos/as con necesidades educativas especiales	28
OVP	Orientación vocacional y profesional de alumnos/as	23
AFT	Apoyo a la función tutorial	19

Se puede decir que las áreas de intervención más importantes y representadas en los discursos parecen ser la atención a la diversidad y la orientación vocacional.

**Conclusiones en torno a las Funciones de asesoramiento declarados por los orientadores a través de las entrevistas (Análisis categorial)**

- Las funciones de mayor relevancia se concentran en el área de Atención a las Necesidades Educativas Especiales.

**❖ PROCESO DE ASESORAMIENTO**

**Origen del asesoramiento**

Dos son las grandes fuentes de las que surge la actuación de los orientadores (Ver Tabla 7). Principalmente, de las demandas y necesidades puntuales que les expone el profesorado (f=50), y además, del acuerdo conjunto entre profesores y equipo (f=28). Claro está, que dicho acuerdo está basado en esas mismas necesidades sentidas. Ofrecemos un ejemplo de lo que entendemos por acuerdo conjunto:

- 254 sistema de ver y ellos, la necesidad. De ahí^ACP-257
- 255 ya se establece una periodicidad de reuniones
- 256 donde se tratan los temas que se hayan
- 257 convenido. O también, otro sistema, que es

Tabla 7: Frecuencias totales de las categorías del indicador ORIGEN DEL ASESORAMIENTO.

CÓD.	CATEGORÍAS	f
NDP	Necesidades y demandas puntuales del profesorado	50
ACP	Acuerdo conjunto entre profesores del Centro y el Equipo	25
PNE	Previsión de necesidades elaboradas por el Equipo	8
PIE	Procesos de innovación educativa	5

### Objetivo del asesoramiento

A pesar de todo, no olvidan que su objetivo principal a la hora de trabajar con el profesorado, sigue siendo el de poner en marcha los programas de intervención (Ver Tabla 8) que intentan dar respuesta a muchas de esas necesidades (f=39), aunque aparece también la de capacitar al profesorado para resolver por sí mismo los problemas de la práctica diaria en el aula (f=10).

379 orientación profesional y tutoría. Pues bien, ^DPP-384  
 380 dentro de nuestras cuatro áreas de actuación,  
 381 hay una serie de programas y previo a  
 382 entregarle al Centro ese documento, que ellos  
 383 en su día tendrán que ponerlo en el plan de  
 384 Centro, pues los profesores, se supone... yo

Entrevista 2

Tabla 8: Frecuencias totales de las categorías del indicador OBJETIVOS DEL ASESORAMIENTO.

CÓD.	CATEGORÍAS	f
DPP	Facilitar el desarrollo y puesta en práctica de los programas de intervención	39
CRP	Capacitar al profesorado para resolver por sí mismos los problemas	10
FDP	Facilitar el desarrollo profesional del profesorado	8

### Dinámica de asesoramiento

En cuanto a la dinámica de trabajo a la hora de asesorar al profesorado, no existe una única forma (Ver Tabla 9). Va desde proporcionar materiales al profesorado (f=29), hasta el diálogo reflexivo con los docentes sobre los problemas de la práctica (f=21), pasando por la respuesta a las peticiones de consejo en general (f=25) y la creación de grupos de trabajo en los Centros (f=22).

289 R.- Pues ahí, depende de la demanda. Muchas ^NDP-290 ^PMP-292  
 290 veces... en un colegio me decían: Fulano eres  
 291 el polvo, porque todo el que se acerca a ti  
 292 va buscando materiales. Entonces,

Entrevista 3

Dicha diversidad refleja el tipo de asesoramiento que ofrecen los orientadores al profesorado, dado que para llevar a cabo su apoyo deben ser capaces de dar respuesta a las necesidades de los receptores del apoyo en su justa medida, haciendo un esfuerzo por colocarse psicológicamente en su

lugar y ofreciendo lo que realmente necesitan.

Tabla 9: Frecuencias totales de las categorías del indicador DINÁMICA DE TRABAJO.

CÓD.	CATEGORÍAS	f
<b>PMP</b>	Proporcionar materiales al profesorado para su puesta en práctica en el aula	29
<b>GGT</b>	Generar y mantener grupos de trabajo reflexivo para dar solución a los problemas de la práctica	25
<b>RPC</b>	Responder a la petición de consejo e información en torno a metodología, organización, administración y gestión de Centros, etc,...	22
<b>DDP</b>	Mantener un diálogo reflexivo con el profesorado sobre los problemas de la práctica educativa	21

### Roles desempeñados por los miembros del E.O.E.

La labor técnica y directa queda subrayada por los dos roles más sobresalientes a lo largo de los discursos (Ver Tabla 10). Ellos mismos se ven como técnicos expertos (f=11) dada su labor terapéutica, pero sobre todo como facilitadores de procesos de mejora en el Centro (f=17). Posiblemente, esa sea su máxima aspiración:

- 521 a mandarnos deberes. Pero vamos que ahí ^RMF-524
- 522 tampoco vamos no demasiado como expertos, sino
- 523 como elementos que colaboran en una necesidad
- 524 urgente que se ve en la zona, buscar un

Entrevista 1

Tabla 10: Frecuencias totales de las categorías del indicador ROLES DE LOS MIEMBROS DEL E.O.E.

CÓD.	CATEGORÍAS	f
<b>RMF</b>	Facilitador de procesos de mejora educativa	17
<b>RMT</b>	Experto - Técnico	11
<b>RME</b>	Educador - Formador	8
<b>RMA</b>	Animador implicado en el Centro	5

### Roles desempeñados por los docentes

En cuanto a la impresión que tienen de la participación de los docentes, destacan el ansia por participar en la puesta en práctica de las diversas actuaciones de gran parte del profesorado (f=21), aún cuando todavía queda quienes se conforman con acoger la información que se les suministra (f=16), como observamos en la Tabla 11.

- 417 temporalizamos el programa. Y llegamos a ^RPP-420
- 418 acuerdos concretos de qué sesiones los
- 419 implican a ellos y qué sesiones me implican a
- 420 mí. Vamos, yo no voy: toma este es el programa

Entrevista 2

En su opinión hay mucho y muy buen profesorado dispuesto a participar en procesos de asesoramiento para la mejora educativa, pero todavía es más fuerte la influencia de ese grupo de profesionales pasivos ante propuestas de cambio y/o mejora.

Tabla 11: Frecuencias totales de las categorías del indicador ROLES DE LOS DOCENTES.

CÓD.	CATEGORÍAS	f
RPP	Participa en la puesta en práctica de los programas o planes de acción	21
RPA	Acoge la información que se le suministra	16
RPD	Participa en la elaboración, desarrollo y evaluación de los planes de acción	15
RPI	Proporciona la información que se le requiere desde el E.O.E.	8

#### Relaciones entre docentes y orientadores

Como ya indicábamos, la única categoría que hace referencia a este indicador es el que habla de la relación de colaboración entre docentes y orientadores (f=15). Se atisba que el tipo de relación que parece fundamentar los procesos de asesoramiento gira en torno a un mínimo grado de colaboración entre ambos participantes (Ver Tabla 12).

Tabla 12: Frecuencias totales de las categorías del indicador RELACIONES ENTRE DOCENTES Y ORIENTADORES.

CÓD.	CATEGORÍAS	f
COL	Relación de colaboración para el desarrollo conjunto de la acción	15

#### Conclusiones en torno a los Procesos de asesoramiento declarados por los orientadores a través de las entrevistas (Análisis categorial)

- Origen en las demandas docentes y el acuerdo conjunto entre profesores y orientador.
- Con el objetivo de facilitar el desarrollo y puesta en práctica de los programas de intervención.
- Dinámica diversificada, pero centrada en la proposición de nuevos materiales y la generación de grupos de trabajo reflexivo para la resolución de los problemas de la práctica.
- El rol del orientador se localiza entre facilitador de los procesos de mejora educativa y experto-técnico.
- Percepción del rol docente desde la participación en la puesta en práctica y de la acogida pasiva de la información que se le suministra.
- El tipo de relación gira en torno a un cierto grado de colaboración.

Desde una perspectiva holística podemos tomar en consideración las interrelaciones entre las diversas categorías aparecidas en las entrevistas. Para ello vamos a prestar atención a la coaparición

simultánea en un mismo fragmento que no se distancie más de cinco o diez líneas. Delimitaremos el campo de análisis a las diez primeras categorías en función de sus frecuencias totales, ya que podríamos decir, son las diez categorías características del total de la información (Anexo 31).

Nuestro objetivo es evidenciar cuáles son las categorías con mayor grado de emparejamiento, es decir, cuáles son los códigos que evocan mayor cantidad de información relevante, lo que nos llevará a descubrir el entramado eje temático del total de las entrevistas en torno al modelo de asesoramiento que afirman llevar a cabo. Por ello, resultará interesante indagar sobre cuáles son las relaciones de mejor calidad, según el número de entrevistas en las que aparecen dichos emparejamientos, lo que nos ayudará a identificar las relaciones más comunes entre códigos en las distintas entrevistas.

Obviamente, a la hora de interpretar estos datos, no podemos prescindir de la relevancia de aquellas cuatro categorías que abarcan más de la cuarta parte de las frecuencias totales. Cada una de ellas se pone en relación con las restantes en más de una treintena de ocasiones a lo largo de las diferentes entrevistas: Necesidades y demandas puntuales del profesorado (NDP n=46), estudio de casos puntuales (ECP n=45), trabajo individual con el profesorado (IND n=43) y desarrollo y puesta en práctica de programas de intervención (DPP n=32). Todo ello viene a corroborar lo que ya hemos destacado más arriba.

Cuadro 44: Grado de relación entre cada una de las diez primeras categorías.

	MUY ALTA RELACIÓN		ALTA RELACIÓN		SUFICIENTE RELACIÓN	
	Menor dist.	Mayor dist.	Menor dist.	Mayor dist.	Menor dist.	Mayor dist.
<b>NDP</b>	ECP IND RPC	ACP	EQU	PMP DPP NEE	OVP	RPA
<b>ECP</b>	IND		RPC NEE	PMP NDP		ACP
<b>IND</b>	PMP NDP ECP		EQU	RPC		DPP NEE
<b>DPP</b>			NDP	ACP EQU	ECP IND	
<b>PMP</b>		EQU RPC		NDP ECP IND		
<b>NEE</b>			OVP	NDP		IND DPP
<b>EQU</b>	NDP		CEN ACP	IND DPP OVP	RPD ECP RPC	RPP
<b>ACP</b>	NDP		EQU	RPP		DPP PMP
<b>RPC</b>	PMP			ECP IND		DPP

	MUY ALTA RELACIÓN		ALTA RELACIÓN		SUFICIENTE RELACIÓN	
	Menor dist.	Mayor dist.	Menor dist.	Mayor dist.	Menor dist.	Mayor dist.
<b>OVP</b>					EQU	

En el cuadro (Ver Cuadro 44) hemos intentado reflejar el grado de relación entre cada una de esas diez categorías principales, basándonos, no sólo en la mayor (no más de diez líneas de distancia) o menor distancia (no más de cinco líneas de distancia) entre la aparición de cada par de códigos, sino también en el mayor o menor número de entrevistas en que dicho criterio se cumple. Así, hemos arbitrado dicha relación según el siguiente orden:

**MUY ALTA RELACIÓN**

Coaparición en las cinco entrevistas

**ALTA RELACIÓN**

Coaparición en cuatro de las cinco entrevistas

**SUFICIENTE RELACIÓN**

Coaparición en tres de las cinco entrevistas

**Asesoramiento basado en el acuerdo conjunto**

Las categorías que más se relacionan con cada una de estas diez, son ellas mismas, aunque destaca el acuerdo conjunto entre profesores y miembros del equipo (ACP), que ocupa el quinto puesto en cuanto al número de veces (n=29) que se relaciona con estas categorías principales (Ver Anexo 31). Se trata, por tanto, de un código más importante de lo que parece según su frecuencia de uso, dado que a lo largo de las entrevistas aparece relacionada con una gran diversidad de temáticas: las necesidades y demandas puntuales del profesorado, el trabajo a través de los equipos directivos, el desarrollo y puesta en práctica de programas de intervención, el área de orientación vocacional y profesional, la atención individualizada al profesorado, la dotación de materiales para la práctica educativa, la respuesta a peticiones de consejo y el estudio de casos.

**Generación de la mejora educativa a través de pequeños grupos docentes**

Igualmente, resurge un código del que poco hemos referido, el trabajo dirigido a pequeños grupos de profesores, ya sea de equipos de ciclo o de nivel (PGP n=23). Una forma más de rentabilizar su apoyo en cuanto a demandas o estudio de casos. Al hilo, conviene resaltar los dos roles con mayor grado de emparejamiento a lo largo de las entrevistas. Por un lado, los orientadores se ven a sí mismos como facilitadores de procesos de mejora (RMF n=21) y lo ponen en conexión con las demandas, el trato individual, la dotación de materiales,... y por otro, observan la existencia de un buen grupo de profesores que participan en la puesta en práctica de los programas o planes de acción que se lleven a cabo en su Centro (RPP n=20), relacionándolo con las necesidades y demandas, los acuerdos conjuntos, el desarrollo de los programas de intervención,...

**Apoyo reactivo al servicio de las necesidades demandadas por el profesorado**

A simple vista, podemos observar como vuelve a cumplirse todo lo que habíamos referido anteriormente. Las dos categorías con mayor número de relaciones de alta calidad, son aquellas que nos hablan del origen reactivo del asesoramiento, referido a las demandas de los profesores (NDP), pero de una forma individual (IND). De este modo, en todas las entrevistas, estos códigos entran en relación,

sobre todo, con el estudio de casos, y de forma particular con el responder a las peticiones de consejos e información en general y el proporcionar materiales para su puesta en práctica, como los dos grandes pilares de la dinámica de trabajo en este punto.

### **El papel de los equipos directivos de los centros en el apoyo y asesoramiento externo**

Sin embargo, el entramado es algo más complicado de lo que parece, como no podía ser de otra manera. Aunque a una mayor distancia, la respuesta a las demandas del profesorado (NDP) queda ligada en todas las entrevistas al establecimiento de acuerdos conjuntos entre ambas partes. No pudiendo excluir, por tanto, la mediación de los equipos directivos, a través de los cuales se comunican las demandas y se ofrecen los materiales.

De hecho, los equipos directivos (EQU) parecen ser, junto con la respuesta a las demandas puntuales de los profesores, la piedra angular sobre la que se articula y construye todo el proceso de asesoramiento de los miembros del E.O.E. Es la garantía de la implicación del Centro (CEN) en las actividades de apoyo que se realizan.

Como puede verse en el cuadro, son las dos categorías con las que más códigos entran en relación (un total de 10), ya sea de muy alta, alta o suficiente relación. Es decir, en casi todas las entrevistas son piezas claves.

### **Presencia del apoyo directo sobre el alumnado**

Así mismo, y en el mismo orden lógico, se vincula el estudio de casos puntuales (ECP), no sólo con el trabajo dirigido a cada individuo, sino además (aunque no en todas las entrevistas), con la respuesta a peticiones de consejo en general y el área de las necesidades educativas especiales. Del mismo modo, pero a una mayor distancia, se relaciona con el proporcionar materiales al profesorado.

La especificidad de los casos presentados, muchas veces va ligada a la necesidad de dar respuesta a los problemas que organizativa o metodológicamente conlleva la atención de estos alumnos.

### **Conclusiones en torno a las líneas características del asesoramiento declarado por los orientadores (Análisis categorial)**

- Asesoramiento basado en el acuerdo conjunto.
- Generación de la mejora educativa a través de pequeños grupos docentes.
- Apoyo reactivo al servicio de las necesidades demandadas por el profesorado.
- Destacado papel de los equipos directivos de los Centros en el apoyo y asesoramiento externo.
- Presencia importante del apoyo directo sobre el alumnado.

### **3.2.2. LA VISIÓN PARTICULAR DEL ASESORAMIENTO DESDE CADA ORIENTADOR**

Hasta ahora hemos observado con detenimiento la aparición de los códigos o categorías más significativos en el total de las entrevistas. Ahora, avanzamos aún más y vamos a intentar descubrir cuáles son las peculiaridades del apoyo en cada entrevista y los temas que más se relacionan entre sí en cada una de ellas, para así poder caracterizar el modelo de asesoramiento particular de cada orientador. Para ello, haremos uso de las frecuencias parciales de cada código (Ver Anexo 30) y del análisis de los códigos coincidentes en un mismo fragmento de cada una de las entrevistas (Anexo 32).

#### **❖ ORIENTADOR N° 1 (Predominio del Apoyo Terapéutico)**

Destaca por centrar su discurso en cuatro de las diez primeras categorías a las que hacíamos

referencia en el apartado anterior. Se puede decir que sintoniza perfectamente con las características comunes a todas las entrevistas. Sobresaliendo la atención a las necesidades y demandas puntuales de los docentes (f=14), se centra en un trabajo individualizado y casi personalizado con tutores o profesores en particular (f=9), en el que se da respuesta a las peticiones de consejo (f=8), ofreciendo nuevos materiales para la práctica educativa (f=6), y al estudio de casos puntuales (f=7), denotando la postura de acogida de la información por parte del profesorado (f=7).

Aunque este profesional parece atenuado por la corriente técnica y terapéutica que ha supuesto el pasado de los equipos externos, se atisba un hilo de colaboración entre algún grupo de docentes y el orientador.

A lo largo de la conversación hay un total de veintisiete fragmentos en los que existe coincidencia de dos códigos. Destaca la reiteración de los códigos atención individualizada (IND), atención a las necesidades y demandas puntuales (NDP) y estudio de casos (ECP). La aparición del trabajo individualizado con el profesorado (IND) ha venido ligado a las necesidades y demandas del profesorado (en tres ocasiones), pero también aparece unida al estudio de casos puntuales, a la acogida de información por parte de los docentes y, además, a la participación de algunos de ellos en la elaboración y desarrollo de diversas actuaciones.

#### ❖ **ORIENTADOR N° 2 (Servicio a través de Programas)**

De nuevo, nos encontramos con el mayor índice de frecuencias en torno a cinco de esas diez primeras categorías. Aunque sobresale la utilización del código referido al acuerdo conjunto entre profesores del Centro y el equipo, como origen de su actuación (f=14). Además de entender como su único gran objetivo a la hora de asesorar, el facilitar el desarrollo y puesta en práctica de los programas de intervención que se solicitan (f=15), no prescinde de atender las demandas puntuales del profesorado (f=12).

Su actuación centrada en el estudio de casos puntuales (f=7) y en los programas de técnicas de trabajo intelectual (f=7), no deja de basarse en los Centros en su totalidad (f=7) a través, sobre todo, de los equipos directivos (f=7).

Lo que más parece importarles es el desarrollo de los programas de intervención (DPP), no sólo reflejado en frecuencia de uso, sino en la multiplicidad de códigos que aparecen en el mismo párrafo en que se habla de ello. Así, los vincula con el acuerdo conjunto entre profesores y orientadores, las actividades relacionadas con el área de orientación vocacional y profesional, su función como facilitador de procesos de mejora en el Centro, los programas de técnicas de trabajo intelectual, la respuesta a las necesidades y demandas del profesorado y una importante implicación del profesorado en el desarrollo de dichos programas.

Podemos decir que se trata de un modelo de servicio de actuación por programas, pero sin olvidar la parte más cercana al cliente de la misma, respondiendo a sus demandas y partiendo de los acuerdos conjuntos.

#### ❖ **ORIENTADOR N° 3 (Asesoramiento Técnico-Clínico)**

Caben resaltar las altas frecuencias de GGT (f=12) y NEE (f=9). Se trata de un discurso ligeramente distinto al resto de los orientadores, dominado por el interés de generar y mantener grupos de trabajo reflexivo para dar solución a los problemas de la práctica, como dinámica común para la atención educativa de los alumnos con necesidades educativas especiales. Centrándose así, no tanto en los profesores de forma individual, sino en los grupos de profesionales de diversos Centros (f=6).

Sin dejar atrás el estudio de casos puntuales (f=8) parece normal la respuesta a las necesidades y demandas puntuales de los docentes (f=7) y una dinámica de dotación de materiales útiles para la práctica diaria de los profesores (f=7).

La problemática parece centrarse en el estudio de casos puntuales (ECP) en cuyos fragmentos coincide con actividades del área de la orientación vocacional y profesional, el apoyo a la función

tutorial, la atención educativa de los alumnos con necesidades educativas especiales y, por último, con el proporcionar materiales al profesorado para su puesta en práctica en el aula.

Quizá, en este caso, parece no perderse en ningún momento el norte de cuáles deben ser las áreas de actuación de los E.O.E., ofreciéndose el orientador como un verdadero técnico comercial de los diferentes materiales que pueda haber en el mercado.

A pesar de que, como los demás miembros del equipo, ocupa gran parte de su tiempo en un trabajo de diagnóstico individual, éste hace incapié en el trabajo en grupos como una buena fórmula para proporcionar los mecanismos necesarios para que los docentes puedan sentirse más partícipes.

#### ❖ **ORIENTADOR Nº 4 (Un Apoyo Personalizado)**

El cuarto orientador centra su discurso en la atención personal e individual a cada profesor que le requiere (f=16), además de en los pequeños (f=12) y grandes grupos de profesores para llevar a cabo su labor (f=10). Es lógico, por tanto, que su ámbito de mayor actuación sea el estudio de casos puntuales (f=12) y el origen de su labor resida en las necesidades demandas por el profesorado (f=10).

Aquí destaca la reiteración del trabajo individual con los tutores (IND). En esta ocasión, va unido al apoyo a la función tutorial, las necesidades y demandas que explicita el profesorado, al rol de experto técnico, al trabajo con pequeños grupos de profesores, al diálogo reflexivo y al estudio de casos.

Centrado sobre todo en el apoyo a los tutores, su asesoramiento se nos presenta como una respuesta técnica a las demandas del profesorado, sin pasar por alto que aún con casos esporádicos y puntuales se ven afectados varios profesores, por lo que se hace necesaria una reflexión grupal para dar una respuesta global, aunque sea partiendo del grupo de profesores de un mismo ciclo.

#### ❖ **ORIENTADOR Nº 5 (Ayuda Dirigida y Reactiva)**

Nos encontramos con la opinión de un orientador casi típico, en base a las características comunes que ya destacamos anteriormente. Coincide con el segundo orientador al destacar la categoría DPP con una elevadísima frecuencia (f=16). Lo que indica la importancia para estos dos orientadores del desarrollo y puesta en práctica de los programas de intervención. Sin embargo, la realidad de la exigencia del estudio de casos (f=15), fruto de las demandas puntuales del profesorado (f=7), obliga a trabajar de una forma individual con los tutores de los cursos en los que se plantean dichos casos (f=12), a través del enlace de los equipos directivos (f=8).

El desarrollo de los programas de intervención (DPP) aparece relacionado con el rol de facilitador de los procesos de mejora y con la participación del profesor en la puesta en práctica de los mismos. Éste último, a su vez coincide en el espacio escrito con el acuerdo conjunto entre profesores y orientadores.

Por otro lado, el estudio de casos (ECP) queda ligado al trabajo con los equipos directivos que tramitan dichos casos, al acuerdo conjunto y al trabajo individualizado con el profesorado.

Todo parece suponer que los acuerdos conjuntos a los que se llegue entre ambas partes son la clave de la promoción de los procesos de mejora que desde el E.O.E. se intentan facilitar, aún cuando sea para dar respuesta a casos muy puntuales. Dichos acuerdos, suponen un paso previo de establecimiento de relaciones con los equipos directivos que servirán de nexo de unión entre docentes y orientadores.

### **Conclusiones en torno a la percepción individual de cada orientador sobre el apoyo y asesoramiento ofrecido al profesorado (Análisis categorial)**

- En todos los orientadores predomina el apoyo reactivo a las demandas docentes y la intervención directa sobre el alumnado.
- Existen diferencias en cuanto a la forma de orientar dicho apoyo y asesoramiento:

- Apoyo individualizado ante las demandas de cada docente.
- Apoyo consensuado en torno a los programas que se desarrollan en el Centro, con la mediación de los equipos directivos.
- Apoyo conjunto ante las necesidades planteadas por el profesorado.



**ASESORAMIENTO AL  
PROFESORADO Y EQUIPOS DE  
ORIENTACIÓN. CONCLUSIONES**

---



# 4

## LÍNEAS FUNDAMENTALES DEL APOYO FORMATIVO AL PROFESORADO DESDE EL ASESORAMIENTO EXTERNO DEL E.O.E.

La realidad no es contemplada de forma unívoca, sobre todo en la esfera de lo social, como es el caso del sistema de asesoramiento externo a los Centros. La carga de subjetividad que impregna nuestras percepciones de la realidad y nuestros deseos, conlleva múltiples visiones de la realidad. De tal modo que, como si se tratase de una escultura colocada en el centro de una sala de un museo, el asesoramiento es percibido, sentido y examinado de forma parcialmente diferente, dependiendo desde qué punto de vista sea observado. Si bien cada observador no tiene los mismos criterios para analizar la obra. (Uno puede ser un crítico de arte, otro un artista, otro un profano en la materia, etc.). Nuestra labor se ha centrado no tanto en descubrir las diferencias entre unos y otros, sino los vínculos existentes entre los diversos puntos de vista. Docentes, profesionales que reciben el asesoramiento, y orientadores, profesionales que ofrecen el asesoramiento. Ambos tienen visiones y concepciones distintas del proceso de apoyo en el que están implicados, pero ambos coinciden en determinados aspectos que vamos a intentar describir.

Al iniciar la segunda parte de este proyecto enunciábamos nuestros objetivos de investigación. Éstos se centraban en describir las características esenciales del modelo real-ideal del apoyo y asesoramiento ofrecido a los docentes por parte de los miembros del E.O.E. Se trata, por tanto, de destacar los aspectos esenciales de los tres sub-modelos que lo configuran. Por un lado, nos encontramos con las disposiciones administrativas que definen a nivel institucional este servicio a los Centros. Por otro, la percepción de la realidad del apoyo ofrecido al profesorado desde el punto de vista de cada uno de los implicados: docentes y orientadores. Y, por último, la concepción ideal que ambos tienen de cómo debería realizarse el asesoramiento a los Centros.

Sin embargo, el objetivo último de nuestra investigación pretende la realización de una síntesis interpretativa de la práctica profesional de apoyo y asesoramiento al profesorado. Explícitamente se nos plantea el gran reto de construir un esquema comprensivo que reúna los vínculos de unión entre las diversas perspectivas. De este modo, cuando pasamos a describir las percepciones y deseos manifestados pretendemos mostrar esa comprensión conjunta, que podemos denominar, más cercana a la realidad.

### 1.1. MODELO INSTITUCIONAL DE ASESORAMIENTO

A lo largo del apartado 2.2. del capítulo I, se ha ido desgranando el desarrollo evolutivo que han sufrido los Equipos de Apoyo Externo a los Centros en nuestro país y, más concretamente, en la Comunidad Autónoma Andaluza. Surgieron originariamente como una necesidad de dar calidad al Sistema educativo, sobre todo en torno a los problemas que planteaba la atención a la diversidad y, especialmente entroncados con el auge de la Orientación educativa y la Intervención psicopedagógica. Fueron creados como servicios que centran su acción predominantemente basada en la intervención directa, centrada en el contenido profesional y dirigido, especialmente, al alumnado. Este proceso de evolución histórica (Ver apartados 2.2.1. y 2.2.2.) ha marcado el devenir de los actuales Equipos de Orientación Educativa, cuyo modelo característico de actuación prescrito a nivel institucional (Ver Cuadro 45) queda definido de la siguiente manera:

### **Ámbitos de asesoramiento**

A través de una intervención zonal, interdisciplinar y especializada, los E.O.E. centran su actuación en el apoyo y complemento a la actividad educativa desarrollada en los Centros, contribuyendo a la dinamización pedagógica y a la innovación educativa en los mismos. Colaboran con los Centros en cuatro áreas fundamentales: Apoyo a la función tutorial, Orientación vocacional y profesional, Atención a las necesidades educativas especiales y Compensación educativa.

### **Funciones de asesoramiento**

Para cada una de estas áreas, sus numerosas funciones asignadas (Ver apartado 2.2.3.) comprenden un abanico de actuaciones que va desde la asistencia técnica y oferta de materiales o programas para llevar a cabo, hasta la cooperación con los equipos docentes y otras instancias para la puesta en práctica de los programas necesarios para responder a la realidad de los Centros. Sin olvidar la atención puntual a los alumnos que requieren una evaluación psicopedagógica, al profesorado que demanda su asesoramiento o a las familias de los alumnos con problemas de aprendizaje o conducta.

Se puede observar el predominio del modelo de apoyo centrado en el contenido, en la ayuda directa, reactiva e individualizada por parte del orientador, ofreciendo materiales ya elaborados, realizando pruebas de evaluación psicopedagógicas, aplicando medidas educativas de refuerzo, etc. Aunque también aparecen algunos aspectos que dan idea de una posibilidad de asesoramiento centrado en la escuela como unidad organizativa y formativa para el profesorado. Algunas de sus funciones se apoyan en un enfoque práctico para resolver los problemas del Centro de un modo colectivo.

### **Proceso de asesoramiento**

Posiblemente, la atribución de un gran cúmulo de funciones a estos Equipos caracterice su intervención, de tal manera que ésta surge, no sólo a raíz de las demandas de los docentes de la zona o de la previsión que realizan los E.O.E., sino también desde las innovaciones promovidas por la Administración educativa. El apoyo y asesoramiento que se pretende que lleven a cabo estos orientadores persigue dos objetivos básicos: Ofrecer una respuesta concreta a los problemas planteados por el profesorado en determinados aspectos (Orientación educativa, Función tutorial, Necesidades educativas especiales y Compensación educativa) y supervisar y colaborar en la implementación de los procesos de innovación o mejora que se desean introducir en el Sistema educativo.

Puede apreciarse en la variedad de funciones asignadas a estos Equipos, la diversidad de formas de trabajo que ello conlleva. No parece existir una dinámica exclusiva para estos profesionales: Responden a las demandas concretas planteadas por el profesorado, ofrecen la información y consejos prácticos requeridos por éstos y suministran todo tipo de material, programas o instrumentos didácticos necesarios para dar respuesta a estas demandas o a las mejoras llevadas a cabo en el Centro. Además, en todas las áreas de intervención, se reclama una colaboración con el profesorado que exige en ciertos momentos una relación interpersonal basada en una mínima puesta en común, en un diálogo entre ambas partes. Si bien el foco central de su trabajo no parece quedar definido claramente y puede variar según la función que se esté realizando. O bien es resolver los problemas concretos o técnicos, o bien es

implantar un determinado programa o innovación.

Cuadro 45: Modelo de asesoramiento institucional para la Comunidad Autónoma de Andalucía.

<b>MODELO DE ASESORAMIENTO INSTITUCIONAL PARA LA COMUNIDAD AUTÓNOMA DE ANDALUCÍA</b>		
<b>ÁMBITOS DE ASESORAMIENTO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Apoyo a la función tutorial</li> <li>· Orientación vocacional y profesional</li> <li>· Atención a las necesidades educativas especiales</li> <li>· Compensación educativa</li> </ul>	
<b>FUNCIONES DE ASESORAMIENTO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Asesorar a los Centros en la elaboración, aplicación y evaluación del Proyecto de Centro y del Proyecto Curricular, en los aspectos más estrechamente ligados a la Orientación educativa y la atención a la diversidad.</li> <li>· Asesorar al profesorado en el diseño de procedimientos e instrumentos de evaluación tanto de los aprendizajes de los alumnos y alumnas como de los procesos de enseñanza.</li> <li>· Colaborar con los Centros de Profesores y las Aulas de Extensión en la formación, apoyo y asesoramiento al profesorado de la zona en el ámbito de la Orientación educativa.</li> <li>· Atender las demandas de evaluación psicopedagógica de los alumnos y alumnas que la requieran y proponer la modalidad de escolarización más adecuada en cada caso.</li> <li>· Asesorar al profesorado en el tratamiento educativo de la diversidad de aptitudes, intereses y motivaciones de los alumnos y alumnas, y colaborar en la aplicación de las medidas educativas oportunas.</li> <li>· Participar en el diseño y desarrollo de programas de refuerzo, adaptación y diversificación curricular de los Centros de la zona.</li> <li>· Asesorar a las familias del alumnado, participando en el diseño y desarrollo de programas formativos de padres y madre de alumnos.</li> <li>· Elaborar, adaptar y divulgar materiales e instrumentos de Orientación educativa e intervención psicopedagógica que sean de utilidad para el profesorado.</li> </ul>	
<b>PROCESO DE ASESORAMIENTO</b>	<p><b>Origen</b></p> <p><b>Objetivo</b></p>	<p>Necesidades y demandas docentes</p> <p>Previsión de necesidades que elabora el E.O.E.</p> <p>Procesos de innovación y mejora promovidos por la Administración</p> <p>Proporcionar recursos para responder a los problemas que plantea el profesorado</p> <p>Asegurar la uniformidad en la implantación de una determinada política educativa</p> <p>Atender las peticiones de ayuda del profesorado</p>

**Dinámica**

<b>MODELO DE ASESORAMIENTO INSTITUCIONAL PARA LA COMUNIDAD AUTÓNOMA DE ANDALUCÍA</b>		
		Ofrecer información básica y consejos generales Proporcionar nuevos materiales y pautas de acción Establecer un diálogo reflexivo y crítico sobre la práctica cotidiana
	<b>Focalización</b>	Resolver problemas concretos de cada docente Implantar un programa o innovación en el Centro
	<b>Rol E.O.E.</b>	Experto técnico Facilitador de los procesos de mejora
	<b>Rol docente</b>	Participar en la puesta en práctica del plan
	<b>Relaciones</b>	Colaboración

Se distinguen, entonces, dos roles propios de los orientadores a la hora de ofrecer el asesoramiento a los Centros. Como experto o especialista en determinadas áreas sobre las que puede ofrecer su ayuda y sus conocimientos, localizando y facilitando el acceso a los recursos, pero también, como un promotor o facilitador de los procesos de mejora que se desean implementar. Por lo que al docente se le refiere como profesional que solicita una determinada información o actuación, al mismo tiempo que se le requiere su participación en la realización del programa o de las actividades previstas.

## 1.2. *MODELOS DE ASESORAMIENTO PERCIBIDO*

Podemos hacer hincapié en el descubrimiento de una considerable uniformidad en la percepción que orientadores y docentes tienen del apoyo ofrecido. Ambos coinciden en destacar similares ámbitos de actuación y funciones, salvo algunas diferencias que a continuación describimos. Sin embargo, las grandes discrepancias se encuentran a la hora de comprender como se desarrolla el proceso de asesoramiento.

### 1.2.1. *MODELO DE ASESORAMIENTO PERCIBIDO POR LOS ORIENTADORES*

La visión particular de los orientadores queda reflejada en las entrevistas realizadas, así como en los informes que presentan a los Centros para ser incluidos en sus Memorias Anuales. El proceso analítico desarrollado en anteriores apartados sobre estas afirmaciones y opiniones nos facilita la labor de síntesis para describir el modelo de asesoramiento percibido por estos profesionales (Ver Cuadro 46):

#### **Ámbitos de asesoramiento**

Los orientadores conciben su trabajo en los Centros, casi, primordialmente para diagnosticar, estudiar o evaluar los casos-problema que les presentan los docentes. Son, en su mayoría, casos de alumnos con necesidades educativas especiales que exigen la elaboración y aplicación de adaptaciones curriculares, el consiguiente apoyo al profesorado-tutor que va a desarrollarla en el aula, así como el trabajo directo con las familias. Como orientadores no pueden eludir la importancia del área dedicada a la puesta en práctica de programas de orientación vocacional y profesional.

#### **Funciones de asesoramiento**

Las principales funciones desempeñadas por los orientadores en sus Centros de actuación parecen concentrarse -a su juicio- en la distribución, divulgación y facilitación al profesorado de materiales, documentos, técnicas e instrumentos psicopedagógicos elaborados o adaptados por el E.O.E. Este suministro de apoyos técnicos o bibliográficos lo realizan en torno a las áreas de apoyo a la función tutorial (en cuanto al tema de las actividades de refuerzo y adaptaciones curriculares), orientación vocacional (respecto a los programas de orientación) y atención a las necesidades educativas especiales (relacionado con los materiales específicos para el trabajo en el aula con estos alumnos). Se trata de un tipo de apoyo que dedica gran parte de su energía a proveer de contenidos al profesorado. Es una ayuda directa y unidireccional, basada en los conocimientos del experto.

Paralelamente, consideran llevar adelante funciones ligadas a un estilo bidireccional de asesoramiento sobre la base de una relación de colaboración con el profesorado, especialmente en la resolución de aquellos problemas provenientes de la organización del aula, los agrupamientos, las actividades de refuerzo y adaptaciones curriculares, e incluso, de la puesta en práctica de los programas de orientación vocacional.

### Proceso de asesoramiento

Basándose en las necesidades y demandas docentes, ambos profesionales intentan concretar qué aspectos son prioritarios a la hora de la intervención de los orientadores. Este enfoque cuasi-reactivo persigue el objetivo de proporcionar recursos suficientes para dar una respuesta apropiada a los problemas que se le presentan a los docentes en el aula. Posibilitar el desarrollo profesional del profesorado es su meta última.

Cuadro 46: Modelo de asesoramiento percibido por los orientadores.

<b>MODELO DE ASESORAMIENTO PERCIBIDO POR LOS ORIENTADORES</b>	
<b>ÁMBITOS DE ASESORAMIENTO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Diagnóstico y seguimiento de casos puntuales</li> <li>· Programas de Orientación vocacional y profesional</li> <li>· Adaptaciones curriculares individualizadas</li> <li>· Apoyo al tutor</li> <li>· Intervención familiar</li> </ul>
<b>FUNCIONES DE ASESORAMIENTO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Facilitar al profesorado materiales o técnicas didácticas para realizar las actividades de refuerzo educativo y las adaptaciones curriculares</li> <li>· Cooperar en los procesos de enseñanza, participando con los docentes en la organización del aula, el agrupamiento del alumnado, las actividades de refuerzo, las adaptaciones curriculares,...</li> <li>· Colaborar con los tutores en el proceso de implementación de los programas de orientación vocacional</li> <li>· Elaborar, adaptar y difundir programas y materiales para la orientación vocacional</li> <li>· Elaborar, adaptar y difundir materiales e instrumentos psicopedagógicos útiles para el profesorado en relación con las necesidades educativas de sus alumnos</li> </ul>
<b>PROCESO DE</b>	Acuerdos conjuntos

**Origen**

<b>MODELO DE ASESORAMIENTO PERCIBIDO POR LOS ORIENTADORES</b>		
<b>ASESORAMIENTO</b>	<b>Objetivo</b>	Necesidades y demandas del profesorado Proporcionar recursos para responder a los problemas de los docentes Facilitar el desarrollo profesional docente
	<b>Dinámica</b>	Ofrecer información básica y consejos generales Proporcionar nuevos materiales para la puesta en práctica Generar grupos de trabajo para la reflexión conjunta
	<b>Focalización</b>	Implantar un programa Resolver problemas concretos
	<b>Rol E.O.E.</b>	Experto técnico Facilitador de procesos de mejora
	<b>Rol docente</b>	Acoger la información suministrada Participar en la puesta en práctica del plan elaborado
	<b>Relaciones</b>	Colaboración

En su opinión, lo verdaderamente importante a la hora de asesorar al profesorado es el programa que se desea implantar, a la vez que se reacciona ante los problemas concretos planteados por los docentes. Este ofrecimiento de soluciones diversificadas según las necesidades particulares parece generar una dinámica diversificada. Por un lado, ofreciendo información y consejos generales a quien lo demande. Por otro, ofreciendo, además, nuevas posibilidades de actuación en el aula, nuevos materiales didácticos. Pero también se está trabajando con grupos de profesores donde la reflexión conjunta sobre los problemas comunes a todos los miembros de la comunidad educativa son tratados y analizados, para actuar sobre ellos de modo conjunto.

Los orientadores creen jugar el papel de facilitadores de los procesos de mejora que comienzan a surgir en los Centros, al mismo tiempo que expertos que ofrecen sus servicios a los docentes. Éstos, según la situación concreta, acogen la información suministrada por el experto y participan en la puesta en práctica del plan establecido. Se trata de una relación de colaboración para solventar aquellos problemas que se han identificado o implementar un determinado programa.

### **1.2.2. MODELO DE ASESORAMIENTO PERCIBIDO POR LOS DOCENTES**

El pensamiento del profesorado en torno al asesoramiento percibido quedó expresado en las opiniones vertidas en las encuestas, así como en la valoración que hacían del servicio en sus Memorias anuales. Estas ideas se concentran en el Cuadro 47:

Cuadro 47: Modelo de asesoramiento percibido por los docentes.

<b>MODELO DE ASESORAMIENTO PERCIBIDO POR LOS DOCENTES</b>	
<b>ÁMBITOS DE ASESORAMIENTO</b>	Programas de Orientación vocacional y profesional

<b>MODELO DE ASESORAMIENTO PERCIBIDO POR LOS DOCENTES</b>		
<b>TO</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>· Diagnóstico de alumnos con dificultades de aprendizaje</li> <li>· Apoyo al tutor</li> </ul>
<b>FUNCIONES DE ASESORAMIENTO</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>· Colaborar en la implementación de programas de Orientación vocacional</li> <li>· Elaborar, adaptar y difundir programas y materiales para la orientación vocacional</li> <li>· Asesorar al profesorado y a las familias en relación con la atención a los alumnos con necesidades educativas especiales</li> <li>· Asesorar al profesorado en la prevención y tratamiento educativo de las dificultades de aprendizaje</li> </ul>
<b>PROCESO DE ASESORAMIENTO</b>	<b>Origen</b>	Previsión realizada por los miembros del E.O.E. Necesidades y demandas del profesorado
	<b>Objetivo</b>	Proporcionar recursos para responder a los problemas de los docentes
	<b>Dinámica</b>	Atención de las peticiones de ayuda de los docentes
	<b>Focalización</b>	Formación de equipos docentes para la mejora educativa Implantar un programa o innovación
	<b>Rol E.O.E.</b>	Experto técnico
	<b>Rol docente</b>	Proporcionar la información requerida Acoger la información suministrada
	<b>Relaciones</b>	Entre iguales

### Ámbitos de asesoramiento

A juicio de los docentes, los ámbitos prioritarios del apoyo ofrecido por los orientadores son los programas de orientación vocacional, la evaluación psicopedagógica de los alumnos con dificultades de aprendizaje y, también, el apoyo al tutor en las diferentes facetas que son requeridos. Se perciben claramente tres de las grandes áreas de actuación de estos Equipos, pero no se hace mención al área de Compensación educativa.

### Funciones de asesoramiento

En su conjunto, el profesorado descubre que la labor del E.O.E. se desarrolla, sobre todo, en el área de Orientación vocacional, colaborando en la implementación de los programas de orientación que se llevan a cabo en el Centro y ofreciendo nuevos programas o materiales. Si bien, el área de Atención a las necesidades educativas especiales posee también su peso específico. Se trata de un servicio centrado en asesorar, tanto al profesorado como a las familias, en cuanto a la atención educativa que deberían recibir los alumnos con necesidades educativas especiales y su posible prevención o tratamiento.

### Proceso de asesoramiento

Consideran que el origen del apoyo recibido se encuentra en las propias necesidades y demandas, pero creen que, en gran parte, vienen ya definidas por los miembros del E.O.E. Perciben que

este apoyo reactivo tiene como objetivo el proporcionarles recursos para poder dar una respuesta concreta a los problemas que se le presentan en la práctica. Por lo que interpretan la labor de los orientadores basada en la atención a las peticiones de ayuda de los docentes.

El orientador es percibido como un experto, posiblemente dada su tendencia (en opinión de los docentes) a implantar programas o innovaciones. Consideran, además, que este apoyo centrado en la mejora educativa, se produce igualmente a través de la formación de equipos docentes. Sin embargo, observan que no existe un adecuado grado de colaboración en las relaciones entre orientadores y profesores, puesto que se sienten personajes pasivos en el proceso de apoyo y asesoramiento. Su aportación no pasa de acoger la información suministrada y proporcionar la información requerida.

### **1.2.3. APROXIMACIÓN AL MODELO REAL DE ASESORAMIENTO**

Tras descubrir las diferencias entre ambas perspectivas, nos centramos a continuación en destacar las coincidencias entre unos y otros, los vínculos de unidad entre docentes y orientadores a la hora de percibir la realidad del apoyo y asesoramiento externo. En cierta medida, podríamos hablar de un acercamiento a lo que podría ser el modelo real de asesoramiento que llevan a cabo los miembros del E.O.E. de Dos Hermanas (Ver Ilustración 3).

Primeramente debemos reseñar la suficiente coincidencia entre ambos profesionales. Ambos, aún con apreciables divergencias en determinados aspectos (ver apartados anteriores), tienen una visión común sobradamente consistente como para poder abordar la descripción de lo que en realidad es el asesoramiento ofrecido por los miembros del E.O.E. a los Centros.

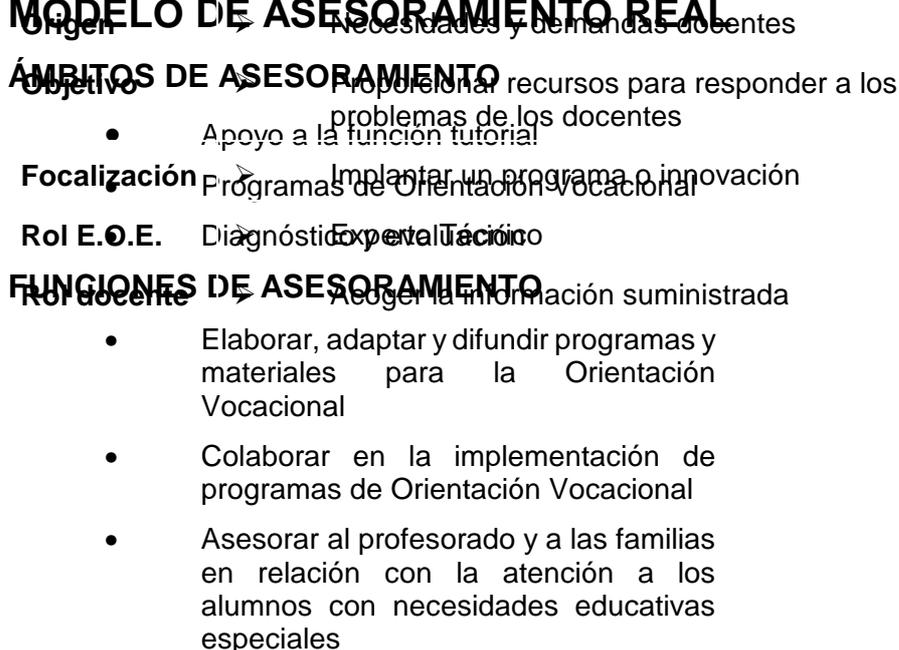
#### **Ámbitos de asesoramiento**

Al parecer, los ámbitos principales sobre los que se ha llevado a cabo el asesoramiento hasta el momento, se centran en el apoyo a la función tutorial, los programas de orientación vocacional y, especialmente, el diagnóstico y evaluación de aquellos alumnos con dificultades o necesidades educativas especiales. Parece ser que el apoyo ofrecido a los Centros se presenta de tres formas: Como un asesoramiento clínico, por programas y de consulta.

#### **Funciones de asesoramiento**

En cuanto a las funciones que se desarrollan a la hora de realizar el apoyo a los Centros, éstas se basan principalmente en la creación de materiales y programas para la orientación vocacional y la posterior colaboración con el profesorado para la puesta en marcha de los mismos, así como en el asesoramiento personalizado al profesorado y a las familias de alumnos con necesidades educativas especiales, en relación con su atención educativa. Ello sigue reflejando un tipo de apoyo programático o técnico, asentado en la dotación de materiales y técnicas de actuación, pero también un tipo de apoyo consultivo, que pone su base en la relación y en la ayuda a través de terceras personas con mayor influencia.

## MODELO DE ASESORAMIENTO REAL



## PROCESO DE ASESORAMIENTO

### Proceso de asesoramiento

Aunque no hay coincidencia en todos los indicadores de la dimensión proceso de asesoramiento, es posible delinear las características esenciales del proceso de asesoramiento llevado a cabo por los orientadores.

El origen de su actuación se encuentra en las necesidades y demandas docentes, con el objetivo de proporcionarles recursos para responder a los problemas que se les plantean en la práctica cotidiana. El docente acoge esta información que se le suministra, por parte del experto técnico para implantar el programa o innovación pertinente.

En esta dimensión parece observarse más claramente la influencia de un modelo de asesoramiento de corte técnico, ya sea de tipo clínico o basado en programas.

### 1.3. MODELOS DE ASESORAMIENTO DEMANDADO

Nos centramos a continuación en examinar las características fundamentales del modelo de

asesoramiento demandado. Es decir, aquel concepto de apoyo y asesoramiento ideal que han defendido en las Memorias anuales de los Centros, en las entrevistas y en las encuestas. A diferencia del caso anterior, no se aprecian grandes divergencias entre orientadores (Ver Cuadro 48) y profesorado (Ver Cuadro 49), con la excepción de algunos detalles diferenciadores que pasamos a comentar.

### 1.3.1. MODELO DE ASESORAMIENTO DEMANDADO POR LOS ORIENTADORES

#### Ámbitos de asesoramiento

Para los orientadores es esencial desestimar la intervención directa sobre el alumnado y sobre el profesorado a título individual. Su deseo es poder intervenir de forma indirecta a través del tutor, como en el modelo de consulta. Para ello, la actuación debe centrarse en colectivos, en grupos de docentes para que su labor tenga repercusión en todo el Centro. Si bien, sienten la necesidad de seguir manteniendo un modelo de intervención por programas.

Cuadro 48: Modelo de asesoramiento demandado por los orientadores.

<b>MODELO DE ASESORAMIENTO DEMANDADO POR LOS ORIENTADORES</b>		
<b>ÁMBITOS DE ASESORAMIENTO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Intervención indirecta a través del tutor</li> <li>· Intervención grupal a nivel de Centro</li> <li>· Intervención por medio de programas</li> </ul>	
<b>FUNCIONES DE ASESORAMIENTO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Asesorar al profesorado en la prevención y tratamiento educativo de las dificultades de aprendizaje</li> <li>· Colaborar con los tutores en la implementación de programas de orientación vocacional</li> <li>· Asesorar a profesores y a las familias en relación con la atención de los alumnos con necesidades educativas especiales</li> </ul>	
<b>PROCESO DE ASESORAMIENTO</b>	<b>Origen</b>	Acuerdos conjuntos
	<b>Objetivo</b>	Capacitar al profesorado para que pueda prevenir y resolver por sí mismo los problemas que se plantean Facilitar el desarrollo profesional docente
	<b>Dinámica</b>	Establecer un diálogo reflexivo y crítico sobre la práctica cotidiana Ofrecer información básica y consejos generales
	<b>Focalización</b>	Formación de equipos docentes para la mejora educativa
	<b>Rol E.O.E.</b>	Facilitador de procesos de mejora (Experto en relaciones interpersonales)
	<b>Rol docente</b>	Participar en la puesta en práctica
	<b>Relaciones</b>	Colaboración

### **Funciones de asesoramiento**

Sus funciones no parecen variar mucho. Creen que sería preciso atender dos áreas prioritarias, pero siempre partiendo del apoyo y asesoramiento triádico a través del tutor: Asesorando respecto de la prevención y del tratamiento educativo de las dificultades de aprendizaje y a la atención a los alumnos con necesidades educativas especiales y en la implementación de programas de orientación vocacional.

### **Proceso de asesoramiento**

El asesoramiento ideal no parece ser muy diferente del que vienen realizando. Principalmente se trata de un proceso originado sobre la base de acuerdos conjuntos con los docentes, para facilitarles la capacidad de prevenir y resolver por sí mismos los problemas de la práctica educativa. Este permitirles que se desarrollen como profesionales enfrentándose a sus problemas no sólo se consigue suministrando información o consejos generales, sino que está supeditada a un diálogo reflexivo y crítico sobre la práctica.

En esta dinámica de apoyo no directivo, los miembros del E.O.E. colocan el punto cardinal en la formación de equipos docentes que pongan en juego mejoras educativas. La colaboración entre ambos será necesaria desde el propio análisis de la situación hasta la ejecución del plan, por lo que el orientador se vislumbra como un experto en dinámicas de grupos, un facilitador de los procesos de mejora promovidos por el equipo docente.

### **1.3.2. MODELO DE ASESORAMIENTO DEMANDADO POR LOS DOCENTES**

Muchos de los argumentos subrayados por los docentes en cuanto al modelo de apoyo recibido coinciden con el asesoramiento ideal demandado por éstos. Con la salvedad algunas ligeras diferencias que vamos a destacar a continuación

#### **Ámbitos de asesoramiento**

Los enseñantes opinan que el área sobre la que habría que incidir más es la del apoyo a la función tutorial, pero a través de un proyecto de intervención conjunta para resolver los problemas que aparecen en la práctica diaria. Se refleja la intención de reflexionar y analizar la escuela como organización y sistema social, en el que suceden una serie de problemáticas propias.

#### **Funciones de asesoramiento**

En cuanto a las funciones de asesoramiento que estiman necesarias, aparece en primer término la ayuda al profesorado en la prevención y tratamiento de las dificultades de aprendizaje. En su opinión, el apoyo a la figura del tutor debe venir mediatizada por tres aspectos básicos: Por un lado, el asesoramiento (también a las familias) sobre la atención educativa que debe ofrecerse a los alumnos con necesidades educativas especiales; por otro, hacerlos partícipes de la puesta en marcha de programas de orientación vocacional; y, por último, ofrecerles los medios técnicos esenciales para poder desarrollar las preceptivas adaptaciones curriculares.

Observamos que las principales demandas de los docentes se centran en solventar un problema principal: la atención educativa a la diversidad, ya sea a través del tratamiento de las dificultades de aprendizaje o por medio de las obligatorias adaptaciones curriculares. El profesorado manifiesta el deseo de tener mayor información y mejores recursos. Sin embargo, también parece requerir un mayor espacio de actuación, sobre todo, a la hora de poner en funcionamiento programas de orientación en los que ellos estiman sentirse parte fundamental.

#### **Proceso de asesoramiento**

En consonancia con lo que expresaban en cuanto a los ámbitos de asesoramiento, los docentes consideran indispensable un apoyo y asesoramiento que parta de sus propias necesidades reales, pero en común acuerdo con los miembros del E.O.E. que van a ofrecer dicho apoyo. Se pretende un proceso relacional en el que ambos profesionales contribuyan en la solución de los problemas, aunque siga

siendo el orientador quien, como profesional especializado, pueda ofrecer los recursos necesarios para ello.

La forma de trabajar juntos parece no ser otra que el diálogo reflexivo y crítico sobre la práctica cotidiana para, en definitiva, crear un contexto de colaboración en los Centros. Los docentes demandan una participación más activa en la preparación y realización de planes de acción para la mejora educativa. El orientador es presentado como un profesional que colabora con el profesorado guiando, ayudando, facilitando y agilizando los diversos procesos de mejora que se lleven a cabo en el Centro.

Cuadro 49: Modelo de asesoramiento demandado por los docentes.

<b>MODELO DE ASESORAMIENTO DEMANDADO POR LOS DOCENTES</b>		
<b>ÁMBITOS DE ASESORAMIENTO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Apoyo a la función tutorial</li> <li>· Plan conjunto de resolución de problemas</li> </ul>	
<b>FUNCIONES DE ASESORAMIENTO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Asesorar al profesorado en la prevención y tratamiento educativo de las dificultades de aprendizaje</li> <li>· Asesorar a profesores y a las familias en relación con la atención de los alumnos con necesidades educativas especiales</li> <li>· Colaborar con los tutores en la implementación de programas de orientación vocacional</li> <li>· Asistir técnicamente en la implementación de adaptaciones curriculares</li> </ul>	
<b>PROCESO DE ASESORAMIENTO</b>	<b>Origen</b>	Necesidades y demandas del profesorado Acuerdos conjuntos
	<b>Objetivo</b>	Proporcionar recursos para responder a los problemas de los docentes
	<b>Dinámica</b>	Establecer un diálogo reflexivo y crítico sobre la práctica cotidiana
	<b>Focalización</b>	Formación de equipos para la mejora educativa
	<b>Rol E.O.E.</b>	Facilitador de procesos de mejora
	<b>Rol docente</b>	Participar activamente en la implementación de los planes de acción
	<b>Relaciones</b>	Colaboración

### **1.3.3. APROXIMACIÓN AL MODELO IDEAL DE ASESORAMIENTO**

Describiremos seguidamente las características del modelo ideal de asesoramiento (Ver Ilustración 4). Con ellas exponemos las similitudes existentes entre el profesorado y los orientadores en cuanto al tipo de apoyo deseado.

Llegados a este punto debemos hacer constar el paralelismo existente entre la percepción común y la demanda común. Al menos en lo que se refiere a los ámbitos y funciones de asesoramiento, aquello que demandan conjuntamente orientadores y docentes, coincide en gran parte con lo que perciben. Sin embargo, no existe tal coincidencia respecto de la dimensión proceso de asesoramiento.

### **Ámbitos de asesoramiento**

Se mantiene el deseo de centrar el asesoramiento en el ámbito del apoyo a la función tutorial, pero generado por medio de una reflexión y actuación conjunta entre diferentes profesionales para resolver los problemas que se plantean en un Centro educativo. Como ya hemos venido observando, estos problemas suelen ubicarse en torno a las adaptaciones curriculares y a las necesidades educativas especiales.

### **Funciones de asesoramiento**

En el apartado de funciones de asesoramiento se pretende perpetuar dos de las principales funciones que ya se venían realizando: La colaboración con los tutores para la implementación de los programas de orientación y el asesoramiento a profesores y familias respecto de la atención a las necesidades educativas especiales de los alumnos. A ellas se suma, una de renovada importancia como es el asesoramiento al profesorado, no sólo en el tratamiento educativo, sino también en la prevención de las dificultades de aprendizaje. Puede observarse que estos tres son los grandes problemas de la práctica cotidiana de los docentes. Por un lado, las dificultades de aprendizaje, por otro, la atención a las necesidades educativas especiales, y además, la puesta en práctica de los diversos programas que se implementan.

## MODELO DE ASESORAMIENTO IDEAL

<b>Origen</b>	→ Acuerdos conjuntos
<b>ÁMBITOS DE ASESORAMIENTO</b>	→ Establecer un diálogo reflexivo y crítico sobre la práctica cotidiana
<b>Dinámica</b>	→ Apoyo a la función tutorial
<b>Focalización</b>	→ Formación de equipos para la mejora educativa Plan conjunto de resolución de problemas
<b>FUNCIONES DE ASESORAMIENTO</b>	→ Seguimiento de procesos de mejora
<b>Rol docente</b>	→ Asesorar al profesorado en la prevención y tratamiento educativo de las dificultades de aprendizaje Participar activamente en la implementación de los planes de acción
<b>Relaciones</b>	→ Colaboración Colaborar en la implementación de programas de Orientación Vocacional
	→ Asesorar al profesorado y a las familias en relación con la atención a los alumnos con necesidades educativas especiales

## PROCESO DE ASESORAMIENTO

### Proceso de asesoramiento

Si bien, en cuanto al objetivo, no parece existir unanimidad, ambos grupos profesionales solicitan un cambio en la idea de apoyo. Se trata de un cambio, no tanto estructural cuanto significativo. Unos y otros reclaman un tipo de asesoramiento basado en los acuerdos conjuntos, en un diálogo reflexivo y crítico sobre la práctica que fomenta prioritariamente, la formación de equipos docentes para mejorar la práctica educativa.

Para ello reivindican un establecimiento de relaciones colaborativas, donde el profesorado pueda participar activamente en la implementación de las actuaciones previstas por ambos, y el orientador facilite y mantenga la generación de los consiguientes procesos de mejora.

## 4

## REFLEXIONES FINALES SOBRE EL ASESORAMIENTO EXTERNO

### 2.1. ALGUNAS CONSIDERACIONES EN TORNO AL APOYO Y ASESORAMIENTO EXTERNO A LOS CENTROS

Hemos podido apreciar las diversas posturas que unos y otros -profesores y orientadores- toman ante el asesoramiento. Pero también hemos ofrecido la posibilidad de descubrir aspectos coincidentes entre ambos. Por otro lado, pensamos que es necesario destacar algunas consideraciones finales (Ver Cuadro 50) sobre el asesoramiento percibido y demandado por ambos. Es importante observar qué tipo de apoyo se está ofreciendo y cuál es el deseado o hacia el que se desea caminar.

Cuadro 50: Consideraciones finales sobre el apoyo percibido y demandado.

CONSIDERACIONES FINALES	
APOYO PERCIBIDO	APOYO DEMANDADO
El apoyo se desarrolla principalmente en torno a tres de las cuatro áreas de actuación prescritas en la legislación: Apoyo a la Función tutorial, Orientación Vocacional y Atención a las Necesidades Educativas Especiales. El área de Compensación educativa no a parece como área de intervención real	Se demanda un asesoramiento centrado en el área de apoyo a la función tutorial, además de la orientación vocacional y la atención a las necesidades educativas especiales
Se manifiesta la presencia de tres tipos de apoyo en la labor de asesoramiento que realizan los orientadores: uno de carácter clínico, otro basado en los programas, y otro cercano al modelo de consulta	Se mantiene la exigencia de un triple tipo de apoyo: uno de carácter clínico, otro basado en programas, y por último, uno de consulta
Predomina un tipo de actuación reactiva y unilateral frente a la problemática que se	Se aboga por una actuación colaborativa entre ambos profesionales para hacer frente a los

CONSIDERACIONES FINALES	
APOYO PERCIBIDO	APOYO DEMANDADO
plantea en los Centros	problemas que se presentan

El hecho educativo ha sufrido grandes cambios durante estos últimos años. Además de la incorporación a un nuevo sistema educativo, con sus “pro” y sus “contra”, surgen infinidad de circunstancias para las que el profesorado no tiene suficiente tiempo, preparación o recursos. Se encuentra desbordado, sin mecanismos de solución e indefenso.

La situación administrativa en la que se encuentra el profesorado no es lo suficientemente cómoda como para poder atender a estos nuevos problemas que se presentan. La población docente de los Centros es muy variable de un curso escolar a otro. Continuos traslados y cambios de equipos directivos generan una cierta inestabilidad que impide en muchos casos un adecuado trabajo conjunto para hacer frente a las dificultades. Por todo ello, es posible entender la necesidad que tienen el docente de aferrarse a algún elemento del sistema que le sea útil. El orientador es utilizado rutinariamente por el profesorado, como un verdadero “mago” que puede solucionar sus problemas.

No es extraño observar que el apoyo ofrecido por los orientadores a los docentes de los Centros de su zona es, principalmente, reactivo, centrado, casi en su totalidad, en la atención diferencial del alumnado. El profesorado, inquietado por esta proliferación de casos “especiales” que se presentan en los Centros, reclama este apoyo reactivo y puntual al orientador de zona.

Los orientadores encauzan el apoyo de manera distinta en cada caso, puesto que cada caso requiere una atención diversa. El trabajo del orientador se convierte, en muchas ocasiones, en un esfuerzo por ponerse en el lugar del otro -del profesor que le demanda- y buscar la mejor manera de dar respuesta a su inquietud. Unas veces necesita materiales, otras un consejo pedagógico, en otras un momento de diálogo sobre su problemática, e incluso, compartir con otros compañeros las mismas situaciones y reflexiones.

El orientador es asumido por el Centro como un elemento imprescindible, como el catalizador de una reacción química que posibilita la producción de determinados procesos que conllevan una mejora, ligeramente sustancial, del hecho educativo.

Sin embargo, docentes y miembros del E.O.E., también reconocen que la actuación de los orientadores es muy limitada, si además tienen que realizar otras muchas funciones. Su presencia en el Centro es, casi, testimonial y poco productiva si no resuelve los problemas planteados por el profesorado. Las causas de esta asistencia puntual y carente del seguimiento adecuado para una educación de calidad son variadas y difícilmente resolubles desde el propio E.O.E.: Presupuestos insuficientes, excesivo número de Centros asignados a los Equipos, extensas zonas geográficas, escasez de personal en los Equipos, dispersión del trabajo, exigencia de cumplir un amplio abanico de funciones (Nieto, 1997; Trillo, 2000).

A pesar de esta complicada situación, ambos profesionales comienzan a vislumbrar el principio de un nuevo camino para llevar a cabo el asesoramiento externo a los Centros: Mayor grado de colaboración entre los distintos profesionales. Algo bastante difícil en una profesión con demasiada tradición individualista (Prada, 1995), pero que comienza a tener sus frutos. Cada vez más, orientadores y profesores se embarcan en actividades de mejora educativa a través de la creación de equipos de formación permanente. En ellos, el proceso de asesoramiento es diferente. Se comparten tareas y metas porque existe el convencimiento de que el trabajo en equipo es más enriquecedor y se consiguen mejores resultados, aunque a veces, el grado de exigencia y esfuerzo para llevarlo a cabo, sean elevados.

Se atisba un giro en la concepción del sistema de asesoramiento hacia una vertiente más participativa. Con la certeza de saber que difícilmente se producirán cambios instantáneos, se comienza a planificar un tipo de apoyo basado fundamentalmente en el establecimiento de relaciones interpersonales de calidad, como base para un fructífero trabajo conjunto en pro de innovaciones más profundas.

## 2.2. UNA NUEVA PERSPECTIVA DEL ASESORAMIENTO EXTERNO PARA UN NUEVO SISTEMA EDUCATIVO

El actual sistema educativo español entiende la educación como “*prácticas o actividades sociales mediante las cuales los grupos humanos ayudan a sus miembros a asimilar la experiencia colectiva culturalmente organizada*” (MEC, 1989:31). Estas actividades de aprendizaje se sustentan en varios principios pedagógicos: Parte de las posibilidades cognoscitivas y de los conocimientos previos del alumno; pretende la construcción de aprendizajes significativos que produzcan un cambio estructural sólido y duradero en el conocimiento del alumnado; se plantea la necesidad de que sea el alumno el que consiga aprender a aprender, realizando aprendizajes significativos por sí mismo; exige una reestructuración del conocimiento previo del alumno, a través de una intensa actividad, no sólo manipulativa, sino también reflexiva sobre la acción realizada; y se desarrolla en un proceso de interrelación intencional en el que el profesor ayuda pedagógicamente al alumnado a adquirir aquellos conocimientos que aún no posee.

Del mismo modo que las actividades de enseñanza-aprendizaje se fundamenta en la ayuda que el educador puede ofrecer al educando para que éste se socialice y asuma como propios los nuevos conocimientos transmitidos a través de relaciones interpersonales positivas, los procesos de asesoramiento externo a los Centros podrían ser analizados bajo esta óptica. El apoyo externo se configuraría, entonces, en una relación interpersonal en la que el orientador interviene provocando la adquisición de nuevos conocimientos por parte del profesorado. Como ya mencionábamos en el apartado 3.2.2., este tipo de aprendizaje “adulto” requiere una serie de características. En consonancia con los principios pedagógicos de la LOGSE, éstos serían los siguientes:

- Partir de la experiencia previa del profesorado
- Tener en cuenta el nivel de motivación de los docentes para insertarse en un proceso de enseñanza-aprendizaje
- El contenido, procedimiento o actitud a adquirir debe ser potencialmente significativo
- La dinámica de adquisición de conocimiento debe procurar el auto-aprendizaje, la capacidad de aprender por sí mismo
- Una intensa actividad práctica y reflexiva del docente sobre el aula
- Generar cambios en la estructura del conocimiento de los docentes.

Los resultados de nuestra investigación nos revelan que el apoyo llevado a cabo por este E.O.E. adolece de gran parte de estos principios, y se sitúa, más bien, en una concepción tecnicista del proceso de aprendizaje. Por otro lado, ambos profesionales intuyen la necesidad de impregnar de constructividad el desarrollo de actividades de asesoramiento, asumiendo sus respectivas responsabilidades para aumentar su competencia profesional.

Creemos estar asistiendo a una posibilidad de renovación de las estructuras y funcionalidades de los apoyos a la escuela, a la aparición de un nuevo paradigma de “*construcción de la unidad*” (Biela, 1996), donde el elemento constitutivo de todo proceso educativo (profesor-alumno, orientador-profesor, etc.) se constituye como un proceso de relación interpersonal (De Beni, 2000) y de

descubrimiento recíproco, como espacio concreto y visible de la comunicación entre el educador y el educando. El apoyo y asesoramiento externo al profesorado se presenta como un reto, como la posibilidad de abrir una senda en el frondoso y dificultoso bosque de la práctica diaria educativa. Un camino que se hace más corto y llevadero si se realiza con la colaboración y participación de otros compañeros de viaje. Se nos presenta como un posible caminar donde revisar nuestros actuales sistemas y estrategias como docentes y orientadores. Se convierte, así, no en un instrumento técnico, sino en un lugar, un espacio donde poder relacionarnos, informarnos y formarnos, compartiendo con otros compañeros de viaje

Estamos en disposición de asistir a una nueva conceptualización y práctica del asesoramiento, propia de una sociedad fundada sobre relaciones auténticamente democráticas (Lubich, 2000), adecuada al sistema educativo actual y, sobre todo, al nivel de exigencia que tanto docentes como orientadores reclaman: el asesoramiento en reciprocidad. Pensamos que existen una serie de características presentes ya en los diversos discursos sobre el tema que apuntan hacia esta idea y que hemos sintetizado en varios temas esenciales.

### **2.2.1. EL DIÁLOGO INDISPENSABLE**

El orientador, por ser una figura intermediaria entre las fuentes de innovación pedagógica y sus destinatarios (los Centros educativos) se convierte en “*agente de apoyo e innovación*” (Justicia y Rus, 1990), desempeñando un papel fundamental en la vida de los Centros en tanto que poseedores de conocimiento experto para controlar y alentar la transformación de los Centros educativos. De acuerdo con esta tarea de ayuda deben asumir tareas de “*enlace, mediación y apoyo*” (Rodríguez Moreno, 1996), estableciendo un diálogo intersubjetivo basado en la auto-comprensión mutua y en la que no se produzcan mensajes con lenguajes diferentes desde el profesorado y el orientador. Se trata de utilizar un lenguaje comprensible, positivo y constructivo, un discurso vinculado a situaciones y ejemplificaciones de la práctica profesional, un intercambio de ideas de modo abierto y franco, es decir, un diálogo basado en la igualdad, en el dar y en el tomar. Esta función de enlace entre la innovación o el cambio y la realidad de los Centros debe sustentarse sobre la base del consenso logrado a través de la aceptación y la confirmación del otro, de la convicción de ser parte de un todo (Gecchele, 1996), en suma, del diálogo abierto y libre entre docentes y orientadores.

Las relaciones entre ambos profesionales fundamentadas en la interiorización de las actitudes de respeto y de diálogo, posibilitan una interacción social que deja de ser egocéntrica para convertirse en comunitaria, siendo mucho más efectivo caminar juntos que mantener vías divergentes. Se hace necesario alimentar en las escuelas una cultura que sepa ponerse continuamente en diálogo (De Beni, 2000), siendo capaz de atravesar la frontera que representa el otro y su diversidad y trasladarse a un terreno de trabajo mucho más fértil que el de la confrontación, haciendo circular ideas y experiencias y situándose recíprocamente de manera crítico-constructiva. Este diálogo “*proporciona el contexto para hacer preguntas en un clima de confianza que ayuda a arriesgarse y a cambiar*” (Johnston, 2000). Pero supone, también, la capacidad de saber perder nuestras propias ideas individuales, donándolas, permitiendo la posibilidad de ejercer la libertad y la creación de nuevas propuestas en el seno del diálogo del grupo.

### **2.2.2. ESTABLECIMIENTO DE RELACIONES INTERPERSONALES RECÍPROCAS**

La educación se construye en la relación entre las personas, tanto a nivel formal como informal, propiciando una mejora en la calidad de vida escolar si es capaz de provocar una verdadera socialización y una cierta satisfacción en las personas (Gairín, 1994); sobre todo si dichas relaciones se apoyan en la contribución y la cooperación entre todos. Para ello, se han señalado cinco elementos básicos que deben dirigir nuestro comportamiento en todas las relaciones interpersonales: Eficacia, constructividad, respeto, mejora de uno mismo y contribuir a la mejora de los otros (De Beni, 1996).

Los orientadores que deseen establecer nuevas relaciones de modo permanente, han de ser los primeros en actuar, cultivando relaciones de colegialidad y de aprendizaje mutuo. Debe tenerse en cuenta que no se comunica tanto mediante aquello que se dice, como mediante lo que se hace y “*que las comunicaciones implícitas en las conductas son bastante más eficaces para producir cambios que las comunicaciones explícitas*” (Prada, 1995).

El papel de los orientadores pasa por ejercer una influencia constructiva en la escuela, resolviendo paulatinamente y mediante conductas adecuadas los problemas de la definición recíproca de sus relaciones con el profesorado. Como agente de cambio y apoyo personal es una de las más ricas posibilidades que ofrece la comunicación interpersonal estructurada en la dirección de reuniones de trabajo y en la prevención del estrés laboral del profesorado. (Loscertales, 1997). El proceso de asesoramiento desde los equipos de apoyo externo debe fomentar el aspecto relacional en el seno de la comunidad educativa para que esta mejore (Albadalejo, 1996) y fundamentarse en la interiorización de aquellas conductas profundas de respeto y de diálogo, donde se ponga de relieve un proceso de “*mutua aceptación*” (Nieto, 1997). Para poder llegar a esta mejora es necesario que el profesorado individualmente, el equipo docente como tal y la comunidad educativa, en general, se conozcan mejor. Una importancia especial tienen las relaciones informales (charla en el pasillo, encuentro casual en el metro, invitación a un café), espontáneas o provocadas, que pueden permitir un intercambio más directo, y con frecuencia más sincero, fuera del contexto habitual.

### **2.2.3. LA FACILITACIÓN DEL CAMBIO EDUCATIVO**

Los orientadores, como agentes ligados a los procesos de facilitación del cambio educativo, que contribuyen y prestan su ayuda en relación a la mejora escolar, pueden ayudar de modo significativo al éxito de los esfuerzos en la consecución de las metas educativas y en aquellas áreas en las que cada uno de los Centros necesite apoyo. Se configuraría, así, sobre la base de una serie de coordenadas claves:

- El asesoramiento se concibe como una función amplia de liderazgo pedagógico, como un proceso de dinamización, implicación, participación y colegialidad.
- Los asesores trabajan con las escuelas y no intervienen sobre ellas.
- Los asesores además de poseer especialización en determinados contenidos, métodos, técnicas y procedimientos, habrán de disponer de habilidades que le permitan cumplir funciones de animación de instituciones y sujetos. (Escudero, 1992)

En esta línea, la participación de los orientadores debe centrarse en el diálogo reflexivo y crítico sobre la práctica cotidiana y sobre las propuestas expuestas, y será más productivo si las relaciones entre todos los maestros del Centro son abiertas, tolerantes, flexibles y empáticas. Tiene que permanecer permeable ante las necesidades, manifestaciones y sentimientos del grupo y actuar en consecuencia. Pero habrá de mantener un equilibrio entre su postura de comprensión hacia las preocupaciones del profesorado y la independencia para ser objetivo y crítico con lo que sucede, además de evitar el caer en el apoyo a un determinado sector del profesorado. El papel del asesor ha de ser el de facilitador de un proceso y nunca el de solucionador de problemas (Sánchez Romero, 1990). Su participación en el quehacer educativo del docente precisa plasmarse como cooperación, guía, propuesta, modelo, e incluso, estímulo para promover en él un cambio, una mejora. La figura del orientador se perfila en el respeto de la libertad del profesor, pero introduciéndose “*en su intimidad no para sustituirlo o adormecerlo, sino para agitarlo, despertarlo y volver a hacerlo activo*” (Gecchele, 1996). De este modo, el orientador puede llegar a convertirse en la verdadera ayuda que los docentes necesitan y demandan para transformarse en aquello que deben ser.

### **2.2.4. INSTAURAR UN CLIMA DE CONFIANZA**

Los profesionales del apoyo tienen que poner en práctica una serie de habilidades determinadas para conseguir iniciar y mantener a lo largo de todo el proceso una relación de confianza en la interacción con los profesores que ponga de relieve los progresos y desdramatice los problemas, donde se revisen los éxitos sin criticar los errores, se proponga en vez de destruir, se den normas y consejos frente a lamentarse o culpabilizar a los demás. Por tanto, las actitudes autoritarias, pesimistas, indiferentes o de rechazo impiden la creación del necesario clima de confianza mutua y aceptación mutua. La confianza colectiva entre los propios profesores es necesaria para responder críticamente al cambio (Fullan y Hardgraves, 1997) y junto a la comunicación son las dos notas esenciales que definen a una organización que se plantea la calidad como meta (Rodríguez Espinar, 1998).

La valoración positiva y la atribución de cualidades y capacidades al modo de hacer del profesorado, aumentará la posibilidad de que se dé una actitud de mayor apertura y de disponibilidad para la relación (Salfi y Barbara 1991). De hecho, el contacto personal, la estima hacia el otro y el estímulo se configuran como una potente fuerza “*tranquilizadora y terapéutica*” (De Beni, 2000:30) capaz de generar en los demás los sentimientos de seguridad, de pertenencia, de autonomía y de coparticipación necesarios para poner en marcha profundos procesos de cambio colectivo.

Ello significa que el orientador ha de ser consciente de que tiene que demostrar conocimiento y capacidad, ofrecer algunos recursos y éxitos parciales, además de ofrecerse como valioso para que su rol sea aceptado y legitimado con mayor credibilidad (Marcelo, 1996). Asimismo, estas destrezas propias del orientador deben ser enseñadas al profesorado, no sólo para humanizar el aula sino para ser más eficaces en su misma tarea docente, favoreciendo la reflexión sobre la propia acción docente, la evaluación, la participación en proyectos de formación, la solidaridad, el caminar juntos implicados en una tarea común que es la Educación.

### **2.2.5. PONERSE EN EL LUGAR DEL OTRO**

Como hemos visto anteriormente, un componente básico del asesoramiento supone la capacidad del orientador por ponerse en el lugar del otro, de empatizar. Es decir, ser capaz de “*sintonizar emocionalmente, y también cognitivamente, con los otros*” (Roche, 1999), discriminando, comprendiendo y asumiendo el punto de vista de la otra persona, por lo que se constituye en una base importante sobre la que se desarrollan las relaciones interpersonales. Sin duda, esta disposición es más factible para aquellos que cuentan con la experiencia de haber sido docentes, sin tener la necesidad de imaginárselo. Para tener competencia en el planteamiento de diversas alternativas, el orientador tiene que procurar estar al tanto de las opciones de trabajo en su área de especialización o en los asuntos más esenciales o tener los recursos para informarse de ellas cuando las desconozca. Pero además, el buen oficio del agente de apoyo exige la competencia en dominios claramente actitudinales, en los que los valores profesionales marcan la pauta y que se apoyan en el interés por entablar relaciones de intercambio con otros profesionales (Rodríguez Moreno, 1995). Para ello, se hace necesario dejar a un lado la autoría sobre nuestras propias ideas individuales y así facilitar la creación de nuevas posibilidades (Johnston, 2000).

Ser capaz de realizar este “*descentramiento del yo*” (Vygotsky, 1990) supone una gran dosis de delicadeza y exquisitez en las relaciones, que derivan de un grado elevado de inteligencia para sintonizar y experimentar situaciones similares con el otro. Esto significa “*situarnos en la perspectiva de los demás*” (Pozo, 2001), “*estar a su nivel*”, “*ponerse bajo su piel*”, “*hacerse uno con el otro*”, (Lubich, 1996) haciendo propio sus pesos, sus pensamientos, sus sufrimientos, sus alegrías. Y esto no es sólo una actitud de benevolencia, de apertura, de estima y de respeto, sino una práctica que exige el vacío completo de nosotros para identificarse con los otros y comprenderlos.

### **2.2.6. ESCUCHA EMPÁTICA**

El orientador es consciente de que necesita la colaboración del profesor para llevar a cabo su

labor, no sólo por su acceso privilegiado a la información, sino también por ser quien mejor puede proporcionar una retroalimentación sobre las medidas sugeridas. Para que este proceso colaborativo funcione óptimamente ha de ponerse en juego una actitud de escucha empática, captando cómo el profesor percibe la situación, lo que valora, en lo que cree y cómo esto se plasma en su trato con el alumno (Gordillo, 1996). Este saber escuchar se expresa a través de la *“acogida paciente pero activamente orientada a los contenidos expresados”* (Roche, 1999:20), lo que quiere decir que es necesario dejar expresarse a los profesores, tomando nota de las sugerencias y opiniones y aceptarlas. Para poder escuchar a los demás por encima del *“ruido”* (Pozo, 2001) externo e interno es preciso mantener, no sólo una actitud de respeto y de diálogo, sino también de tomar en cuenta mis palabras de modo tan parcial como las demás y susceptible de ser enriquecida tras oír los otros argumentos.

Cuando el docente se siente escuchado, se siente valorado y es más probable que esté dispuesto a correr riesgos y experimentar algo nuevo. Esta escucha exige una unión, un vínculo, un esfuerzo y compromiso constantes (Bell, 1997) por solucionar los posibles conflictos y diferencias políticas y filosóficas entre orientadores y docentes. Gran parte del trabajo del orientador permanece oculto y su influencia real queda diluida y compartida con otras personas que participan en el proceso de asesoramiento. En realidad, la gran preocupación de este profesional debiera ser la de *“llegar a no ser necesario para la escuela, en «hacerse superfluo»”* (Marcelo, 1996:29).

### **2.2.7. COLABORACIÓN DESDE LA COMPLEMENTARIEDAD**

Las estructuras educativas aún siguen siendo demasiado piramidales y jerarquizadas, donde la comunicación circula de manera desigual y la toma de decisiones no es compartida. Se hace necesario poner en marcha *“estructuras más horizontales”* (Fatjó, Guadix y Sierra, 1997) donde una comunicación más participativa -multidireccional- sea el modo de hacer frente a los problemas que se plantean en la escuela.

Para contrarrestar los tradicionales obstáculos institucionales con los que se encuentra cualquier proceso de cambio, el asesoramiento debe plantearse como una colaboración o interacción entre iguales, de forma que la persona que ejerce el apoyo no tenga por qué ser vista como *“mejor preparada”* por el profesor o como un *“adversario”*, sino como una persona que realiza sus aportaciones al grupo desde un punto de vista diferente o no a las aportaciones del profesor. Desde este punto de vista, la organización del trabajo se caracteriza por la paridad, la reciprocidad y la capacidad para compartir (Johnston, 2000), además de por la participación, la autonomía y el trabajo en equipo mediante una dinámica de cooperación interpersonal que implica alcanzar un objetivo si también los otros alcanzan su objetivo (De Beni, 1996; Durán Gisbert, 2001), intentando, con ello, conseguir la máxima complementariedad en la búsqueda de soluciones a las necesidades planteadas (Murillo, 1997).

Ello supone favorecer la fluidez y eficacia por medio de un verdadero trabajo en equipo basado en compartir, más que en repartir funciones (Monereo y Solé, 1996), proyectándose de modo abierto al intercambio con los otros, respetando la experiencia de cada uno y, especialmente, consolidándose como *“un proceso de implicación compartida”* (Medina Rivilla, 1994:241) del conjunto de personas que componen la Comunidad educativa con objetivos y valores coherentes explicitados en un proyecto comunitario. Significa discutir y aclarar cuáles son las necesidades que sienten los profesores, qué esperan del asesor, qué se les puede ofrecer, qué se puede conseguir y entre todos llegar a compromisos de qué papeles van a desempeñar unos y otros. Aunque debemos tener en cuenta que la colaboración depende de las relaciones, y es tan frágil como estas últimas.

# BIBLIOGRAFÍA

- ALANIZ, M. (1990). High school teachers and guidance counselors: Different roles, common goal. *Social studies review: Journal of the California council for the social studies* **30**, 49-61.
- ALBADALEJO NICOLÁS, J.J. (1996). Conócete a ti mismo. *Cuadernos de pedagogía* **251**, 24-27.
- ALVAR ESQUERRA, M. (1995). *Diccionario ideológico de la lengua española*. Barcelona: Bibliograf S.A.
- ÁLVAREZ GARCÍA, C. (1994) Reforma educativa en España y calidad de vida escolar. PÉREZ PÉREZ, R. Calidad de vida en los centros educativos. 143-160. Gijón, Centro asociado de la UNED en Asturias.
- ÁLVAREZ ROJO, V. (1992) Los procesos de intervención orientadora en los equipos de promoción y orientación educativa. Estudio etnográfico de un caso. Sevilla, Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación.
- ÁLVAREZ ROJO, V. (1992). *La orientación institucional en Andalucía. Aportaciones para su evaluación*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- ÁLVAREZ ROJO, V. (1992). La organización de los servicios de orientación educativa en Andalucía. *Bordón* **44**, 405-420.
- ÁLVAREZ ROJO, V. (1994) Metodología de planificación y diseño de programas educativos.
- ÁLVAREZ ROJO, V. (1994). *Orientación educativa y acción orientadora. Relaciones entre la Teoría y la práctica*. Madrid: EOS.
- ÁLVAREZ ROJO, V., RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, A., CRUZ, J.M. & ROMERO, S. (1995). Investigaciones sobre orientación desde la Universidad: Entre la realidad y la utopía. *Revista de Investigación Educativa* **25**, 253-283.
- ÁLVAREZ SUÁREZ, R.M. (1988). Una experiencia de asesoramiento a profesores/as: dinamización del Seminario de Ciencias Naturales de un centro de Bachillerato. *Investigación en la escuela* **6**, 81-86.
- ANDALUCÍA EDUCATIVA (1996). La aplicación de la LOGSE inquieta al profesorado. *Andalucía Educativa* **1**, **1**, 9
- ANDALUCÍA EDUCATIVA (1997). Adaptar la formación a la nueva realidad de los centros. *Andalucía Educativa* **1**, **3**, 3

- ANDALUCÍA EDUCATIVA (1997). Hay que dar respuesta a las necesidades formativas del profesorado en los centros. *Andalucía Educativa* **1**, **6**, 3
- ANDALUCÍA EDUCATIVA (1998). Presentado el informe del Plan de Evaluación. *Andalucía Educativa* **2**, **8**, 18-19.
- ANDER-EGG, E. (1985). *Qué es el Trabajo Social*. Buenos Aires: Humanitas.
- ANTÚNEZ, S. (1996) Los centros educativos como contexto de la intervención psicopedagógica. MONEREO, C. and SOLÉ, I. El asesoramiento psicopedagógico: Una perspectiva profesional y constructiva. 59-75. Madrid, Alianza Editorial.
- APPLE, M.W. (1989). *Maestros y textos. Una economía política de las relaciones de clase y sexo en educación*. Barcelona: Paidós.
- AREA MOREIRA, M. & YÁNEZ GONZÁLEZ, J. (1990). El asesoramiento curricular a los centros escolares. La fase de contacto inicial. *Curriculum* **1**, 51-78.
- ARNAL, J. (1992). *Investigación Educativa. Fundamentos y metodologías*. Barcelona: Labor.
- ARNAU, J., ANGUERA, M.T. & GÓMEZ, J. (1990). *Metodología de investigación en ciencias del comportamiento*. Murcia: Servicio de publicaciones de la universidad de Murcia.
- ASCA (1977). The role of the secondary school counselor. *School counselor* **24**, 228-234.
- AUBREY, C. (1990). *Consultancy in the United Kingdom. Its role and contribution to educational change*. London: Falmer Press.
- BASSEDAS, E. (1998) Intervención educativa y diagnóstico psicopedagógico. Barcelona, Paidós.
- BATANAZ PALOMARES, L. (1996). *Investigación y diagnóstico en educación: Una perspectiva psicopedagógica*. Archidona (Málaga): Aljibe.
- BELTRÁN, J.A. (1993). *Intervención psicopedagógica*. Madrid: Pirámide.
- BELL, C.R. (1997). *Mentoring. Haga crecer a sus colaboradores*. Barcelona: Ediciones Gestión 2000.
- BENNETT, N., GLATTER, R. & LEVACIC, R. (1994). *Improving educational management through research and consultancy*. Milton Keynes: Open University Press.
- BIELA, A. (1996). Una rivoluzione copernicana per le scienze sociali. *Nuova umanità* **108**, 699-708.
- BISQUERRA, R. (1989). *Métodos de investigación educativa: Guía práctica*. Barcelona: CEAC.
- BISQUERRA, R. (1996). *Orígenes y desarrollo de la Orientación Psicopedagógica*. Barcelona: Ed. Narcea.
- BISQUERRA, R. & ÁLVAREZ GONZÁLEZ, M. (1998). *Manual de orientación y tutoría*. Barcelona: Praxis.
- BOLÍVAR BOTÍA, A. (1994). *Análisis de una innovación curricular. El currículum de ética en enseñanzas medias*. Granada: FORCE.
- BONALS, J. (1996). *El trabajo en equipo del profesorado*. Barcelona: Ed. Graó.
- BONALS, J. and DE DIEGO, J. (1996) Ética y estética en una profesión en desarrollo. MONEREO, C. and SOLÉ GALLART, I. El asesoramiento psicopedagógico: Una perspectiva profesional y constructivista. Madrid, Alianza.
- BONILLA, G., CORRAL, I., and ROCA, A. (1996) Apoyo externo: Panorama general. Parrilla Latas, A. Apoyo a la escuela: Un proceso de colaboración. **3**, 115-136. Bilbao, Mensajero.
- C.I.D.E. (1991). *El sistema educativo español*. Madrid: Centro de publicaciones del M.E.C.
- CASTILLEJO, J. (1997). Orientación educativa y calidad en la enseñanza. *Andalucía Educativa* **1**, **4**

- CASTILLEJO, J. (1999). El asesoramiento al profesorado y el proyecto de centro. *Perspectiva. Revista de los CEP de Andalucía* **1**, 59-78.
- CELA BERMEJO, D. (1994) Modelos de intervención psicopedagógica. MURILLO, P., GANDUL, M. I., and MACÍO, F. Los equipos de apoyo externo ante los planteamientos del nuevo sistema educativo. 59-77. Sevilla, Servicio de publicaciones del CEP de Alcalá de Guadaíra.
- CEPA, J. M. and CÓRDOBA, S. (1996) El asesor psicopedagógico en un equipo interdisciplinar de sector. MONEREO, C. and SOLÉ, I. 459-478. Madrid, Alianza.
- COCKMAN, P., EVANS, P., and REYNOLDS, P. (1994) Consultants, clients and the consulting process. BENNETT, N., GLATTER, R., and LEVACIC, R. Improving educational management through research and consultancy. 58-75. Milton Keynes, Open university Press.
- COLÁS, M.P. & REBOLLO, M.A. (1993). *Evaluación de Programas. Una guía práctica*. Sevilla: Kronos.
- COLL, C. (1990). *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. Barcelona: Paidós.
- COLL, C. (1996) Psicopedagogía: Confluencia disciplinar y espacio profesional. MONEREO, C. and SOLÉ, I. El asesoramiento psicopedagógico: Una perspectiva profesional y constructiva. 33-52. Madrid, Alianza Editorial.
- COLL, C. & EDWARDS, D. (1996). *Enseñanza, aprendizaje y discurso en el aula: Aproximaciones al estudio del discurso educacional*. Madrid: Aprendizaje.
- CONOLEY, J.C. & CONOLEY, C.W. (1988). Useful theories in school-based consultation. *Remedial and especial education* **9**, 14-20.
- CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1983). Decreto 238/1983 del 23/11/1983 por el que se crean los Equipos de Promoción y Orientación Educativa. *B.O.J.A.* **12 de marzo**,
- CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1989). *L.O.D.E. y su desarrollo en la Comunidad Autónoma de Andalucía*. Sevilla: Junta de Andalucía - Consejería de Educación y Ciencia.
- CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1989). Resolución de 1 de septiembre de 1989 sobre las funciones del personal docente adscrito a Equipos de Promoción y Orientación Educativa y Servicios de Apoyo Escolar. *B.O.J.A.* **15 septiembre**,
- CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1991). Resolución de 22/7/1991 sobre organización y funcionamiento de los equipos de promoción y orientación educativa, equipos de atención temprana y apoyo a la integración y servicios de apoyo escolar para el curso académico. *B.O.J.A.* **18 de agosto**,
- CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1992). Resolución de 27/7/1992 de la Dirección General de Ordenación Educativa, sobre organización y funcionamiento de los Equipos de Promoción y Orientación Educativa, Equipos de Atención Temprana y Apoyo a la Integración y Servicios de Apoyo Escolar, para el curso 1992/93. *B.O.J.A.* **77**,
- CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1992). Decreto 105/1992 de 9 de junio por el que se establecen las enseñanzas correspondientes a la Educación Primaria en Andalucía. *B.O.J.A.*
- CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1993). Resolución de 26/7/1993 sobre organización y funcionamiento de los equipos de apoyo externo para el curso 1993/94. *B.O.J.A.* **84**,
- CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1993). Orden del 4 de Diciembre de 1993, publicado en el BOJA del 24 de Diciembre. *B.O.J.A.*
- CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1994). Resolución de 1 de agosto sobre organización y funciones de los Equipos de Apoyo Externo para el curso académico 1994/95. *B.O.J.A.* **132**,
- CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1995). Resolución de 13 de julio sobre organización y funcionamiento de los Equipos de Apoyo Externo para el curso académico 1995/96. *B.O.J.A.* **116**,

- CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1995). Orden de 5 de Junio de 1995, por la que se resuelve la convocatoria de 14 de Abril de 1994, por la que se convoca concurso para la realización de proyectos de evaluación educativa. *B.O.J.A.* **103**, 7.228-7.229
- CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1995). Orden de 17/7/1995, por la que se establecen directrices sobre la organización y funciones de la acción tutorial del profesorado y los Departamentos de Orientación. *B.O.J.A.* **117**, 8.461-8.463
- CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1995). Decreto 213/1995, de 12/9/1995, por el que se regulan los equipos de orientación educativa. *B.O.J.A.* **29 de noviembre**, 11.279-11.281
- CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1997). Decreto 194/1997 de 29 de julio, por el que se regula el Sistema Andaluz de Formación del Profesorado. *B.O.J.A.*
- CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1997). *El sistema educativo en Andalucía. Curso 1995-96*. Sevilla: Dirección General de Evaluación Educativa y Formación del Profesorado de la Junta de Andalucía.
- CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA.(1997) Ley orgánica 1/1990 de 3 de octubre de ordenación general del sistema educativo. Colección de materiales curriculares para la Educación Primaria. CD-ROM.
- CONTRERAS, J. (1998). Teoría y práctica docente. *Cuadernos de Pedagogía* **253**, 92-100.
- CORONEL, J. M., SÁNCHEZ, M. M., and MAYOR, C. (1993) Cultura escolar y desarrollo organizativo. II Congreso Interuniversitario de organización escolar. Sevilla, Grupo de Investigación Didáctica.
- CORREA, A., AXPE, M.A., JIMÉNEZ, A.B., RIERA, C. & FELICIANO, C. (1995). Dimensiones de la intervención psicopedagógica: El papel de los métodos de investigación. *Revista de Investigación Educativa* **26**, 33-92.
- COVEY, S.R. (1992). *Los siete hábitos de la gente eficaz: La revolución ética en la vida cotidiana y en la empresa*. Barcelona: Paidós.
- CRUZ, J.M. & MARTÍN, M. (1997). Análisis de las demandas institucionales de orientación. *Revista de Orientación Psicopedagógica* **8**, 29-45.
- DAVIS, G.A. & THOMAS, M.A. (1992). *Escuelas eficaces y profesores eficientes*. Madrid: La Muralla.
- DE BENI, M. (1996). La rivoluzione del pensiero positivo. *Nuova umanità* **105-106**, 449-466.
- DE BENI, M. (2000). *Educación al altruismo. Programa operativo para la escuela de base*. Trento: Erickson.
- DE LA TORRE, S. Evaluación de la innovación. VILLAR ANGULO, L. M. Manual de entrenamiento: Evaluación de procesos y actividades educativas. 101-116. 94. Barcelona, PPU.
- DEAN, J. (1997). *Supervisión y asesoramiento. Manual para inspectores, asesores y profesorado asesor*. Madrid: Ed. La muralla.
- DEL CARMEN, L. (1996) El trabajo en equipo: Aspecto básico para la innovación en los centros. MONEREO, C. and SOLÉ, I. El asesoramiento psicopedagógico: Una perspectiva profesional y constructivista. 150-169. Madrid, Alianza.
- DELEGACIÓN PROVINCIAL DE EDUCACIÓN Y CIENCIA DE SEVILLA (1995) Instrucciones de la Delegación Provincial de Educación y ciencia de Sevilla relativos a la recogida de datos sobre las intervenciones/programas de los Equipos de apoyo externo en centros de actuación prioritaria y sistemática. Sevilla, Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía.
- DIRECCIÓN GENERAL DE PROMOCIÓN Y EVALUACIÓN EDUCATIVA (1995). Resolución del 13/7/1995, sobre organización y funcionamiento de los Equipos de Apoyo Externo para el curso 1995/96. *B.O.J.A.* **116**, 8315-8317.
- DOMÍNGUEZ FERNÁNDEZ, G. (2000). Y después de la reforma...¿qué? *Perspectiva. Revista de los CEP de Andalucía* **2**, 19-40.

- DURÁN GISBERT, D. (2001). Cooperar para triunfar. *Cuadernos de Pedagogía* **298**, 73-75.
- ECHEITA, G. Profesores y otros profesionales para la atención de los alumnos con necesidades educativas especiales. C.N.R.E.E. Las adaptaciones curriculares y la formación del profesorado. 7, 5-22. Madrid, Serie Documentos.
- ECHEVERRÍA, B. (1994). Y ¿los servicios sirven? *Revista de investigación educativa* **23**, 564-568.
- ESCOLANO, A. (1996) La orientación educativa en España. Reflexiones para una reconstrucción crítica de la tradición. SANZ ORO, R., CASTELLANO, F., and DELGADO, J. A. Tutoría y Orientación. 55-71. Barcelona, Cedecs.
- ESCUADERO, J.M. & MORENO, J.M. (1992). *El asesoramiento a centros educativos: Estudio evaluativo de los Equipos Psicopedagógicos de la Comunidad de Madrid*. Madrid: Consejería de Educación y Cultura de la Comunidad de Madrid.
- ESTEBARANZ, A. Asesoramiento en los procesos de desarrollo curricular. MARCELO, C. and LÓPEZ YAÑEZ, J. Asesoramiento curricular y organizativo en educación. VIII, 189-220. 97. Barcelona, Ariel Educación.
- EURYDICE (1997). *Consejos consultivos y otras formas de participación social en los sistemas educativos de la Unión Europea*. Bruselas: Unidad Europea de Eurydice.
- FATJÓ, L., GUADIX, N., and SIERRA, P. (1997) Una aproximación a la educación en valores. QUERA, P. Valores para vivir: Una iniciativa educativa. Actividades. 9-14. Barcelona, Comité Español del Unicef y Brahma Kumaris.
- FERNÁNDEZ (1989). Talleres y tutorías. *Cuadernos de Pedagogía* **171**, 49-51.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1993). *La profesión docente y la comunidad escolar. Crónica de un desencuentro*. Madrid: Morata.
- FERNÁNDEZ, L. M. E. (1997) Asesoramiento institucional en situaciones críticas. Abordajes metodológicos. MARCELO GARCÍA, C. and LÓPEZ YAÑEZ, J. Asesoramiento curricular y organizativo en educación. VI, 134-172. Barcelona, Ariel Educación.
- FERNÁNDEZ, S. (1993). *Programas de orientación y acción tutorial. Apuntes para la intervención psicopedagógica*. Oviedo: KRK Ediciones.
- FERNÁNDEZ SIERRA, F. (1990) Organismos de apoyo a la escuela en Cataluña. FERNÁNDEZ, J. and others. Orientación e intervención educativa. 41-58. Málaga, Universidad de Málaga.
- FERNÁNDEZ SIERRA, F. (1990) Orientación e intervención educativa. Textos para debate. Málaga, Secretariado de publicaciones de la Universidad de Málaga.
- FERRÁNDEZ ARENAZ, A., GAIRÍN SALLÁN, J. & TEJADA FERNÁNDEZ, J. (1990). *El proceso de aprendizaje en el adulto*. Madrid: Diagrama.
- FERRÁNDEZ, M. R., JORNET, J. M., PÉREZ, A., and GONZÁLEZ, J. (1995) Estudio del cuestionario de evaluación de la docencia a paropiniones de estudiantes de la Universidad Jaume I. El cuestionario y planteamiento metodológico. AIDIPE. Estudios de investigación educativa en intervención psicopedagógica. 300-304. Valencia, Universidad de Valencia.
- FERRERES PAVÍA, V. S. and JIMÉNEZ JIMÉNEZ, B. (1994) Análisis cualitativo sobre planificación y desarrollo de un plan de formación permanente. VILLAR ANGULO, L. M. Manual de entrenamiento: Evaluación de procesos y actividades educativas. 377-387. Barcelona, PPU.
- FULLAN, M.G. & STIEGELBAUER, S. (1991). *The new meaning of educational change*. Londres.: Cassell.
- FULLAN, M.G. & HARGREAVES, A. (1997). *¿Hay algo por lo que merezca la pena luchar en la escuela?. Trabajar unidos para mejorar*. Sevilla: M.C.E.P.
- GAIRÍN, J. (1994) La profesionalización docente y su influencia en la vida institucional. PÉREZ PÉREZ,

- R. Calidad de vida en los centros educativos. 91-118. Gijón, Centro asociado de la UNED en Asturias.
- GAIRÍN, J. (1996) Los planteamientos institucionales como referentes en la toma de decisiones educativas. MONEREO, C. and SOLÉ, I. El asesoramiento psicopedagógico: Una perspectiva profesional y constructiva. 77-98. Madrid.
- GALLEGO, D.J. (1992). El consultor de formación. *Revista de Orientación Educativa y Vocacional* **3**, 73-83.
- GARCÍA GÓMEZ, M. S. (1994) Análisis de los elementos del currículum desde la perspectiva de los equipos de apoyo externo. MURILLO, P., GANDUL, M. I., and MACÍO, F. Los equipos de apoyo externo ante los planteamientos del nuevo sistema educativo. 81-97. Sevilla, Servicio de publicaciones del CEP de Alcalá de Guadaíra.
- GARCÍA JIMÉNEZ, E. (1991). *Una teoría práctica sobre la evaluación*. Sevilla: Grupo M.I.D.O.
- GECHELE, M. (1996). L'altro indispensabile. *Nuova umanità* **107**, 577-589.
- GIBSON, R.L. (1990). Teachers opinions of high school counseling and guidance programs. Then and now. *School counselor* **37**, 248-255.
- GIJÓN, G. La formación permanente del profesorado. 99.
- GIL FLORES, J., RODRÍGUEZ GÓMEZ, G. & GARCÍA JIMÉNEZ, E. (1995). *Estadística básica aplicada a las Ciencias de la Educación*. Sevilla: Kronos.
- GIL FLORES, J., GARCÍA JIMÉNEZ, E. & RODRÍGUEZ GÓMEZ, G. (1996). Análisis de respuestas libres en los cuestionarios. El método de las especificidades. *Revista de Investigación Educativa*. **14**, 129-147.
- GINÉ, C. and RUIZ, R. (1996) Los servicios de apoyo psicopedagógico. MONEREO, C. and SOLÉ, I. El asesoramiento psicopedagógico: Una perspectiva profesional y constructivista. 4, 113-125. Madrid, Alianza.
- GONZÁLEZ, M.P. (1992). *El papel de los agentes de cambio en el desarrollo organizativo de los centros*. Sevilla: Grupo de Investigación Didáctica.
- GORDILLO, M.V. (1996). *Orientación y comunidad: La responsabilidad social de la orientación*. Madrid: Alianza Universidad.
- GRACIA FUSTER, E. (1997). *El apoyo social en la intervención comunitaria*. Barcelona: Paidós.
- GRANELLO, D.H. & HAZLER, R.J. (1998). A development rationale for curriculum order and teaching styles in counselor education programs. *Counselor Education and Supervision* **38**, 89-105.
- GYSBERS, N.C. & HENDERSON, P. (1994). *Developing and managing your school guidance*. Alexandria: American Counseling Association.
- HEGARTY, S. & HODGSON, A. (1988). *Aprender juntos: La integración escolar*. Madrid: Morata.
- HERNÁNDEZ DE LA TORRE, E. (1997) El apoyo a la diversidad: Apoyo externo como asesoramiento curricular y organizativo. MARCELO, C. and LÓPEZ YAÑEZ, J. Asesoramiento curricular y organizativo en educación. XI, 254-264. Barcelona, Ariel Educación.
- HIDALGO, M D. (1998) El malestar docente. CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. El sistema educativo en Andalucía. Curso 96-97. 55-70. Dirección General de Evaluación Educativa del Profesorado.
- HOLLY, M.L. & MAC LOUGHLIN, C.S. (1989). *Perspectives on teacher professional development*. Londres: Falmer Press.
- HUBER, G.L. (1991). *AQUAD. Análisis de datos cualitativos con ordenadores. Principios y manual del paquete de programas AQUAD 3.0*. Sevilla: Carlos Marcelo.

- HUBERMAN, M. (1993) The model of the independent artisan in teachers' professional relations. LITTLE, J. W. and McLAUGHLIN, M. W. *Teachers' work. Individuals, colleagues, and contexts.* 11-50. New York, Teachers College Press, Columbia University.
- HUTCHINSON, D., BARRICK, A.L. & GROVES, M. (1986). Functions of secondary school counselors in the public school: Ideal and actual. *School counselor* **43**, 87-91.
- INSTITUTO NACIONAL DE CALIDAD Y EVALUACIÓN. (1998) Diagnóstico del sistema educativo. Elementos para un diagnóstico del sistema educativo español.
- JARAMILLO GUIJARRO, C. (2000). Un nuevo modelo de formación del profesorado. Tomar y dar la palabra. *Cuadernos de Pedagogía* **296**, 86-90.
- JIMÉNEZ GÁMEZ, R. & PORRAS VALLEJO, R. (1997). *Modelos de acción psicopedagógica: Entre el deseo y la realidad.* Granada: Aljibe.
- JOHNSTON, M. (2000). Cambiar la enseñanza, cambiar la formación. *Cuadernos de Pedagogía* **290**, 42-45.
- KOTTLER, J.A. (1997). *El lenguaje de las lágrimas: El llanto como expresión de las emociones humanas.* Barcelona: Paidós.
- LÁZARO MARTÍNEZ, A., ASENSI, J. & GONZALO, M.L. (1982). El desarrollo institucional de la orientación escolar en España. *Revista de Educación* **270**, 159-187.
- LITTLE, J. W. Teachers as colleagues. RICHARDSON-KOEHLER, V. *Educators' handbook. A research perspective.* 87. New York, Longman.
- LITTLE, J.W. & McLAUGHLIN, M.W. (1993). *Teachers' work. Individuals, colleagues, and contexts.* New York: Teachers College Press, Columbia University.
- LÓPEZ GARCÍA, J. (1992). *Estudio descriptivo-legal de los servicios institucionalizados de orientación educativa en España.* Madrid: Servicio de publicaciones de la Universidad Complutense de Madrid.
- LÓPEZ PÉREZ, R. (1996). Comunidad académica y formación profesional. *Excerpta* **1**,
- LÓPEZ URQUIZA, N., SOLA, T., and TORRES, J. A. (1993) El programa de orientación educativa en el diseño curricular de centro: Un elemento más de innovación en la organización del centros. CORONEL, J. M., SÁNCHEZ, M. M., and MAYOR, C. *Cultura escolar y desarrollo organizativo.* II Congreso interuniversitario de organización escolar. 335-340. Sevilla, G.I.D. Universidad de Sevilla.
- LOSCERTALES ABRIL, F. (1997) El asesoramiento como proceso de interacción social. MARCELO, C. and LÓPEZ YAÑEZ, J. *Asesoramiento curricular y organizativo en educación.* V, 111-133. Barcelona, Ariel Educación.
- LUBICH, C. (1996). All'UNESCO nel conferimento del premio per l'educazione alla pace. *Nuova umanità* **108**, 639-644.
- LUBICH, C. (1996). Discorso tenuto da Chiara Lubich all'università di Lublino in occasione del conferimento del dottorato Honoris Causa in Scienze Sociali. *Nuova umanità* **105-106**, 313-326.
- LUBICH, C. (2000) Lección magistral en ocasión de la concesión del doctorado Honoris Causa en Pedagogía. Washington, Universidad Católica de América.
- LLAMAS, J.M., et al (1990). Los profesores opinan sobre los equipos. *Revista de Ciencias de la Educación* **143**, 305-320.
- MARCELO, C. and MINGORANCE, P. (1994) Pensamiento de profesores y desarrollo profesional. II. Formación inicial y permanente. Sevilla, Secretariado de publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- MARCELO, C. (1996). *Innovación educativa, asesoramiento y desarrollo profesional.* Madrid: M.E.C. -

C.I.D.E.

- MARCELO GARCÍA, C. and LÓPEZ YAÑEZ, J. (1997) Asesoramiento curricular y organizativo en educación. Barcelona, Ariel.
- MARCELO, C. (1997) La naturaleza de los procesos de cambio. MARCELO, C. and LÓPEZ YAÑEZ, J. Asesoramiento curricular y organizativo en educación. I, 9-39. Barcelona, Ariel Educación.
- MARCHESI, A. (1993) Intervención psicopedagógica en la escuela. BELTRÁN, J. A. and others. Intervención psicopedagógica. 383-399. Madrid, Pirámide.
- MARRODÁN, M. and OLIVÁN, M. (1996) Análisis de la demanda y rol del asesor en su valoración, orientación y seguimiento. MONEREO, C. and SOLÉ, I. El asesoramiento psicopedagógico: Una perspectiva profesional y constructivista. 241-255. Madrid, Alianza.
- MARTÍN MAESTRO, J.F. & RUÍZ DE ARCAUTE, M. (1995). Asesoramiento y apoyo a los centros docentes. *Escuela española* **3227**, 11
- MEDINA RIVILLA, A. (1994) La generación del clima social colaborativo en el aula y centro. PÉREZ PÉREZ, R. Calidad de vida en los centros educativos. 241-264. Gijón, Centro asociado de la UNED en Asturias.
- MEDINA RIVILLA, A. (1995). Formación del profesorado e innovación curricular. *Bordón* **47**, 143-160.
- MÉNDEZ (1995). Orientación escolar y tutoría en la planificación educativa. *Aula Abierta* **65**, 143-162.
- MENÉNDEZ, E. (1997) Los equipos psicopedagógicos de apoyo en la Comunidad Autónoma Gallega. Tesis Doctoral, U.N.E.D. Base de datos de TESEO.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1989). *Diseño curricular base*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1989). *Libro blanco para la reforma del sistema educativo*. Madrid: Ministerio de Educación Y Ciencia.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1992). Orden de 9 de diciembre por la que se regulan la estructura y funciones de los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica. *B.O.E.* **18 de diciembre**,
- MONEREO, C. & SOLÉ, I. (1996). *El asesoramiento psicopedagógico. Una perspectiva profesional y constructiva*. Madrid: Alianza Editorial.
- MUÑOZ SÁNCHEZ, A. (1990) La orientación educativa en Andalucía. FERNÁNDEZ, J. and others. Orientación e intervención educativa. 28-41. Málaga, Universidad de Málaga.
- MURILLO, P., et al (1994). El departamento de orientación y asesoramiento del centro. *Cuadernos de pedagogía* **229 Octubre**, 50-54.
- MURILLO, P., GANDUL, M.I. & MACÍO, F. (1994). *Los equipos de apoyo externo ante los planteamientos del nuevo sistema educativo*. Sevilla: Dpto. de Publicaciones del CEP de Alcalá de Guadaira.
- MURILLO, P. (1997) El diseño de la función asesora en el nuevo sistema educativo. MARCELO, C. and LÓPEZ YAÑEZ, J. Asesoramiento curricular y organizativo en educación. II, 40-58. Barcelona, Ariel Educación.
- NIETO, J. M. (1990) Hacia un encuentro relevante entre agentes de apoyo externo y centros educativos. Jornadas de estudio sobre el Centro educativo. Nuevas perspectivas organizadoras. Sevilla, Grupo de Investigación Didáctica.
- NIETO, J. M. (1991). Agentes educativos de apoyo externo: Algunas líneas de conceptualización y análisis. *Curriculum* **5**, 69-83.
- NIETO, J. M. and PORTELA, A. (1992) Funciones, procesos y formación de apoyos externos e internos.

- ESCUADERO, J. M. and LÓPEZ, J. Los desafíos de las reformas escolares. Cambio educativo y formación para el cambio. 341-382. Sevilla, Arquetipo.
- NIETO, J. M. (1993). *El asesoramiento pedagógico a centros escolares. Revisión teórica y estudio de casos*. Murcia: Universidad de Murcia.
- NIETO, J. M. (1993) Límites y posibilidades del asesoramiento a centros educativos: Su relevancia como recurso de mejora escolar. CORONEL, J. M., SÁNCHEZ, M. M., and MAYOR, C. Cultura escolar y desarrollo organizativo. II Congreso Interuniversitario de Organización Escolar. 523-535. Sevilla, G.I.D. Universidad de Sevilla.
- NIETO, J. M. (1996). Reconstruir el asesoramiento pedagógico como práctica de apoyo a los centros escolares. *Revista de Educación* **311**, 217-234.
- NIETO, J. M. (1997) La construcción de roles de apoyo externo a los centros escolares. Una aproximación al caso de los EOEPs. MEDINA RIVILLA, A. El liderazgo en Educación. 213-240. Madrid, UNED.
- NIETO, J. M. & BOTÍAS, F. (2000). *Los equipos de orientación educativa y psicopedagógica*. Barcelona: Ariel.
- O.C.D.E. (1991). *Escuelas y calidad de enseñanza. Informe internacional*. Barcelona: Paidós.
- PARRILLA, M.A. (1992). *El profesor ante la integración: Investigación y formación*. Madrid: Cincel.
- PARRILLA, M. A. (1994) La evaluación de programas de integración. VILLAR ANGULO, L. M. Manual de entrenamiento: Evaluación de procesos y actividades educativas. 139-182. Barcelona, PPU.
- PARRILLA, M.A. (1996). *Apoyo a la escuela: Un proceso de colaboración*. Bilbao: Mensajero.
- PARTIN, R. L. (1990) School counselor's time. A comparison of counselors and principals perceptions and desires. Cincinnati (Ohio).
- POZO, J.I. (2001). Escuchar para dialogar. *Cuadernos de Pedagogía* **298**, 66-68.
- PRADA, C. (1991). *El marco educativo de la función orientadora*. Málaga: Secretariado de publicaciones de la Universidad de Málaga.
- PRADA, C. (1995) Posibilidades y límites de la intervención institucional or. AIDIPE. Estudios de investigación educativa en intervención psicopedagógica. 429-432. Valencia, Universidad de Valencia.
- REPETTO, E. (1995). La orientación como intervención psicopedagógica. Avances más relevantes en la investigación de algunos modelos. *Revista de investigación educativa* **26**, 23-252.
- RIVAS FLORES, J. I. (1990) La Orientación Educativa y los procesos de socialización de los alumnos. FERNÁNDEZ, J. and others. Orientación e Intervención Educativa. 15-28. Málaga, Universidad de Málaga.
- RIVAS MARTÍN, F. (1995). *Manual de asesoramiento y Orientación vocacional*. Madrid: Síntesis.
- ROCHE, R., SALFI, D. & BARBARA, G. (1991). La prosocialità: Una proposta curricolare. La valutazione positiva dell'altro e l'empatia. *Psicología e Scuola* **54**, 56-63.
- ROCHE, R. (1999). *Desarrollo de la inteligencia emocional y social desde los valores y actitudes prosociales en la escuela*. Buenos Aires: Ciudad Nueva.
- ROCHE, R. (1999). L'educazione alla prosocialità. *Nuova umanità* **121**, 29-48.
- RODRÍGUEZ ESPINAR, S. and ÁLVAREZ, M. (1993) Teoría y práctica de la Orientación Educativa. Barcelona, PPU.
- RODRÍGUEZ ESPINAR, S. (1995) Un reto profesional. La calidad en la intervención orientadora. SANZ ORO, R., CASTELLANO, F., and DELGADO, J. A. Tutoría y Orientación. Barcelona, Cedecs.

- RODRÍGUEZ ESPINAR, S. (1996) Un reto profesional: La calidad en la intervención orientadora. SANZ ORO, R., CASTELLANO, F., and DELGADO, J. A. Tutoría y Orientación. 119-135. Barcelona, Cedecs.
- RODRÍGUEZ ESPINAR, S. (1998). La función orientadora: Claves para la acción. *Revista de investigación educativa* **16**, 5-24.
- RODRÍGUEZ MORENO, M.L. (1995). Hacia la innovación en orientación educativa en España: Reflexiones sobre el estado de la cuestión y propuestas de mejora. *Bordón* **47**, 195-207.
- RODRÍGUEZ MORENO, M.L. (1995b). *Orientación e intervención psicopedagógica*. Barcelona: CEAC.
- RODRÍGUEZ ROMERO, M. M. (1992) La identidad de la labor de asesoramiento en la enseñanza y el proceso de construcción del rol del agente de apoyo. Un estudio de caso en el área de educación tecnológica. Tesis Doctoral, U.N.E.D. Base de datos de TESEO.
- RODRÍGUEZ ROMERO, M.M. (1992). La labor de asesoramiento en la enseñanza. *Signos. Teoría y práctica de la educación*. **7**, 4-24.
- RODRÍGUEZ ROMERO, M. M. (1993) El asesoramiento comunitario en la enseñanza: Una aproximación hacia la especificidad del asesoramiento como práctica con identidad propia. CORONEL, J. M., SÁNCHEZ, M. M., and MAYOR, C. Cultura escolar y desarrollo organizativo. II Congreso interuniversitario de organización escolar. 499-510. Sevilla, G.I.D. Universidad de Sevilla.
- RODRÍGUEZ ROMERO, M.M. (1995). El papel del asesor. Un papel controvertido. *Kikiriki. Cooperación educativa*. **36**, 11-15.
- RODRÍGUEZ ROMERO, M.M. (1996). Asesoramiento y capacitación del profesorado. *Cuadernos de pedagogía* **246**, 79-83.
- RODRÍGUEZ ROMERO, M.M. (1996). *El asesoramiento en educación*. Archidona (Málaga): Aljibe.
- RODRÍGUEZ ROMERO, M.M. (1996). El asesoramiento en el escenario de la reestructuración. *Revista de Educación* **311**, 203-216.
- ROMERO, S., VARGAS, M., and MAGAÑA, A. (1995) El orientador de centro como investigador y agente de cambio: construcción de su perfil profesional a partir de una experiencia de formación. AIDIPE. Estudios de investigación educativa en intervención psicopedagógica. 397-400. Valencia, Universidad de Valencia.
- RUS ARBOLEDAS, A. (1994) Institucionalización de la orientación educativa en Andalucía. Los servicios de apoyo a los centros. Tesis Doctoral, Universidad de Granada. Base de datos de TESEO .
- SALFI, D. & BARBARA, G. (1991). La prosocialità: una proposta curricolare. La prospettiva teorica. *Psicologia e Scuola* **52**, 46-59.
- SÁNCHEZ CERESO, S. (1983). *Diccionario de las Ciencias de la Educación*. Madrid: Santillana.
- SÁNCHEZ FERNÁNDEZ, S., et al (1992). *Demandas formativas del profesorado desde su práctica profesional. Propuestas para su formación*. Granada: Universidad de Granada.
- SÁNCHEZ ROMERO, M. R. (1990) Evaluación del asesoramiento a profesores y la colaboración institucional. LÓPEZ, J. and BERMEJO, B. El centro educativo. Nuevas perspectivas organizativas. 451-474. Sevilla, GID.
- SÁNCHEZ VIDAL, A. (1991). *Psicología comunitaria*. Barcelona: PPU.
- SANTANA VEGA, L. E. and GÓNZALEZ HERRERA, A. I. (1997) La orientación del alumnado en el primer ciclo de la educación secundaria obligatoria. Las luces y las sombras de una experiencia de trabajo colaborativo. BISQUERRA, R. and ÁLVAREZ GONZÁLEZ, M. Manual de orientación y tutoría. 398-398. Barcelona, Praxis.
- SANTANA VEGA, L.E. & SANTANA BONILLA, P. (1998). El modelo de consulta/asesoramiento en orientación. *Revista de investigación educativa* **16**, 59-77.

- SANZ ORO, R. (1990). *Evaluación de programas de orientación educativa*. Madrid: Eds. Pirámide.
- SANZ ORO, R. (1996) Las funciones de la orientación en el marco de la LOGSE: Perspectivas de futuro. SANZ ORO, R., CASTELLANO, F., and DELGADO, J. A. *Tutoría y Orientación*. 9-24. Barcelona, Cedecs.
- SANZ ORO, R., CASTELLANO, F., and DELGADO, J. A. (1996) *Tutoría y Orientación*. Barcelona, Cedecs.
- SANZ ORO, R. & SOBRADO, L. (1998). Roles y funciones de los orientadores. *Revista de investigación educativa* **16**, 25-57.
- SCHEIN, E.H. (1988). *Consultoría de procesos. Recomendaciones para gerentes y consultores*. Argentina: Addison-Wesley Iberoamericana.
- SELVINI PALAZZOLI, M. (1987). *El mago sin magia. Cómo cambiar la situación paradójica del psicopedagogo en la escuela*. Barcelona: Paidós.
- SIMÓ KADLETZ, E. (2000). La importancia de las relaciones humanas en la formación del profesorado. *Perspectiva. Revista de los CEP de Andalucía* **2**, 53-65.
- SOBRADO, L. & PORTO, A.M. (1994). Competencias orientadoras para la diversidad cultural: Implicaciones en la formación y en el rol de los orientadores escolares. *Bordón* **46**, 441-453.
- SOBRADO, L., PORTO, A. M., and FILGUEIRA, L. (1994) Evaluación de la eficacia de los servicios de orientación educativa y profesional de los orientadores escolares. XV Congreso de Recursos Humanos, Orientación y Mercado Laboral. AEOEP.
- SOBRADO, L. and PALACIOS, V. (1995) Valoración de la intervención psicopedagógica de los orientadores escolares. AIDIPE. Estudios de investigación educativa en intervención psicopedagógica. 415-419. Valencia, Universidad de Valencia.
- SOBRADO, L. (1996). Formación y profesionalización de orientadores: Modelos y Procesos. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa* **2**,
- SOBRADO, L. (1996). *Servicios de Orientación ós Centros Educativos*. Santiago de Compostela: Laiovento.
- SOBRADO, L. (1997). Evaluación de las competencias profesionales de los orientadores escolares. *Revista de investigación educativa* **15**, 83-102.
- SOBRADO, L. & OCAMPO, C. (1998). *Intervención psicopedagógica y orientación educativa*. Barcelona: Estel.
- SPARKS, D. (1994). A paradigm shift in staff development. *Journal of staff development* **15**, 26-29.
- TALBERT, J. E. (1993) Constructing a schoolwide professional community: The negotiated order of a performing arts school. LITTLE, J. W. and McLAUGHLIN, M. W. Teachers' work. Individuals, colleagues, and contexts. 164-184. New York, Teachers college Press, Columbia University.
- TEIXIDÓ, M. (1997). *Supervisión del sistema educativo*. Barcelona: Ariel.
- TRILLO, A. (2000). La orientación educativa y profesional. *Padres y maestros* **253**, 20-22.
- VALDIVIA SÁNCHEZ, C. (1998). *La orientación y la tutoría en los centros educativos. Cuestionario de evaluación y análisis tutorial (C.E.A.T.)*. Bilbao: Mensajero.
- VEGA, R. (1999) Los docentes exigen mejor calidad en su preparación. La revista, 28. Sevilla.
- WATTS, A.G., et al (1988). *Les services d'orientation scolaire et professionnelle pour le group d'age 14-25 ans dans les Etats memres de la Communauté Européenne*. Maastricht: Press Interuniversitaires Européennes.
- WATTS, A.G. (1992). *Perfiles profesionales de los consejeros de orientación en la Comunidad Europea. Informe de síntesis*. Luxemburgo: Oficina de publicaciones oficiales de las Comunidades

Europeas.

WATTS, A.G., GUICHARD, J., PLANT, P. & RODRÍGUEZ MORENO, M.L. (1994). *Los servicios de orientación académica y profesional en la Comunidad Europea. Informe-Resumen del estudio realizado para la Comisión de las Comunidades Europeas*. Luxemburgo: Oficina de publicaciones oficiales de las Comunidades Europeas.

WILSON, J.D. (1992). *Cómo valorar la calidad de la enseñanza*. Barcelona: Paidós.

ZABALZA, M. A. (1996) Apoyo a la escuela y procesos de diversidad educativa. Parrilla Latas, A. Apoyo a la escuela: Un proceso de colaboración. 1, 21-80. Bilbao, Mesajero.



# ANEXOS



- ANEXO 1 -

**Dotación docente de los centros de educación infantil y primaria de la zona de Dos Hermanas para el curso 1996/97. (BOJA nº 68, 15 de Junio de 1996)**

<b>COLEGIOS ATENDIDOS POR EL E.O.E.</b>	<b>Nº DE PROFESORES DE PLANTILLA</b>	<b>COLEGIOS NO ATENDIDOS POR EL E.O.E.</b>	<b>Nº DE PROFESORES DE PLANTILLA</b>
MAESTRO ENRIQUE DÍAZ FERRERAS	24	CERVANTES	25
FEDERICO GARCÍA LORCA	27	VICENTE ALEIXANDRE	14
LAS PORTADAS	16	NTRA. SRA. DEL AMPARO	11
CONSOLACIÓN	13	LA MOTILLA	22
SAN SEBASTIÁN	13	CARLOS I	12
FERNÁN CABALLERO	24	ORIPPO	12
JUAN RAMÓN JIMÉNEZ	16	BLAS INFANTE	16
MAESTRA DOLORES VELASCO	31	SAN FERNANDO	10
MAESTRO JOSÉ VARELA	26	ANTONIO MACHADO	19
IBARBURU	21	HERMANOS ÁLVAREZ QUINTERO	10
LOS MONTECILLOS	23	RAFAEL ALBERTI	9
EL PALMARILLO	12		
JESÚS DEL GRAN PODER	14		
GUSTAVO ADOLFO BÉCQUER	23		
VALME CORONADA	31		
<b>TOTAL DE PROFESORES ATENDIDOS:</b>	<b>314</b>	<b>TOTAL DE PROFESORES NO ATENDIDOS:</b>	<b>160</b>

**- ANEXO 2 -**  
**Relación de Memorias Anuales estudiadas, ordenadas por Centros**

COLEGIO	Nº DE MEMORIAS ANUALES
MAESTRO ENRIQUE DÍAZ FERRERAS	2
FEDERICO GARCÍA LORCA	1
LAS PORTADAS	2
CONSOLACIÓN	1
SAN SEBASTIÁN	2
FERNÁN CABALLERO	2
JUAN RAMÓN JIMÉNEZ	0
MAESTRA DOLORES VELASCO	2
MAESTRO JOSÉ VARELA	1
IBARBURU	2
LOS MONTECILLOS	3
EL PALMARILLO	0
JESÚS DEL GRAN PODER	2
GUSTAVO ADOLFO BÉCQUER	0
VALME CORONADA	2
<b>TOTAL DE MEMORIAS:</b>	<b>22</b>

**- ANEXO 3 -**

**Protocolo de validación del cuestionario descriptivo de los procesos de asesoramiento docente del equipo de orientación educativa**

---

---

## PROTOCOLO DE VALIDACION MEDIANTE EL JUICIO CRITICO DE EXPERTOS

### INSTRUCCIONES

CON LA PRESENTE ESCALA DE ESTIMACIÓN SE PRETENDE ESTRUCTURAR EL JUICIO CRÍTICO QUE DEBE EMITIR EN TORNO AL CUESTIONARIO ANEXO. LA ESTIMACIÓN OSCILA ENTRE 1 (MUY INSUFICIENTEMENTE) Y 5 (MUY SUFICIENTEMENTE), EN CUANTO AL GRADO O FORMA EN QUE ES RESUELTO CADA OBSTÁCULO A LA FORMALIZACIÓN Y VALIDEZ DEL CUESTIONARIO. PONGA UNA CRUZ EN EL CUADRO QUE CORRESPONDA A LA OPCIÓN ELEGIDA.

### ESTIMACIÓN DEL DISEÑO FORMAL

### ÁMBITOS DE ASESORAMIENTO

### FUNCIONES DE ASESORAMIENTO

### PROCESO DE ASESORAMIENTO

	1	2	3	4	5
LA CARTA DE PRESENTACIÓN OFRECE TODA LA INFORMACIÓN NECESARIA					
LAS INSTRUCCIONES PARA CUMPLIMENTARLO SON PRECISAS					
EL ASPECTO FORMAL DEL CUESTIONARIO INDUCE A LA COLABORACIÓN					
EL NÚMERO DE ITEMS ES ADECUADO					
EN GENERAL, LOS ITEMS UTILIZAN UN LENGUAJE CLARO Y SENCILLO					
LOS ESPACIOS DESTINADOS A LAS RESPUESTAS SON PROPORCIONADOS EN SUS DIMENSIONES					
EL ESPACIO DESTINADO A LAS OBSERVACIONES ACLARATORIAS DEL ENTREVISTADO ES EL IDÓNEO					
EL OBJETIVO DEL ANÁLISIS QUEDA DEFINIDO EN SUS CUATRO DIMENSIONES: DATOS DE IDENTIFICACIÓN, ÁMBITOS DE ASESORAMIENTO, FUNCIONES DE ASESORAMIENTO Y PROCESO DE ASESORAMIENTO					
SON SUFICIENTES Y NECESARIOS LOS CINCO DATOS DE IDENTIFICACIÓN					
SUS INDICADORES BÁSICOS SON: ACTIVIDADES ÚLTIMAMENTE REALIZADAS, IMPLICACIÓN PERSONAL DEL DOCENTE, FASE DE DESARROLLO DE ACTIVIDADES Y ÁMBITOS DEMANDADOS.					
LA SECUENCIA DE ITEMS SIGUE UN ORDEN LÓGICO					
LOS ITEMS ANALIZAN REALMENTE LO QUE INTENTAN DESCUBRIR					
EL OBJETIVO DE CADA ITEM QUEDA PATENTE EN SU ENUNCIADO					
EL ENUNCIADO ES COHERENTE EN SU ESTRUCTURA GRAMATICAL					
EL TIPO DE RESPUESTA OFRECIDO EN CADA ITEM ES ADECUADO					
SUS INDICADORES BÁSICOS SON: FUNCIONES EN EL ÁREA DE APOYO A LA FUNCIÓN TUTORIAL, EN EL ÁREA DE ORIENTACIÓN VOCACIONAL Y PROFESIONAL, EN EL ÁREA DE ATENCIÓN A LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES Y EN EL ÁREA DE COMPENSACIÓN EDUCATIVA					
LA SECUENCIA DE ITEMS SIGUE UN ORDEN LÓGICO					
LOS ITEMS ANALIZAN REALMENTE LO QUE INTENTAN DESCUBRIR					
EL OBJETIVO DE CADA ITEM QUEDA PATENTE EN SU ENUNCIADO					
EL ENUNCIADO ES COHERENTE EN SU ESTRUCTURA GRAMATICAL					
LAS DOS ESCALAS DE RESPUESTA A LOS ITEMS (LO QUE SE HACE Y LO QUE DEBE HACERSE) SON ADECUADAS PARA EL PROPÓSITO DE LA INVESTIGACIÓN.					
SUS INDICADORES BÁSICOS SON: ORIGEN DE LA ACTUACIÓN, OBJETIVOS, DINÁMICA, FOCALIZACIÓN, ROLES DE LOS PARTICIPANTES (EQUIPO Y DOCENTES) Y RELACIONES ENTRE LOS PARTICIPANTES					
LA SECUENCIA DE ITEMS SIGUE UN ORDEN LÓGICO					
LOS ITEMS ANALIZAN REALMENTE LO QUE INTENTAN DESCUBRIR					
EL OBJETIVO DE CADA ITEM QUEDA PATENTE EN SU ENUNCIADO					
EL ENUNCIADO ES COHERENTE EN SU ESTRUCTURA GRAMATICAL					



## - ANEXO 5 -

## Descripción y etiquetas de las variables para el análisis de los datos del protocolo de validación del cuestionario

<b>DIMENSIÓN</b>	<b>VARIABLE</b>	<b>ETIQUETA</b>
<b>ESTIMACIÓN DEL DISEÑO FORMAL</b>	LA CARTA DE PRESENTACIÓN OFRECE TODA LA INFORMACIÓN NECESARIA	V1 'CARTA-PRESENT'
	LAS INSTRUCCIONES PARA CUMPLIMENTARLO SON PRECISAS	V2 'INSTRUCCIONES'
	EL ASPECTO FORMAL DEL CUESTIONARIO INDUCE A LA COLABORACIÓN	V3 'ASPECTO'
	EL NÚMERO DE ITEMS ES ADECUADO	V4 'NÚMERO-ITEMS'
	EN GENERAL, LOS ITEMS UTILIZAN UN LENGUAJE CLARO Y SENCILLO	V5 'LENGUAJE'
	LOS ESPACIOS DESTINADOS A LAS RESPUESTAS SON PROPORCIONADOS EN SUS DIMENSIONES	V6 'ESPACIO-RR'
	EL ESPACIO DESTINADO A LAS OBSERVACIONES ACLARATORIAS DEL ENTREVISTADO ES EL IDÓNEO	V7 'ESPACIO-OBS'
	EL OBJETIVO DEL ANÁLISIS QUEDA DEFINIDO EN SUS CUATRO DIMENSIONES: DATOS DE IDENTIFICACIÓN, ÁMBITOS DE ASESORAMIENTO, FUNCIONES DE ASESORAMIENTO Y PROCESO DE ASESORAMIENTO	V8 'DIMENSIONES'
	SON SUFICIENTES Y NECESARIOS LOS CINCO DATOS DE IDENTIFICACIÓN	V9 'DATOS-IDENT'
<b>ÁMBITOS DE ASESORAMIENTO</b>	SUS INDICADORES BÁSICOS SON: ACTIVIDADES ÚLTIMAMENTE REALIZADAS, IMPLICACIÓN PERSONAL DEL DOCENTE, FASE DE DESARROLLO DE ACTIVIDADES Y ÁMBITOS DEMANDADOS.	V10 'INDICA-AMB'
	LA SECUENCIA DE ITEMS SIGUE UN ORDEN LÓGICO	V11 'SECUEN-AMB'
	LOS ITEMS ANALIZAN REALMENTE LO QUE INTENTAN DESCUBRIR	V12 'ANALIS-AMB'
	EL OBJETIVO DE CADA ITEM QUEDA PATENTE EN SU ENUNCIADO	V13 'OBJETI-AMB'
	EL ENUNCIADO ES COHERENTE EN SU ESTRUCTURA GRAMATICAL	V14 'GRAMAT-AMB'
	EL TIPO DE RESPUESTA OFRECIDO EN CADA ITEM ES ADECUADO	V15 'RESPUE-AMB'
<b>FUNCIONES DE ASESORAMIENTO</b>	SUS INDICADORES BÁSICOS SON: FUNCIONES EN EL ÁREA DE APOYO A LA FUNCIÓN TUTORIAL, EN EL ÁREA DE ORIENTACIÓN VOCACIONAL Y PROFESIONAL, EN EL ÁREA DE ATENCIÓN A LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES Y EN EL ÁREA DE COMPENSACIÓN EDUCATIVA	V16 'INDICA-FUN'
	LA SECUENCIA DE ITEMS SIGUE UN ORDEN LÓGICO	V17 'SECUEN-FUN'
	LOS ITEMS ANALIZAN REALMENTE LO QUE INTENTAN DESCUBRIR	V18 'ANALIS-FUN'
	EL OBJETIVO DE CADA ITEM QUEDA PATENTE EN SU ENUNCIADO	V19 'OBJETI-FUN'
	EL ENUNCIADO ES COHERENTE EN SU ESTRUCTURA GRAMATICAL	V20 'GRAMAT-FUN'
	LAS DOS ESCALAS DE RESPUESTA A LOS ITEMS (LO QUE SE HACE Y LO QUE DEBE HACERSE) SON ADECUADAS PARA EL PROPOSITO DE LA INVESTIGACIÓN.	V21 'RESPUE-FUN'
<b>PROCESO DE ASESORAMIENTO</b>	SUS INDICADORES BÁSICOS SON: ORIGEN DE LA ACTUACIÓN, OBJETIVOS, DINÁMICA, FOCALIZACIÓN, ROLES DE LOS PARTICIPANTES (EQUIPO Y DOCENTES) Y RELACIONES ENTRE LOS PARTICIPANTES	V22 'INDICA-PRO'
	LA SECUENCIA DE ITEMS SIGUE UN ORDEN LÓGICO	V23 'SECUEN-PRO'
	LOS ITEMS ANALIZAN REALMENTE LO QUE INTENTAN DESCUBRIR	V24 'ANALIS-PRO'
	EL OBJETIVO DE CADA ITEM QUEDA PATENTE EN SU ENUNCIADO	V25 'OBJETI-PRO'
	EL ENUNCIADO ES COHERENTE EN SU ESTRUCTURA GRAMATICAL	V26 'GRAMAT-PRO'
	LAS DOS ESCALAS DE RESPUESTA A LOS ITEMS (LO QUE SE HACE Y LO QUE DEBE HACERSE) SON ADECUADAS PARA EL PROPOSITO DE LA INVESTIGACIÓN.	V27 'RESPUE-PRO'

**- ANEXO 6 -**

**Cuestionario descriptivo de los procesos de asesoramiento docente del equipo de orientación educativa**

---

---

**ESTIMADO/A COMPAÑERO/A:**

**EL DOCUMENTO ANEXO QUE LE PRESENTAMOS SUPONE UNO DE LOS INSTRUMENTOS BÁSICOS PARA EL ANÁLISIS DEL ASESORAMIENTO FORMATIVO OFRECIDO AL PROFESORADO, POR PARTE DE LOS MIEMBROS DEL EQUIPO DE ORIENTACIÓN ESCOLAR (HASTA EL CURSO 95/96 DENOMINADO E.P.O.E.) DE SU LOCALIDAD. ÉSTE, FORMA PARTE DEL PROCESO DE INVESTIGACIÓN DE LA TESIS DOCTORAL "APOYO Y ASESORAMIENTO AL PROFESORADO: ANÁLISIS DE LA PRÁCTICA PROFESIONAL DE UN EQUIPO DE ORIENTACIÓN ESCOLAR" QUE SE LLEVA A CABO EN EL DPTO. DE DIDÁCTICA Y ORGANIZACIÓN ESCOLAR Y MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN Y DIAGNÓSTICO EN EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE SEVILLA Y DIRIGIDA POR EL DR. D. VÍCTOR ÁLVAREZ ROJO.**

**CON SU RESPUESTA, NO SÓLO SE PRETENDE CORROBORAR LO QUE YA SE HA OBSERVADO MEDIANTE OTROS INSTRUMENTOS, SINO TAMBIÉN DESCUBRIR NUEVAS Y DISTINTAS PERSPECTIVAS SOBRE EL TEMA QUE NOS ATAÑE: EL ASESORAMIENTO AL PROFESORADO POR PARTE DE AGENTES DE APOYO EXTERNO.**

**ES POR ELLO QUE DESEAMOS RESPONDA AL CUESTIONARIO CON LA MÁXIMA SINCERIDAD Y EVOCANDO LO REALIZADO POR LOS MIEMBROS DEL EQUIPO DE ORIENTACIÓN ESCOLAR A LO LARGO DE ESTOS DOS ÚLTIMOS AÑOS. NUESTRA PRETENSIÓN ES ANALIZAR CÓMO SE ASESORA AL PROFESORADO EN LOS DISTINTOS ASPECTOS QUE PUEDE APOYAR EL E.O.E., NO ASÍ, SU TRABAJO DIRECTO CON EL ALUMNADO O PADRES/MADRES. LO IMPORTANTE ES DESCUBRIR CUÁLES SON LAS CARACTERÍSTICAS DEL APOYO OFERTADO AL PROFESORADO Y CUÁLES SON LA CARACTERÍSTICAS DEL APOYO DEMANDADO POR EL PROFESORADO.**

**EN ESPERA DE SU VOLUNTARIA COLABORACIÓN, NOS DESPEDIMOS HASTA UN PRÓXIMO ENCUENTRO EN EL QUE PODAMOS OFRECERLES UNA SÍNTEISIS DE LA INFORMACIÓN RECADADA, ASÍ COMO LA POSIBILIDAD DE REALIZAR UNA REFLEXIÓN SOBRE LA MISMA.**

**ATTE.**

**Fco. JAVIER ÁLVAREZ BONILLA  
LDO. EN FILOSOFÍA Y CC. DE LA EDUCACIÓN**

**P.D.: PASAREMOS A RECOGER EL CUESTIONARIO RESPONDIDO EL DÍA:**

## **QUESTIONARIO DESCRIPTIVO DE LOS PROCESOS DE ASESORAMIENTO DOCENTE DEL EQUIPO DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA**

FCO. JAVIER ÁLVAREZ BONILLA

### **POR FAVOR, LEA LAS INSTRUCCIONES DETENIDAMENTE**

ESTE QUESTIONARIO ESTÁ ESTRUCTURADO EN CUATRO PARTES: DATOS DE IDENTIFICACIÓN, ÁMBITOS DE ASESORAMIENTO, FUNCIONES DE ASESORAMIENTO Y PROCESO DE ASESORAMIENTO. LOS ITEMS PUEDEN REQUERIR ALGUNO DE ESTOS TRES TIPOS DE RESPUESTA:

**RESPUESTA SIMPLE:** DEBE ESCRIBIR UNA CRUZ EN UNA SOLA DE LAS OPCIONES QUE SE LE OFRECEN (A NO SER QUE SE LE INDIQUE LA POSIBILIDAD DE UNA MÚLTIPLE ANOTACIÓN).

**RESPUESTA LIBRE:** EN ESTE CASO, DEBE ANOTAR LIBREMENTE LA INFORMACIÓN QUE SE LE SOLICITA.

**RESPUESTA VALORATIVA:** RODEE AQUELLA OPCIÓN QUE USTED ESTIME, EN BASE A UNA ESCALA DE VALORACIÓN QUE VA DE MENOS (1) A MÁS (5), SEGÚN EL CRITERIO DE RESPUESTA INDICADO EN CADA PREGUNTA O ITEM.

<b>EJEMPLOS DE TIPOS DE PREGUNTAS Y RESPUESTAS</b>							
<b>RESPUESTA SIMPLE</b>	1.-	PERSONALMENTE, SU CATEGORÍA PROFESIONAL ES: <input type="checkbox"/> DEFINITIVO. <input type="checkbox"/> PROVISIONAL.					
<b>RESPUESTA LIBRE</b>	7.-	ANOTE, A CONTINUACIÓN, EL PROGRAMA O ACTIVIDAD DE ASESORAMIENTO POR PARTE DEL E.O.E. EN EL QUE USTED ESTÉ PARTICIPANDO ACTUALMENTE (SI NO PARTICIPA EN NINGUNO, POR FAVOR, HÁGALO CONSTAR).					
<b>RESPUESTA VALORATIVA</b>	10.-	PROPORCIONAR TÉCNICAS, INSTRUMENTOS Y MATERIALES QUE	<table style="width: 100%; border: none;"> <tr> <td style="text-align: center;"><b>SE HACE</b></td> <td style="text-align: center;"><b>DEBE HACERSE</b></td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">1 2 3 4 5</td> <td style="text-align: center;">1 2 3 4</td> </tr> </table>	<b>SE HACE</b>	<b>DEBE HACERSE</b>	1 2 3 4 5	1 2 3 4
<b>SE HACE</b>	<b>DEBE HACERSE</b>						
1 2 3 4 5	1 2 3 4						

	<b>FACILITEN EL DESARROLLO DE LA FUNCIÓN TUTORIAL.</b>		<b>5</b>
--	--	--	----------

**MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN**

## DATOS DE IDENTIFICACIÓN

- 1.- **PERSONALMENTE, SU CATEGORÍA PROFESIONAL ES:**
- DEFINITIVO.
  - PROVISIONAL.
- 2.- **SU FUNCIÓN EN EL CENTRO ES: (PUEDE INDICAR VARIAS RESPUESTAS)**
- DIRECTOR/A.
  - JEFE/A DE ESTUDIOS.
  - SECRETARIO/A.
  - COORDINADOR/A DE CICLO.
  - PROFESOR/A DE APOYO.
  - TUTOR/A.
- 3.- **INDIQUE EL NÚMERO DE AÑOS QUE LLEVA COMO DOCENTE.**
- 
- 4.- **¿CUÁNTO TIEMPO LLEVA EN ESTE MISMO CENTRO?**
- EL PRESENTE CURSO ESCOLAR.
  - DOS CURSOS ESCOLARES.
  - TRES CURSOS O MÁS.
- 5.- **SI ES SU CASO, SEÑALE EL TIEMPO QUE LLEVA COMO MIEMBRO DEL EQUIPO DIRECTIVO.**
- EL PRESENTE CURSO ESCOLAR.
  - DOS CURSOS ESCOLARES.
  - TRES CURSOS O MÁS.

## ÁMBITOS DE ASESORAMIENTO

- 6.- **ENUMERE LAS ACTIVIDADES O PROGRAMAS QUE DURANTE LOS DOS ÚLTIMOS AÑOS RECUERDE QUE HAYAN DESARROLLADO LOS MIEMBROS DEL EQUIPO DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA (E.O.E.) EN SU CENTRO.**  
*(SI NO LO RECUERDA, BASTA INDICAR EL TEMA O ASUNTO DE LA MISMA)*

---

---

---

---

- 7.- **ANOTE, A CONTINUACIÓN, EL PROGRAMA O ACTIVIDAD DE ASESORAMIENTO POR PARTE DEL E.O.E. EN EL QUE USTED ESTÉ PARTICIPANDO ACTUALMENTE (SI NO PARTICIPA EN NINGUNO, POR FAVOR, HÁGALO CONSTAR)**

---

---

- 8.- **¿EN CUÁL DE LAS SIGUIENTES FASES SE ENCUENTRA EN LA ACTUALIDAD EL PROGRAMA O ACTIVIDAD EN LA QUE PARTICIPA?**

- CREACIÓN DE UNA RELACIÓN INICIAL O TOMA DE CONTACTO.
- BÚSQUEDA DE INFORMACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS PROBLEMAS EXISTENTES.
- FORMULACIÓN DE PLANES DE ACCIÓN PARA LA RESOLUCIÓN DE LOS PROBLEMAS.
- DESARROLLO DEL PLAN DE ACCIÓN.
- EVALUACIÓN Y TOMA DE DECISIONES SOBRE LOS RESULTADOS OBTENIDOS.

- 9.- **SEGÚN SU OPINIÓN, ¿EN QUÉ ÁMBITOS O ASPECTOS CREE QUE SERÍA MÁS NECESARIO EL ASESORAMIENTO AL PROFESORADO POR PARTE DE LOS MIEMBROS DEL E.O.E.?**

---

---

---

## FUNCIONES DE ASESORAMIENTO

EN LOS SIGUIENTES ÍTEMS SE PRETENDE VALORAR LAS FUNCIONES EN LAS QUE SE ASESORA AL PROFESORADO, QUE LLEVAN A CABO LOS MIEMBROS DEL E.O.E.. LE PROPONEMOS DOS COLUMNAS DE ANOTACIÓN: **SE HACE** (DONDE DEBE ANOTAR EL GRADO EN EL QUE USTED OPINA QUE SE REALIZA) Y **DEBE HACERSE** (DONDE DEBE ANOTAR EL GRADO EN QUE USTED OPINA QUE DEBERÍA REALIZARSE).

EN LOS DOS CASOS, VALORE DE 1 (MUY POCO) A 5 (MUCHO):

<b>ÁREA DE APOYO A LA FUNCIÓN TUTORIAL</b>		<b>SE HACE</b>	<b>DEBE HACERSE</b>
<b>10.-</b>	<b>PROPORCIONAR TÉCNICAS, INSTRUMENTOS Y MATERIALES QUE FACILITEN EL DESARROLLO DE LA FUNCIÓN TUTORIAL.</b>	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
<b>11.-</b>	<b>ASESORAR EN LA PREVENCIÓN Y TRATAMIENTO EDUCATIVO DE LAS DIFICULTADES DE APRENDIZAJE.</b>	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
<b>12.-</b>	<b>FACILITAR MATERIALES, TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DIDÁCTICOS PARA LAS ACTIVIDADES DE REFUERZO EDUCATIVO Y ADAPTACIÓN CURRICULAR.</b>	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
<b>13.-</b>	<b>PARTICIPAR EN LA ORGANIZACIÓN DEL AULA, ACTIVIDADES DE REFUERZO EDUCATIVO, ADAPTACIONES CURRICULARES, TÉCNICAS DE ESTUDIO E INTEGRACIÓN EN EL GRUPO.</b>	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5

<b>ÁREA DE ORIENTACIÓN VOCACIONAL Y PROFESIONAL</b>		<b>SE HACE</b>	<b>DEBE HACERSE</b>
<b>14.-</b>	<b>COLABORAR EN LA ELABORACIÓN, APLICACIÓN Y EVALUACIÓN DE PROGRAMAS DE ORIENTACIÓN VOCACIONAL.</b>	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
<b>15.-</b>	<b>COLABORAR EN EL DESARROLLO DE ACTUACIONES PARA FAVORECER LA TRANSICIÓN DE UNA ETAPA A OTRA Y DEL SISTEMA EDUCATIVO AL MUNDO LABORAL.</b>	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
<b>16.-</b>	<b>FACILITAR AL PROFESORADO INFORMACIÓN DE CARÁCTER ACADÉMICO Y PROFESIONAL.</b>	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
<b>17.-</b>	<b>ELABORAR, ADAPTAR Y DIFUNDIR PROGRAMAS, DOCUMENTOS Y MATERIALES PARA LA ORIENTACIÓN VOCACIONAL Y PROFESIONAL.</b>	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5

<b>ÁREA DE ATENCIÓN A LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES</b>		<b>SE HACE</b>	<b>DEBE HACERSE</b>
<b>18.-</b>	<b>ASESORAR AL PROFESORADO EN RELACIÓN CON LA ATENCIÓN EDUCATIVA QUE PRECISEN ESTOS ALUMNOS.</b>	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
<b>19.-</b>	<b>ASISTIR TÉCNICAMENTE EN RELACIÓN CON LA ELABORACIÓN, APLICACIÓN Y EVALUACIÓN DE LAS ADAPTACIONES CURRICULARES INDIVIDUALIZADAS.</b>	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
<b>20.-</b>	<b>ELABORAR, ADAPTAR, DISTRIBUIR Y DIVULGAR MATERIALES E INSTRUMENTOS PSICOPEDAGÓGICOS</b>	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5

<b>DE UTILIDAD EN RELACIÓN CON LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES.</b>											
<b>21.-</b>	<b>PLANIFICAR Y DESARROLLAR ACCIONES EDUCATIVAS PARA LA PREVENCIÓN Y ATENCIÓN TEMPRANA DE LOS ALUMNOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES.</b>	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

<b>ÁREA DE COMPENSACIÓN EDUCATIVA</b>		<b>SE HACE</b>					<b>DEBE HACERSE</b>				
<b>22.-</b>	<b>IMPULSAR Y COORDINAR LAS ACTUACIONES Y PROGRAMAS DE COMPENSACIÓN EDUCATIVA QUE SE DESARROLLAN EN LA ZONA.</b>	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
<b>23.-</b>	<b>ASESORAR EN EL DISEÑO Y APLICACIÓN DE PROGRAMAS DE COMPENSACIÓN EDUCATIVA INTEGRADOS EN EL PROYECTO CURRICULAR DE CENTRO.</b>	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
<b>24.-</b>	<b>ASESORAR EN EL ANÁLISIS DE LA SITUACIÓN DE RIESGO DE DETERMINADOS GRUPOS DE ALUMNOS Y PROPONER LAS ACTUACIONES PEDAGÓGICAS PERTINENTES.</b>	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
<b>25.-</b>	<b>PARTICIPAR EN EL DISEÑO Y DESARROLLO DE PROGRAMAS DE GARANTÍA SOCIAL PARA QUIENES LO PRECISEN, EN COLABORACIÓN CON LOS CENTROS DOCENTES.</b>	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

## PROCESO DE ASESORAMIENTO

EN LOS SIGUIENTES ITEMS SE PRETENDE VALORAR ALGUNOS ASPECTOS DEL PROCESO DE ASESORAMIENTO AL PROFESORADO POR PARTE DE LOS MIEMBROS DEL E.O.E.. EN AMBOS CASOS, **SE HACE** Y **DEBE HACERSE**.

EN LOS DOS CASOS, VALORE DE 1 (MUY POCO) A 5 (MUCHO):

<b>ORIGEN DE LA ACTUACIÓN</b>											
<b>¿EN QUÉ CREE USTED QUE SE BASA EL E.O.E. PARA REALIZAR SUS ACTIVIDADES DE ASESORAMIENTO?</b>											
		<b>SE HACE</b>					<b>DEBE HACERSE</b>				
<b>26.-</b>	<b>EN LAS NECESIDADES Y DEMANDAS DEL PROFESORADO.</b>	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
<b>27.-</b>	<b>EN LOS PROCESOS DE INNOVACIÓN Y MEJORA PROMOVIDOS POR LA ADMINISTRACIÓN.</b>	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
<b>28.-</b>	<b>EN LA PREVISIÓN Y ANTICIPACIÓN DE NECESIDADES QUE ELABORA EL PROPIO EQUIPO.</b>	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
<b>29.-</b>	<b>EN LOS ACUERDOS A LOS QUE SE HA LLEGADO EN EL TRABAJO CONJUNTO ENTRE PROFESORES DEL CENTRO Y MIEMBROS DEL E.O.E.</b>	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

<b>OBJETIVOS DEL ASESORAMIENTO</b>											
<b>SEGÚN SU OPINIÓN, ¿QUÉ ES LO QUE PRETENDEN LOS MIEMBROS DEL E.O.E. CUANDO ASESORAN AL PROFESORADO?</b>											

	<b>SE HACE</b>	<b>DEBE HACERSE</b>
30.- PROPORCIONAR LOS RECURSOS SUFICIENTES PARA RESPONDER A LOS PROBLEMAS QUE EL PROFESOR ENCUENTRA EN SU PRÁCTICA.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
31.- CAPACITAR AL PROFESORADO PARA QUE PUEDA PREVENIR Y RESOLVER POR SÍ MISMO LOS PROBLEMAS CONCRETOS.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
32.- ASEGURAR LA UNIFORMIDAD EN LA IMPLANTACIÓN DE UNA DETERMINADA POLÍTICA EDUCATIVA.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
33.- FACILITAR EL DESARROLLO PROFESIONAL DEL PROFESORADO.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5

<b>DINÁMICA DE TRABAJO</b>		
<i>¿CÓMO DEFINIRÍA LA FORMA DE TRABAJAR DE LOS MIEMBROS DEL E.O.E. EN EL APOYO AL PROFESORADO?</i>		
	<b>SE HACE</b>	<b>DEBE HACERSE</b>
34.- SE ATIENDEN SOLAMENTE LAS PETICIONES DE AYUDA DEL PROFESORADO.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
35.- SE OFERTA, ADEMÁS, INFORMACIÓN BÁSICA Y CONSEJOS GENERALES PARA EL PROFESORADO.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
36.- SE HACEN PROPUESTAS DE NUEVOS MATERIALES Y PAUTAS DE ACCIÓN EN EL AULA.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
37.- SE ESTABLECE UN DIÁLOGO REFLEXIVO Y CRÍTICO SOBRE LA PRÁCTICA COTIDIANA Y POSIBLES ACCIONES EDUCATIVAS.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5

<b>FOCALIZACIÓN</b>		
<i>¿QUÉ CREE QUE ES LO MÁS IMPORTANTE PARA LOS MIEMBROS DEL E.O.E. A LA HORA DE ASESORAR A LOS DOCENTES DE SU CENTRO?</i>		
	<b>SE HACE</b>	<b>DEBE HACERSE</b>
38.- IMPLANTAR UN PROGRAMA O INNOVACIÓN EN EL CENTRO.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
39.- RESOLVER LOS PROBLEMAS CONCRETOS DE CADA DOCENTE.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
40.- LA FORMACIÓN DE EQUIPOS DE DOCENTES PARA LA MEJORA EDUCATIVA.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
41.- PROPORCIONAR A LOS PROFESORES LA BASE PARA INICIAR LOS CAMBIOS EDUCATIVOS	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5

<b>ROLES DESARROLLADOS POR EL EQUIPO</b>		
<i>¿CUÁL DE LOS SIGUIENTES CONCEPTOS DEFINE MEJOR EL ROL QUE DESARROLLAN LOS MIEMBROS DEL E.O.E. CUANDO ASESORAN AL PROFESORADO?</i>		

		<b>SE HACE</b>					<b>DEBE HACERSE</b>				
<b>42.-</b>	<b>ESPECIALISTA / EXPERTO TÉCNICO.</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>43.-</b>	<b>EDUCADOR / FORMADOR.</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>44.-</b>	<b>FACILITADOR DE LOS PROCESOS DE MEJORA</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>45.-</b>	<b>ANIMADOR IMPLICADO EN LA VIDA DEL CENTRO</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>

<b>ROLES DESARROLLADOS POR LOS DOCENTES</b>											
<b>¿CUÁL SUELE SER EL PAPEL QUE JUEGA USTED COMO DOCENTE CUANDO ES ASESORADO POR LOS MIEMBROS DEL E.O.E.?</b>											
		<b>SE HACE</b>					<b>DEBE HACERSE</b>				
<b>46.-</b>	<b>ACOGER LA INFORMACIÓN QUE SE LE SUMINISTRA.</b>	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
<b>47.-</b>	<b>PROPORCIONAR LA INFORMACIÓN QUE SE LE REQUIERE DESDE EL E.O.E..</b>	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
<b>48.-</b>	<b>PARTICIPAR EN LA PUESTA EN PRÁCTICA DEL PLAN DE ACCIÓN QUE ELABORA EL E.O.E..</b>	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
<b>49.-</b>	<b>TOMAR PARTE ACTIVA EN LA ELABORACIÓN Y DESARROLLO DE PLANES DE ACCIÓN.</b>	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

<b>RELACIONES ENTRE PARTICIPANTES</b>					
<b>NORMALMENTE, EN ESTOS PROCESOS DE ASESORAMIENTO ¿CÓMO SON LAS RELACIONES ENTRE LOS MIEMBROS DEL E.O.E. Y LOS DOCENTES?</b>					
<i>SELECCIONE UNO DE LOS VALORES (ENTRE 1 Y 5), SABIENDO QUE FORMAN PARTE DE UNA LÍNEA CONTINUA QUE VA DE UNO A OTRO CONCEPTO. HÁGALO PARA CADA UNA DE LAS DOS COLUMNAS: ¿CÓMO SON? Y ¿CÓMO DEBERÍAN SER?</i>					
<b>¿CÓMO SON?</b>			<b>¿CÓMO DEBERÍAN SER?</b>		
<b>51.-</b>	1 2 3 4 5	<b>ENTRE IGUALES.</b>	<b>JERARQUIZADA.</b>	1 2 3 4 5	<b>ENTRE IGUALES.</b>
<b>52.-</b>	1 2 3 4 5	<b>DE COLABORACIÓN.</b>	<b>ADMINISTRATIVA.</b>	1 2 3 4 5	<b>DE COLABORACIÓN.</b>

ANOTE EN ESTE ESPACIO LAS OBSERVACIONES QUE CREA NECESARIAS.

**MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN**

- ANEXO 7 -

**Descripción y etiquetas de las variables del bloque de *Datos de identificación* del cuestionario**

<b>VARIABLE</b>	<b>ETIQUETA</b>
Categoría profesional	CATEGORIA
Función en el Centro	FUNCION
Antigüedad como docente	ANTIGUEDAD
Antigüedad en el Centro	TIEMPO
Antigüedad como miembro del Equipo directivo	T-EQUIPO

**- ANEXO 8 -**

**Descripción y etiquetas de las variables de la dimensión *Ámbitos de asesoramiento del cuestionario***

<b>VARIABLE</b>	<b>ETIQUETA</b>
Programa de Orientación Escolar Y Profesional	P.ORI.ESC.
Atención A La Diversidad	DIVERSIDAD
Diagnóstico	DIAGNOSTICO
Programa de Prevención De Dificultades	P.PREVEN.DIFIC.
Logopedia	LOGOPEDIA
Seguimiento De Casos	SEGUIMIENTO CASOS
Programa de Habilidades Sociales	P. HABILIDADES SOC.
Adaptaciones Curriculares Individualizadas	A.C.I.
Drogodependencias	DROGODEPENDENCIAS
Proyecto “Antiviolenca”	ANTIVIOLENCIA
Sexualidad	SEXUALIDAD
Programa de Cohesión De Grupo	COHESION GRUPO
Apoyo A La Función Tutorial	FUNCION TUTORIAL
Contacto Con Familias	FAMILIAS
Programa de Técnicas De Trabajo Intelectual	P.T.T.I.
Asesoramiento Al Profesorado	ASES.A PROFESORADO
Programa de Lecto-escritura	P.LECTOESCRITURA
Fase del programa	FASE
Apoyo Al Tutor	APOYO TUTOR
Plan Conjunto para la resolución de Problemas	PLAN CONJUNTO-PROBLEMAS
Seguimiento De Casos	SEGUIMIENTO CASOS
Adaptaciones Curriculares Individualizadas	A.C.I.
Evaluación	EVALUACION
Contacto Continuo	CONTACTO CONTINUO
Dificultades Del Aprendizaje	DIFIC.APREND.
Colaboración	COLABORACION
Dificultades De La Conducta	DIFIC.CONDUCTA
Revalorización De La Escuela	VALOR ESCUELA
Tiempo Común	TIEMPO COMUN
Dinámica De Grupo	DINAMICA GRUPO
Renovación Pedagógica	RENOVACION PEDAGOGICA
Globalidad Del Alumnado	GLOBALIDAD ALUMNOS
Diagnóstico	DIAGNOSTICO
Hábitos De Trabajo	HABITOS TRABAJO
Psicología Del Alumnado	PSICOLOGIA ALUMNADO
Logopedia	LOGOPEDIA
Atención Temprana	ATENCION TEMPRANA
Espacio	ESPACIO

## - ANEXO 9 -

**Descripción y etiquetas de las variables de la dimensión *Funciones de asesoramiento del cuestionario***

<b>VARIABLE</b>	<b>ETIQUETA -SE HACE-</b>	<b>ETIQUETA -DEBE HACERSE-</b>
Proporcionar técnicas, instrumentos y materiales que faciliten el desarrollo de la función tutorial	T_MATERIAL	T_MATERIAL_DEBE
Asesorar en la prevención y tratamiento educativo de las dificultades de aprendizaje	T_PREVENC	T_PREVENC_DEBE
Facilitar materiales, técnicas e instrumentos didácticos para las actividades de refuerzo educativo y adaptación curricular	T_ADAPTA	T_ADAPTA_DEBE
Participar en la organización del aula, actividades de refuerzo educativo, adaptaciones curriculares, técnicas de estudio e integración en el grupo	T_PARTICI	T_PARTICI_DEBE
Colaborar en la elaboración, aplicación y evaluación de programas de orientación vocacional.	O_COLABOR	O_COLABOR_DEBE
Colaborar en el desarrollo de actuaciones para favorecer la transición de una etapa a otra y del sistema educativo al mundo laboral	O_LABORAL	O_LABORAL_DEBE
Facilitar al profesorado información de carácter académico y profesional	O_INFORMA	O_INFORMA_DEBE
Elaborar, adaptar y difundir programas, documentos y materiales para la orientación vocacional y profesional	O_MATERIAL	O_MATERIAL_DEBE
Asesorar al profesorado en relación con la atención educativa que precisen estos alumnos	N_ATENCION	N_ATENCION_DEBE
Asistir técnicamente en relación con la elaboración, aplicación y evaluación de las adaptaciones curriculares individualizadas	N_ACIS	N_ACIS_DEBE
Elaborar, adaptar, distribuir y divulgar materiales e instrumentos psicopedagógicos de utilidad en relación con las necesidades educativas especiales	N_MATERIAL	N_MATERIAL_DEBE
Planificar y desarrollar acciones educativas para la prevención y atención temprana de los alumnos con necesidades educativas especiales	N_TEMPRANA	N_TEMPRANA_DEBE
Impulsar y coordinar las actuaciones y programa	C_COORDINA	C_COORDINA_DEBE

de compensación educativa que se desarrollen en la zona		BE
Asesorar en el diseño y aplicación de programas de compensación educativa integrados en el Proyecto Curricular de Centro	C_PROGRAMA	C_PROGRAMA_D EBE
Asesorar en el análisis de la situación de riesgo de determinados grupos de alumnos y proponer las actuaciones pedagógicas pertinentes	C_ANALISIS	C_ANALISIS_DEB E
Participar en el diseño y desarrollo de programas de garantía social para quienes lo precisen, en colaboración con los Centros docentes	C_SOCIAL	C_SOCIAL_DEBE

**- ANEXO 10 -****Descripción y etiquetas de las variables de la dimensión *Procesos de asesoramiento del cuestionario***

<b>VARIABLE</b>	<b>ETIQUETA -SE HACE-</b>	<b>ETIQUETA -DEBE HACERSE-</b>
En las necesidades y demandas del profesorado	ORI_DEMANDA	ORI_DEMANDA_DEBE
En los procesos de innovación y mejora promovidos por la Administración	ORI_INNOVA	ORI_INNOVA_DEBE
En la previsión y anticipación de necesidades que elabora el propio equipo	ORI_PREVISION	ORI_PREVISION_DEBE
En los acuerdos a los que se ha llegado en el trabajo conjunto entre profesores del Centro y miembros del E.O.E.	ORI_ACUERDO	ORI_ACUERDO_DEBE
Proporcionar los recursos suficientes para responder a los problemas que el profesor encuentra en su práctica	OBJ_RECURSOS	OBJ_RECURSOS_DEBE
Capacitar al profesorado para que pueda prevenir y resolver por sí mismo los problemas concretos	OBJ_RESOLVER	OBJ_RESOLVER_DEBE
Asegurar la uniformidad en la implantación de una determinada política educativa	OBJ_UNIFORM	OBJ_UNIFORM_DEBE
Facilitar el desarrollo profesional del profesorado	OBJ_DESARROLLO	OBJ_DESARROLLO_DEBE
Se atiende solamente las peticiones de ayuda del profesorado	DIN_PETICION	DIN_PETICION_DEBE
Se oferta, además, información básica y consejos generales para el profesorado	DIN_INFORMA	DIN_INFORMA_DEBE
Se hacen propuestas de nuevos materiales y pautas de acción en el aula	DIN_PROPUESTA	DIN_PROPUESTA_DEBE
Se establece un diálogo reflexivo y crítico sobre la práctica cotidiana y posibles acciones educativas	DIN_DIALOGO	DIN_DIALOGO_DEBE
Implantar un programa o innovación en el Centro	FOC_PROGRAMA	FOC_PROGRAMA_DEBE
Resolver los problemas concretos de cada docente	FOC_PROBLEMA	FOC_PROBLEMA_DEBE
La formación de equipos de docentes para la mejora educativa	FOC_EQUIPO	FOC_EQUIPO_DEBE
Proporcionar a los profesores la base para iniciar los cambios educativos	FOC_CAMBIO	FOC_CAMBIO_DEBE
Especialista / Experto técnico	ROE_EXPERTO	ROE_EXPERTO_DEBE
Educador / Formador	ROE_FORMADOR	ROE_FORMADOR_DEBE
Facilitador de los procesos de mejora	ROE_FACILIT	ROE_FACILIT_DEBE
Animador implicado en la vida del Centro	ROE_ANIMADOR	ROE_ANIMADOR_DEBE
Acoger la información que se le suministra	ROD_ACOGE	ROD_ACOGE_DEBE

Proporcionar la información que se le requiere desde el E.O.E.	ROD_PROPOR	ROD_PROPOR_DEBE
Participar en la puesta en práctica del plan de acción que elabora el E.O.E.	ROD_PRACTI	ROD_PRACTI_DEBE
Tomar parte activa en la elaboración y desarrollo de planes de acción	ROD_ELABOR	ROD_ELABOR_DEBE
Jerarquizada vs. Entre iguales	REL_JERAR	REL_JERAR_DEBE
Administrativa vs. De colaboración	REL_ADMINI	REL_ADMINI_DEBE

**- ANEXO 11 -****Actividades y programas llevados a cabo por el E.O.E. (Cuestionarios)**

<b>ACTIVIDADES O PROGRAMAS</b>	<b>EN EL CENTRO</b>	<b>PARTICIPACIÓN PERSONAL</b>	<b>TOTAL</b>
<b>P. ORIENTACIÓN ESCOLAR Y PROFES.</b>	66.2	2.7	68.9
<b>ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD</b>	23.0	9.5	32.5
<b>DIAGNÓSTICO</b>	32.4	1.4	33.8
<b>P. PREVENCIÓN DE DIFICULTADES</b>	17.6	4.1	21.7
<b>LOGOPEDIA</b>	12.2	5.4	17.6
<b>SEGUIMIENTO DE CASOS</b>	8.1	8.1	16.2
<b>P. HABILIDADES SOCIALES</b>	12.2	1.4	13.6
<b>ADAPTACIONES CURRICULARES IND.</b>	2.7	10.8	13.5
<b>DROGODEPENDENCIAS</b>	9.5	1.4	10.9
<b>PROYECTO ANTIVIOLENCIA</b>	5.4	4.1	9.5
<b>SEXUALIDAD</b>	9.5	0.0	9.5
<b>P. COHESIÓN DE GRUPO</b>	4.1	2.7	6.8
<b>APOYO A LA FUNCIÓN TUTORIAL</b>	6.8	0.0	6.8
<b>CONTACTO CON FAMILIAS</b>	5.4	0.0	5.4
<b>P. TÉCNICAS DE TRAB. INTELECTUAL</b>	2.7	1.4	4.1
<b>ASESORAMIENTO AL PROFESORADO</b>	4.1	0.0	4.1
<b>P. LECTO-ESCRITURA</b>	2.7	0.0	2.7

**- ANEXO 12 -**

**Demandas de actuación (Cuestionarios)**

ASPECTOS NECESARIOS	NECESARIO (%)
APOYO AL TUTOR	33.8
PLAN CONJUNTO - PROBLEMAS	18.9
SEGUIMIENTO DE CASOS	16.2
ADAPTACIONES CURRICULARES INDIVIDUALIZADAS	14.9
EVALUACIÓN	14.9
CONTACTO CONTINUO	12.2
DIFICULTADES DEL APRENDIZAJE	12.2
COLABORACIÓN	9.5
DIFICULTADES DE LA CONDUCTA	8.1
REVALORIZACIÓN DE LA ESCUELA	8.1
TIEMPO COMÚN	8.1
DINÁMICA DE GRUPO	6.8
RENOVACIÓN PEDAGÓGICA	6.8
GLOBALIDAD DEL ALUMNADO	6.8
DIAGNÓSTICO	5.4
HÁBITOS DE TRABAJO	4.1
PSICOLOGÍA DEL ALUMNADO	4.1
LOGOPEDIA	4.1
ATENCIÓN TEMPRANA	4.1
ESPACIO	1.4

## - ANEXO 13 -

**Funciones de asesoramiento (Cuestionarios)**

APOYO A LA FUNCIÓN TUTORIAL		SE HACE (Media)	DEBE HACERSE (Media)
AF-1	Proporcionar técnicas, instrumentos y materiales que faciliten el desarrollo de la función tutorial	1.831	4.197
AF-2	Asesorar en la prevención y tratamiento educativo de las dificultades de aprendizaje	2.183	4.845
AF-3	Facilitar materiales, técnicas e instrumentos didácticos para las actividades de refuerzo educativo y adaptación curricular	1.873	4.486
AF-4	Participar en la organización del aula, actividades de refuerzo educativo, adaptaciones curriculares, técnicas de estudio e integración en el grupo	1.746	4.225
ORIENTACIÓN VOCACIONAL Y PROFESIONAL		SE HACE (Media)	DEBE HACERSE (Media)
OV-1	Colaborar en la elaboración, aplicación y evaluación de programas de orientación vocacional.	3.277	4.588
OV-2	Colaborar en el desarrollo de actuaciones para favorecer la transición de una etapa a otra y del sistema educativo al mundo laboral	2.046	4.353
OV-3	Facilitar al profesorado información de carácter académico y profesional	2.200	3.841
OV-4	Elaborar, adaptar y difundir programas, documentos y materiales para la orientación vocacional y profesional	2.846	4.304
ATENCIÓN A LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES		SE HACE (Media)	DEBE HACERSE (Media)
NE-1	Asesorar al profesorado en relación con la atención educativa que precisen estos alumnos	2.574	4.714
NE-2	Asistir técnicamente en relación con la elaboración, aplicación y evaluación de las adaptaciones curriculares individualizadas	1.909	4.535
NE-3	Elaborar, adaptar, distribuir y divulgar materiales e instrumentos psicopedagógicos de utilidad en relación con las necesidades educativas especiales	2.030	4.296
NE-4	Planificar y desarrollar acciones educativas para la prevención y atención temprana de los alumnos con necesidades educativas especiales	2.209	4.521
COMPENSACIÓN EDUCATIVA		SE HACE (Media)	DEBE HACERSE (Media)
CE-1	Impulsar y coordinar las actuaciones y programa de compensación educativa que se desarrollen en la zona	1.634	4.189
CE-2	Asesorar en el diseño y aplicación de programas de compensación educativa integrados en el Proyecto Curricular de Centro	1.326	4.315
CE-3	Asesorar en el análisis de la situación de riesgo de determinados grupos de alumnos y proponer las actuaciones pedagógicas pertinentes	1.612	4.364
CE-4	Participar en el diseño y desarrollo de programas de garantía social para quienes lo precisen, en colaboración con los Centros docentes	1.225	4.200

**- ANEXO 14 -****Proceso de asesoramiento (Cuestionarios)**

ORIGEN DEL ASESORAMIENTO		SE HACE (Media)	DEBE HACERSE (Media)
<b>OR-1</b>	<b>En las necesidades y demandas del profesorado</b>	2.583	<b>4.652</b>
<b>OR-2</b>	<b>En los procesos de innovación y mejora promovidos por la Administración</b>	2.559	3.281
<b>OR-3</b>	<b>En la previsión y anticipación de necesidades que elabora el propio equipo</b>	<b>2.615</b>	3.714
<b>OR-4</b>	<b>En los acuerdos a los que se ha llegado en el trabajo conjunto entre profesores del Centro y miembros del E.O.E.</b>	2.437	4.400

OBJETIVOS DEL ASESORAMIENTO		SE HACE (Media)	DEBE HACERSE (Media)
<b>OB-1</b>	<b>Proporcionar los recursos suficientes para responder a los problemas que el profesor encuentra en su práctica</b>	<b>2.375</b>	<b>4.585</b>
<b>OB-2</b>	<b>Capacitar al profesorado para que pueda prevenir y resolver por sí mismo los problemas concretos</b>	2.109	4.239
<b>OB-3</b>	<b>Asegurar la uniformidad en la implantación de una determinada política educativa</b>	2.186	3.081
<b>OB-4</b>	<b>Facilitar el desarrollo profesional del profesorado</b>	1.969	3.958

DINÁMICA DE TRABAJO		SE HACE (Media)	DEBE HACERSE (Media)
<b>DI-1</b>	<b>Se atiende solamente las peticiones de ayuda del profesorado</b>	<b>3.149</b>	4.113
<b>DI-2</b>	<b>Se oferta, además, información básica y consejos generales para el profesorado</b>	2.319	4.091
<b>DI-3</b>	<b>Se hacen propuestas de nuevos materiales y pautas de acción en el aula</b>	1.750	4.114
<b>DI-4</b>	<b>Se establece un diálogo reflexivo y crítico sobre la práctica cotidiana y posibles acciones educativas</b>	1.758	<b>4.300</b>

FOCALIZACIÓN		SE HACE (Media)	DEBE HACERSE (Media)
<b>FO-1</b>	<b>Implantar un programa o innovación en el Centro</b>	2.143	2.692
<b>FO-2</b>	<b>Resolver los problemas concretos de cada docente</b>	2.087	3.565
<b>FO-3</b>	<b>La formación de equipos de docentes para la mejora educativa</b>	<b>2.188</b>	<b>4.191</b>
<b>FO-4</b>	<b>Proporcionar a los profesores la base para iniciar los cambios educativos</b>	1.776	3.943

ROLES DESEMPEÑADOS POR EL EQUIPO		SE HACE (Media)	DEBE HACERSE (Media)
<b>RE-1</b>	<b>Especialista / Experto técnico</b>	<b>3.375</b>	3.563
<b>RE-2</b>	<b>Educador / Formador</b>	2.214	3.908
<b>RE-3</b>	<b>Facilitador de los procesos de mejora</b>	2.377	<b>4.379</b>
<b>RE-4</b>	<b>Animador implicado en la vida del Centro</b>	2.045	4.156

ROLES DESEMPEÑADOS POR LOS DOCENTES		SE HACE (Media)	DEBE HACERSE (Media)
<b>RD-1</b>	<b>Acoger la información que se le suministra</b>	3.689	4.129
<b>RD-2</b>	<b>Proporcionar la información que se le requiere desde el E.O.E.</b>	<b>4.125</b>	4.500
<b>RD-3</b>	<b>Participar en la puesta en práctica del plan de acción que elabora el E.O.E.</b>	3.139	4.367
<b>RD-4</b>	<b>Tomar parte activa en la elaboración y desarrollo de planes de acción</b>	3.028	<b>4.581</b>

RELACIONES ENTRE PARTICIPANTES		SE HACE (Media)	DEBE HACERSE (Media)
<b>RP-1</b>	<b>Jerarquizada vs. Entre iguales</b>	<b>4.194</b>	4.667
<b>RP-2</b>	<b>Administrativa vs. De colaboración</b>	3.704	<b>4.800</b>

**- ANEXO 15 -**

**Caracterización de los cinco primeros ejes factoriales en base a las modalidades de las variables activas del cuestionario**

---

## COORDONNEES, CONTRIBUTIONS ET COSINUS CARRES DES MODALITES ACTIVES

AXES 1 A 5

MODALITES			COORDONNEES					CONTRIBUTIONS					COSINUS CARRES				
IDEN - LIBELLE	P.REL	DISTO	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
<b>1 . Función en el Centro</b>																	
FU01 - Director	1.69	13.80	-1.32	0.86	0.95	-2.54	0.28	4.7	2.9	4.0	31.8	0.5	0.13	0.05	0.07	0.47	0.01
FU02 - Jefe de estudios	2.36	9.57	-1.50	-2.31	-0.20	-0.03	-0.09	8.6	28.6	0.3	0.0	0.1	0.23	0.56	0.00	0.00	0.00
FU03 - Secretario	3.38	6.40	-1.52	1.23	-0.26	1.02	-0.45	12.6	11.5	0.6	10.3	2.4	0.36	0.23	0.01	0.16	0.03
FU04 - Coordinador de ciclo	6.08	3.11	0.65	-0.12	0.94	0.52	0.47	4.2	0.2	14.0	4.8	4.8	0.14	0.00	0.28	0.09	0.07
FU05 - Profesor de apoyo	0.68	36.00	0.26	0.79	-1.41	0.19	4.71	0.1	1.0	3.5	0.1	53.6	0.00	0.02	0.06	0.00	0.62
FU06 - Tutor	10.81	1.31	0.63	0.00	-0.46	-0.22	-0.44	6.8	0.0	6.0	1.5	7.6	0.30	0.00	0.16	0.04	0.15
								CONTRIBUTION CUMULEE = 36.9 44.1 28.4 48.5 69.1									
<b>127 . Antigüedad docente en classes</b>																	
1ANO - 5-15	6.76	2.70	0.87	0.03	-0.85	-0.18	0.18	8.2	0.0	12.8	0.6	0.8	0.28	0.00	0.27	0.01	0.01
2ANO - 15-25	13.51	0.85	0.01	-0.16	0.60	-0.02	-0.33	0.0	0.8	12.6	0.0	5.2	0.00	0.03	0.42	0.00	0.13
3ANO - 25-35	4.05	5.17	-1.14	1.14	-0.40	0.32	0.72	8.4	11.9	1.7	1.2	7.5	0.25	0.25	0.03	0.02	0.10
127_ - reponse manquante	0.68	36.00	-2.12	-3.90	-1.02	0.22	0.41	4.9	23.3	1.9	0.1	0.4	0.13	0.42	0.03	0.00	0.00
								CONTRIBUTION CUMULEE = 21.5 36.0 29.0 2.0 13.8									
<b>128 . A_os en el Centro en classes</b>																	
1TIE - Un sólo a_o	0.68	36.00	1.43	0.04	-2.52	-0.93	-1.63	2.2	0.0	11.3	1.7	6.5	0.06	0.00	0.18	0.02	0.07
2TIE - Dos a_os	1.69	13.80	0.86	-0.35	2.36	1.08	0.27	2.0	0.5	24.7	5.7	0.5	0.05	0.01	0.40	0.08	0.01
3TIE - Tres a_os o más	22.64	0.10	-0.11	0.02	-0.10	-0.05	0.03	0.4	0.0	0.6	0.2	0.1	0.11	0.01	0.10	0.03	0.01
								CONTRIBUTION CUMULEE = 4.7 0.5 36.6 7.6 7.0									
<b>129 . A_os en el equipo directivo en classes</b>																	
1TEQ - Un a_o	0.68	36.00	-1.48	2.28	-0.51	2.99	-1.94	2.4	8.0	0.5	17.5	9.1	0.06	0.14	0.01	0.25	0.10
2TEQ - Dos a_os	1.69	13.80	-1.68	-1.65	-0.87	1.35	0.30	7.7	10.5	3.3	8.9	0.5	0.20	0.20	0.05	0.13	0.01
3TEQ - Tres a_os o más	5.07	3.93	-1.39	0.28	0.40	-1.02	-0.09	15.9	0.9	2.2	15.4	0.1	0.49	0.02	0.04	0.27	0.00
129_ - reponse manquante	17.57	0.42	0.62	-0.01	-0.01	0.05	0.07	10.9	0.0	0.0	0.1	0.3	0.91	0.00	0.00	0.01	0.01
								CONTRIBUTION CUMULEE = 36.9 19.4 6.0 42.0 10.1									

**- ANEXO 16 -**

**Definición total de cinco factores mediante las modalidades activas e ilustrativas del cuestionario**

---

DESCRIPCIÓN DE LOS EJES FACTORIALES  
DESCRIPCIÓN DEL FACTOR 1  
PARA LAS MODALIDADES ACTIVAS

ID.	V.TEST	MODALIDAD	ETIQUETA DE LA VARIABLE	POIDS	NUMERO
3TEQ	-6.01	Tres años o más	Años en el equipo directivo en classes	15.00	1
Z O N A C E N T R A L					
129_	8.15	reponse manquante	Años en el equipo directivo en classes	52.00	17

PARA LAS MODALIDADES ILUSTRATIVAS

ID.	V.TEST	MODALIDAD	ETIQUETA DE LA VARIABLE	POIDS	NUMERO
84_	-2.98	reponse manquante	DEBE-Recursos solución de problemas	10.00	1
DP04	-2.60	Algo	Facilitar el desarrollo profesional	2.00	2
DI01	-2.40	Centro	Diagnóstico de alumnos	24.00	3
CI02	-2.39	Poco	Acoger la información	2.00	4
EQ01	-2.39	Muy poco	Formación de equipos docentes	21.00	5
94_	-2.31	reponse manquante	DEBE-Información y consejo	10.00	6
85_	-2.22	reponse manquante	Capacitar al profesorado para resolverse	10.00	7
112_	-2.19	reponse manquante	DEBE-Facilitador de procesos	8.00	8
AID3	-2.18	Regular	DEBE-Animador implicado en el centro	1.00	9
AC01	-2.07	Centro	Adaptaciones curriculares individualizadas	2.00	10
23_	-2.07	reponse manquante	Apoyo específico a los tutores	50.00	11
CCE4	-2.06	Algo	Coordinar Compensación educativa	1.00	12
Z O N A C E N T R A L					
IC03	2.02	Regular	Información y consejo	18.00	609
BC03	2.03	Regular	Base para cambios educativos	8.00	610
CP02	2.05	Poco	Capacitar al profesorado para resolverse	32.00	611
AY01	2.07	Necesario	Apoyo específico a los tutores	24.00	612
IMD4	2.11	Algo	DEBE-Implantar un programa	9.00	613
IO04	2.11	Algo	Procesos de innovación y mejora	9.00	614
DE04	2.11	Algo	Demandas del profesorado	11.00	615
CCE2	2.15	Poco	Coordinar Compensación educativa	17.00	616
EQ02	2.19	Poco	Formación de equipos docentes	16.00	617
ELD5	2.22	Mucho	DEBE-Elaboración y desarrollo de planes	47.00	618
10_	2.65	reponse manquante	Diagnóstico de alumnos	49.00	619

DESCRIPCIÓN DEL FACTOR 2  
PARA LAS MODALIDADES ACTIVAS

ID.	V.TEST	MODALIDAD	ETIQUETA DE LA VARIABLE	POIDS	NUMERO
FU02	-6.37	Jefe de estudios	Función en el centro	7.00	1
Z O N A C E N T R A L					
3ANO	4.27	25-35	Antigüedad docente en classes	12.00	17

PARA LAS MODALIDADES ILUSTRATIVAS

ID.	V.TEST	MODALIDAD	ETIQUETA DE LA VARIABLE	POIDS	NUMERO
AID3	-4.45	Regular	DEBE-Animador implicado en el centro	1.00	1
ANA3	-3.95	Regular	Análisis de la situación	4.00	2
PAR3	-3.45	Regular	Participación refuerzo educativo	8.00	3
COL3	-3.38	Regular	Colaboración programas de orientación	12.00	4
CCE4	-3.35	Algo	Coordinar Compensación educativa	1.00	5
DED3	-3.27	Regular	DEBE-Demandas del profesorado	2.00	6
IM04	-3.26	Algo	Implantar un programa	7.00	7
IMD2	-3.10	Poco	DEBE-Implantar un programa	8.00	8
AP01	-2.67	Centro	Apoyoa la función tutorial	5.00	9
FPD3	-2.63	Regular	DEBE-Facilitador de procesos	3.00	10
SOC1	-2.55	Muy poco	Programas de garantía social	32.00	11
RS04	-2.49	Algo	Recursos solución de problemas	2.00	12
ELD3	-2.41	Regular	DEBE-Elaboración y desarrollo de planes	7.00	13
IOD3	-2.30	Regular	DEBE-Procesos de innovación y mejora	27.00	14
PMA1	-2.28	Muy poco	Programas de orientación	11.00	15
CCE3	-2.06	Regular	Coordinar Compensación educativa	3.00	16
AJD3	-2.03	Regular	DEBE-Acuerdos conjuntos	11.00	17
PCD3	-2.02	Regular	DEBE-Programas de compensación educativa	9.00	18
Z O N A C E N T R A L					
PRE1	2.01	Muy poco	Prevención dificultades de aprendizaje	20.00	608
126_	2.03	reponse manquante	DEBE-Administrativa versus De colaboración	4.00	609
96_	2.03	reponse manquante	DEBE-Nuevos materiales	4.00	610
106_	2.03	reponse manquante	DEBE-Base para cambios educativos	4.00	611
109_	2.06	reponse manquante	Formador educador	4.00	612
CI02	2.15	Poco	Acoger la información	2.00	613
113_	2.29	reponse manquante	Animador implicado en el centro	8.00	614
111_	2.33	reponse manquante	Facilitador de procesos	5.00	615
RA01	2.41	Muy Administrativa	Administrativa versus De colaboración	3.00	616
IM05	2.41	Mucho	Implantar un programa	3.00	617
IO05	2.41	Mucho	Procesos de innovación y mejora	3.00	618
16_	2.67	reponse manquante	Apoyoa la función tutorial	69.00	619

DESCRIPCIÓN DEL FACTOR 3  
PARA LAS MODALIDADES ACTIVAS

ID.	V.TEST	MODALIDAD	ETIQUETA DE LA VARIABLE	POIDS	NUMERO
1ANO	-4.42	5-15	Antigüedad docente en clases	20.00	1
Z O N A C E N T R A L					
2ANO	5.53	15-25	Antigüedad docente en clases	40.00	17

PARA LAS MODALIDADES ILUSTRATIVAS

ID.	V.TEST	MODALIDAD	ETIQUETA DE LA VARIABLE	POIDS	NUMERO
8_	-3.42	reponse manquante	Programa de cohesión de grupos	70.00	1
AI04	-2.90	Algo	Animador implicado en el centro	2.00	2
ANA3	-2.81	Regular	Análisis de la situación	4.00	3
SOC2	-2.81	Poco	Programas de garantía social	7.00	4
PCO2	-2.68	Poco	Programas de compensació educativa	12.00	5
AID2	-2.52	Poco	DEBE-Animador implicado en el centro	1.00	6
BC03	-2.45	Regular	Base para cambios educativos	8.00	7
22_	-2.16	reponse manquante	Fase en que se encuentra el programa	38.00	8
EXD2	-2.14	Poco	DEBE-Experto técnico	4.00	9
47_	-2.06	reponse manquante	Materiales adaptación curricular	4.00	10
TED5	-2.05	Mucho	DEBE-Atención temprana NEE	49.00	11
AT01	-2.03	Necesario	Atención temprana de los alumnos	3.00	12
Z O N A C E N T R A L					
42_	2.03	reponse manquante	Atención temprana de los alumnos	71.00	613
PAD3	2.09	Regular	DEBE-Participación refuerzo educativo	15.00	614
PE04	2.12	Algo	Peticiones de ayuda	15.00	615
AJD4	2.15	Algo	DEBE-Acuerdos conjuntos	17.00	616
PMD2	2.55	Poco	DEBE-programas de orientación	1.00	617
DR02	2.55	Personal	Programa sobre drogodependencias	1.00	618
CO02	3.62	Personal	Programa de cohesión de grupos	2.00	619

DESCRIPCIÓN DEL FACTOR 4  
PARA LAS MODALIDADES ACTIVAS

ID.	V.TEST	MODALIDAD	ETIQUETA DE LA VARIABLE	POIDS	NUMERO
FU01	-5.85	Director	Función en el centro	5.00	1
Z O N A C E N T R A L					
1TEQ	4.25	Un año	Años en el equipo directivo en clases	2.00	17

PARA LAS MODALIDADES ILUSTRATIVAS

ID.	V.TEST	MODALIDAD	ETIQUETA DE LA VARIABLE	POIDS	NUMERO
CP05	-3.05	mucho	Capacitar al profesorado para resolverse	3.00	1
COD3	-2.64	Regular	DEBE-Colaboración programas de orientación	1.00	2
TED2	-2.64	Poco	DEBE-Atención temprana NEE	1.00	3
NUD1	-2.64	Muy poco	DEBE-Nuevos materiales	1.00	4
DI02	-2.64	Personal	Diagnóstico de alumnos	1.00	5
LAB3	-2.38	Regular	Transición al mundo laboral	15.00	6
GN01	-2.30	Necesario	Diagnóstico de alumnos	4.00	7
RE01	-2.23	Necesario	Estímulo para la renovación pedagógica	5.00	8
DP04	-2.16	Algo	Facilitar el desarrollo profesional	2.00	9
AA01	-2.06	Necesario	Apoyo en la elaboración de ACIS	11.00	10
FPD1	-2.01	Muy poco	DEBE-Facilitador de procesos	2.00	11
VI05	-2.01	Mucho	Previsión de necesidades	2.00	12
DPD2	-2.01	Poco	DEBE-Facilitar el desarrollo profesional	2.00	13
83_	-2.01	reponse manquante	Recursos solución de problemas	2.00	14
DLD1	-2.01	Muy poco	DEBE-Diálogo reflexivo y crítico	2.00	15
FOD1	-2.01	Muy poco	DEBE-Formador educador	2.00	16
Z O N A C E N T R A L					
24_	2.06	reponse manquante	Apoyo en la elaboración de ACIS	63.00	611
IO05	2.08	Mucho	Procesos de innovación y mejora	3.00	612
RA01	2.08	Muy Administrativa	Administrativa versus De colaboración	3.00	613
IM05	2.08	Mucho	Implantar un programa	3.00	614
13_	2.16	reponse manquante	Adaptaciones curriculares individualizadas	64.00	615
36_	2.23	reponse manquante	Estímulo para la renovación pedagógica	69.00	616
32_	2.30	reponse manquante	Diagnóstico de alumnos	70.00	617
RS05	2.35	Mucho	Recursos solución de problemas	3.00	618
IC05	2.35	Mucho	Información y consejo	3.00	619

## 290 / Apoyo y asesoramiento formativo al profesorado

DESCRIPCIÓN DEL FACTOR 5  
PARA LAS MODALIDADES ACTIVAS

ID.	V.TEST	MODALIDAD	ETIQUETA DE LA VARIABLE	POIDS	NUMERO
FU06	-3.31	Tutor	Función en el centro	32.00	1
Z O N A C E N T R A L					
FU05	6.70	Profesor de apoyo	Función en el centro	2.00	17

## PARA LAS MODALIDADES ILUSTRATIVAS

ID.	V.TEST	MODALIDAD	ETIQUETA DE LA VARIABLE	POIDS	NUMERO
COD5	-2.16	Mucho	DEBE-Colaboración programas de orientación	44.00	1
DPD4	-2.11	Algo	DEBE-Facilitar el desarrollo profesional	12.00	2
PMD5	-2.03	Mucho	DEBE-programas de orientación	36.00	3
Z O N A C E N T R A L					
AI04	2.02	Algo	Animador implicado en el centro	2.00	579
PED2	2.04	Poco	DEBE-Peticiones de ayuda	3.00	580
100_	2.04	reponse manquante	DEBE-Implantar un programa	10.00	581
65_	2.06	reponse manquante	Atención temprana NEE	7.00	582
63_	2.06	reponse manquante	Distribuir instrumentos NEE	7.00	583
111_	2.09	reponse manquante	Facilitador de procesos	5.00	584
47_	2.13	reponse manquante	Materiales adaptación curricular	4.00	585
59_	2.13	reponse manquante	Atención educativa NEE	6.00	586
DL04	2.16	Algo	Diálogo reflexivo y crítico	6.00	587
FAS4	2.24	Desarrollo	Fase en que se encuentra el programa	6.00	588
102_	2.27	reponse manquante	DEBE-Resolver problemas concretos	5.00	589
124_	2.27	reponse manquante	DEBE-jerarquización versus Entre iguales	5.00	590
66_	2.32	reponse manquante	DEBE-Atención temprana NEE	3.00	591
62_	2.32	reponse manquante	DEBE- Elaboración de ACIS	3.00	592
64_	2.32	reponse manquante	DEBE-Distribuir instrumentos NEE	3.00	593
125_	2.67	reponse manquante	Administrativa versus De colaboración	3.00	594
80_	2.68	reponse manquante	DEBE-Previsión de necesidades	5.00	595
98_	2.75	reponse manquante	DEBE-Diálogo reflexivo y crítico	6.00	596
126_	2.83	reponse manquante	DEBE-Administrativa versus De colaboración	4.00	597
106_	2.83	reponse manquante	DEBE-Base para cambios educativos	4.00	598
96_	2.83	reponse manquante	DEBE-Nuevos materiales	4.00	599
90_	2.86	reponse manquante	DEBE-Facilitar el desarrollo profesional	4.00	600
86_	2.86	reponse manquante	DEBE-Capacitar al profesorado para resolverse	4.00	601
50_	3.13	reponse manquante	DEBE-Participación refuerzo educativo	3.00	602
46_	3.13	reponse manquante	DEBE-Prevención dificultades de aprendizaje	3.00	603
44_	3.13	reponse manquante	DEBE-materiales para la acción tutorial	3.00	604
81_	3.15	reponse manquante	Acuerdos conjuntos	3.00	605
121_	3.15	reponse manquante	Elaboración y desarrollo de planes	3.00	606
45_	3.40	reponse manquante	Prevención dificultades de aprendizaje	3.00	607
43_	3.40	reponse manquante	Materiales para la acción tutorial	3.00	608
49_	3.40	reponse manquante	Participación refuerzo educativo	3.00	609
IND1	3.66	Muy poco	DEBE- Información académica	2.00	610
107_	3.68	reponse manquante	Experto técnico	2.00	611
75_	3.68	reponse manquante	Demandas del profesorado	2.00	612
117_	3.68	reponse manquante	Proporcionar información	2.00	613
119_	3.68	reponse manquante	Participar en la puesta en práctica	2.00	614
93_	3.68	reponse manquante	Información y consejo	2.00	615
CI01	3.68	Muy poco	Acoger la información	2.00	616
HA02	4.47	Personal	Programa de Habilidades Sociales	1.00	617
ATD1	4.95	Muy poco	DEBE-Atención educativa NEE	1.00	618
ADD1	4.95	Muy poco	DEBE-Materiales adaptación curricular	1.00	619

- ANEXO 17 -

**Descripción y etiquetas de las variables de la dimensión *Ámbitos de asesoramiento* para el análisis de las Memorias Anuales de los Centro**

INDICADORES	VARIABLES	VALORES
<b>ACTUACIONES DEL E.O.E.</b>	Programa de Orientación Programa de técnicas de trabajo intel. Programa de prevención de dificultades Programa de cohesión de grupos Proyecto Antiviolenencia Diagnóstico de alumnos Logopedia con alumnos Atención a la diversidad-N.E.E. Entrevistas con familias Apoyo a la función tutorial Entrevistas con Equipo Directivo Seguimiento de casos puntuales Coordinación con otros servicios Grupos de trabajo Asesoramiento en general al profesorado Programa sobre drogodependencias	01 - Centro 02 - E.O.E. 03 - Ambos
<b>PROPUESTAS DE ACTUACIÓN</b>	Apoyo específico a los tutores Apoyo en la elaboración de las ACIS Asesorar sobre la evaluación Atención a las dific. de aprendizaje Atención a las dific. de conducta Sobre hábitos de trabajo Sobre dinámicas de grupos Revalorizar la escuela Diagnóstico de alumnos Seguimiento de los casos diagnosticados Plan conjunto de resolución problemas Logopedia Estímulo para la renovación pedagógica Contacto continuo Colaboración estrecha con los docentes Espacio definido para realizar el apoyo Compatibilidad de horarios	01 - Necesario 02 - No contesta

## - ANEXO 18 -

**Descripción y etiquetas de las variables de la dimensión *Funciones de asesoramiento* para el análisis de las Memorias Anuales de los Centro**

INDICADORES	VARIABLES	VALORES
<b>APOYO A LA FUNCIÓN TUTORIAL</b>	Materiales para la acción tutorial Prevención dificultades de aprendizaje Materiales adaptación curricular Participar refuerzo educativo	01 - SE HACE 02 - DEBE HACERSE 03 - AMBAS
<b>ORIENTACIÓN ESCOLAR Y PROFESIONAL</b>	Colaboración programas de orientación Transición al mundo laboral Información académica Programas de orientación	01 - SE HACE 02 - DEBE HACERSE 03 - AMBAS
<b>ATENCIÓN A LAS N.E.E.</b>	Atención educativa N.E.E. Elaboración de ACIS Distribuir instrumentos N.E.E. Atención temprana N.E.E.	01 - SE HACE 02 - DEBE HACERSE 03 - AMBAS
<b>COMPENSACIÓN EDUCATIVA</b>	Coordinar compensación educativa Programas de compensación educativa Análisis de la situación Programas de garantía social	01 - SE HACE 02 - DEBE HACERSE 03 - AMBAS

**- ANEXO 19 -**

**Descripción y etiquetas de las variables de la dimensión *Procesos de asesoramiento* para el análisis de las Memorias Anuales de los Centros**

INDICADORES	VARIABLES	VALORES
<b>ORIGEN DEL ASESORAMIENTO</b>	Demandas del profesorado Procesos de innovación y mejora Previsión de necesidades Acuerdos conjuntos	01 - SE HACE 02 - DEBE HACERSE 03 - AMBAS
<b>OBJETIVO DEL ASESORAMIENTO</b>	Recursos solución de problemas Capacitar al profesorado para resolverse Uniformidad política educativa Facilitar el desarrollo profesional	01 - SE HACE 02 - DEBE HACERSE 03 - AMBAS
<b>DINÁMICA DEL ASESORAMIENTO</b>	Peticiones de ayuda Información y consejo Nuevos materiales Diálogo reflexivo y crítico	01 - SE HACE 02 - DEBE HACERSE 03 - AMBAS
<b>FOCALIZACIÓN DEL ASESORAMIENTO</b>	Implantar un programa Resolver problemas concretos Formación de equipos docentes Base para cambios educativos	01 - SE HACE 02 - DEBE HACERSE 03 - AMBAS
<b>ROL DOCENTE EN EL ASESORAMIENTO</b>	Acoger la información Proporcionar información Participar en la puesta en práctica Elaboración y desarrollo de planes	01 - SE HACE 02 - DEBE HACERSE 03 - AMBAS

## - ANEXO 20 -

## Actividades y programas llevados a cabo por el E.O.E. (Memorias Anuales)

ACTUACIONES DEL E.O.E.	E.O.E. %	AMBOS %
Programa de Orientación	68.18	9.09
Entrevistas con familias	63.64	0
Diagnóstico de alumnos	54.55	4.55
Apoyo a la función tutorial	54.55	4.55
Entrevistas con Equipo Directivo	54.55	0
Logopedia con alumnos	40.91	4.55
Programa de Prevención de Dificultades	40.91	0
Programa de Drogodependencias	40.91	0
Atención a la diversidad - NEE	36.36	13.64
Asesoramiento en general al profesorado	31.82	0
Coordinación con otros servicios	27.27	0
Programa de Cohesión de grupos	22.73	0
Programa de Técnicas de Trabajo Intelectual	18.18	4.55
Seguimiento de casos puntuales	4.55	4.55
Grupos de trabajo	4.55	4.55
Proyecto Antiviolenencia	4.55	0

- ANEXO 21 -

**Funciones de Asesoramiento (Memorias Anuales)**

<b>ÁREA DE APOYO A LA FUNCIÓN TUTORIAL</b>	<b>SE HACE</b>	<b>DEBE HACERSE</b>	<b>AMBA S</b>
<b>AF-1</b> Proporcionar técnicas, instrumentos y materiales que faciliten el desarrollo de la función tutorial	0	9.09	0
<b>AF-2</b> Asesorar en la prevención y tratamiento educativo de las dificultades de aprendizaje	0	4.55	0
<b>AF-3</b> Facilitar materiales, técnicas e instrumentos didácticos para las actividades de refuerzo educativo y adaptación curricular	0	13.64	0
<b>AF-4</b> Participar en la organización del aula, actividades de refuerzo educativo, adaptaciones curriculares, técnicas de estudio e integración en el grupo	0	4.55	0

<b>ÁREA DE ORIENTACIÓN VOCACIONAL Y PROFESIONAL</b>	<b>SE HACE</b>	<b>DEBE HACERSE</b>	<b>AMBA S</b>
<b>OV-1</b> Colaborar en la elaboración, aplicación y evaluación de programas de orientación vocacional	0	4.55	0
<b>OV-2</b> Colaborar en el desarrollo de actuaciones para favorecer la transición de una etapa a otra y del sistema educativo al mundo laboral	0	0	0
<b>OV-3</b> Facilitar al profesorado información de carácter académico y profesional	4.55	0	4.55
<b>OV-4</b> Elaborar, adaptar y difundir programas, documentos y materiales para la orientación vocacional y profesional	4.55	0	0

<b>ÁREA DE ATENCIÓN A LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES</b>	<b>SE HACE</b>	<b>DEBE HACERSE</b>	<b>AMBA S</b>
<b>NE-1</b> Asesorar al profesorado en relación con la	9.09	4.55	13.64

<b>ÁREA DE ATENCIÓN A LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES</b>	<b>SE HACE</b>	<b>DEBE HACERSE</b>	<b>AMBAS</b>
<b>atención educativa que precisen estos alumnos</b>			
<b>NE-2 Asistir técnicamente en relación con la elaboración, aplicación y evaluación de las adaptaciones curriculares individualizadas</b>	9.09	13.64	4.55
<b>NE-3 Elaborar, adaptar, distribuir y divulgar materiales e instrumentos psicopedagógicos de utilidad en relación con las necesidades educativas especiales</b>	13.64	0	0
<b>NE-4 Planificar y desarrollar acciones educativas para la prevención y atención temprana de los alumnos con necesidades educativas especiales</b>	0	0	0

ÁREA DE COMPENSACIÓN EDUCATIVA	SE HACE	DEBE HACERSE	AMBAS
<b>CE-1</b> Impulsar y coordinar las actuaciones y programas de compensación educativa que se desarrollan en la zona	0	4.55	0
<b>CE-2</b> Asesorar en el diseño y aplicación de programas de compensación educativa integrados en el Proyecto Curricular de Centro	0	4.55	0
<b>CE-3</b> Asesorar en el análisis de la situación de riesgo de determinados grupos de alumnos y proponer las actuaciones pedagógicas pertinentes	0	0	0
<b>CE-4</b> Participar en el diseño y desarrollo de programas de garantía social para quienes lo precisen, en colaboración con los Centros docentes	0	0	0

## - ANEXO 22 -

**Proceso de Asesoramiento (Memorias Anuales)**

<b>ORIGEN DEL ASESORAMIENTO</b>	<b>SE HACE</b>	<b>DEBE HACERS E</b>	<b>AMBO S</b>
<b>OR-1</b> En las necesidades y demandas del profesorado	0	4.55	0
<b>OR-2</b> En los procesos de innovación y mejora promovidos por la Administración	0	0	0
<b>OR-3</b> En la previsión y anticipación de necesidades que elabora el propio Equipo	0	0	0
<b>OR-4</b> En los acuerdos a los que se ha llegado en el trabajo conjunto entre profesores del Centro y miembros del E.O.E.	0	13.64	4.55

<b>OBJETIVOS DEL ASESORAMIENTO</b>	<b>SE HACE</b>	<b>DEBE HACERS E</b>	<b>AMBA S</b>
<b>OB-1</b> Proporcionar los recursos suficientes para responder a los problemas que el profesor encuentra en su práctica	0	4.55	0
<b>OB-2</b> Capacitar al profesorado para que pueda prevenir y resolver por sí mismo los problemas concretos	0	0	0
<b>OB-3</b> Asegurar la uniformidad en la implantación de una determinada política educativa	0	0	0
<b>OB-4</b> Facilitar el desarrollo profesional del profesorado	0	0	4.55

<b>DINÁMICA DE ASESORAMIENTO</b>	<b>SE HACE</b>	<b>DEBE HACERS E</b>	<b>AMBA S</b>
<b>DI-1</b> Se atiende solamente las peticiones de ayuda del profesorado	0	0	0

<b>DINÁMICA DE ASESORAMIENTO</b>		<b>SE HACE</b>	<b>DEBE HACERSE</b>	<b>AMBA S</b>
<b>DI-2</b>	<b>Se oferta, además, información básica y consejos generales para el profesorado</b>	4.55	9.09	9.09
<b>DI-3</b>	<b>Se hacen propuestas de nuevos materiales y pautas de acción en el aula</b>	0	0	0
<b>DI-4</b>	<b>Se establece un diálogo reflexivo y crítico sobre la práctica cotidiana y posibles acciones educativas</b>	0	0	0

<b>FOCALIZACIÓN</b>		<b>SE HACE</b>	<b>DEBE HACERSE</b>	<b>AMBA S</b>
<b>FO-1</b>	<b>Implantar un programa o innovación en el Centro</b>	0	4.55	0
<b>FO-2</b>	<b>Resolver los problemas concretos de cada docente</b>	0	4.55	0
<b>FO-3</b>	<b>La formación de equipos de docentes para la mejora educativa</b>	0	9.09	0
<b>FO-4</b>	<b>Proporcionar a los profesores la base para iniciar los cambios educativos</b>	0	9.09	0

<b>ROL DOCENTE</b>		<b>SE HACE</b>	<b>DEBE HACERSE</b>	<b>AMBA S</b>
<b>RD-1</b>	<b>Acoger la información que se le suministra</b>	0	0	0
<b>RD-2</b>	<b>Proporcionar la información que se le requiere desde el E.O.E.</b>	0	0	0
<b>RD-3</b>	<b>Participar en la puesta en práctica del plan de acción que elabora el E.O.E.</b>	9.09	4.55	0
<b>RD-4</b>	<b>Tomar parte activa en la elaboración y</b>	0	0	0

<b>ROL DOCENTE</b>	<b>SE HACE</b>	<b>DEBE HACERS E</b>	<b>AMBA S</b>
<b>desarrollo de planes de acción</b>			

**- ANEXO 23 -**

**Caracterización de los cinco primeros ejes factoriales en base a las modalidades de las variables activas e ilustrativas de las Memorias Anuales de los Centros**

## 302 / Apoyo y asesoramiento formativo al profesorado

DESCRIPTION DES AXES FACTORIELS  
DESCRIPTION DU FACTEUR 1  
PAR LES MODALITES ACTIVES

ID.	V. TEST	LIBELLE MODALITE	LIBELLE DE LA VARIABLE	POIDS	NUMERO
DA01	-3.72	Necesario	Atención a las dificultades de aprendizaje	4.00	1
DG01	-3.02	Necesario	Sobre dinámicas de grupos	2.00	2
AY01	-2.66	Necesario	Apoyo específico a los tutores	4.00	3
HT01	-2.58	Necesario	Sobre hábitos de trabajo	5.00	4
30_	-2.46	reponse manquante	Contacto continuo	16.00	5

## Z O N E C E N T R A L E

CC01	2.46	Necesario	Contacto continuo	6.00	47
22_	2.58	reponse manquante	Sobre hábitos de trabajo	17.00	48
17_	2.66	reponse manquante	Apoyo específico a los tutores	18.00	49
23_	3.02	reponse manquante	Sobre dinámicas de grupos	20.00	50
20_	3.72	reponse manquante	Atención a las dificultades de aprendizaje	18.00	51

## PAR LES MODALITES ILLUSTRATIVES

ID.	V. TEST	LIBELLE MODALITE	LIBELLE DE LA VARIABLE	POIDS	NUMERO
AK02	-2.66	E.O.E.	Entrevistas con Equipo Directivo	12.00	1
Ap02	-2.64	E.O.E.	Apoyo en la función tutorial	12.00	2
ATE2	-2.01	DEBE HACERSE	Atención educativa NEE	1.00	3

## Z O N E C E N T R A L E

10_	2.36	reponse manquante	Apoya la función tutorial	9.00	207
11_	2.66	reponse manquante	Entrevistas con Equipo Directivo	10.00	208

DESCRIPTION DU FACTEUR 2  
PAR LES MODALITES ACTIVES

ID.	V. TEST	LIBELLE MODALITE	LIBELLE DE LA VARIABLE	POIDS	NUMERO
GN01	-3.14	Necesario	Diagnóstico de alumnos	1.00	1
SG01	-2.95	Necesario	Seguimiento de los casos diagnosticados	2.00	2
AR01	-2.87	Necesario	Apoyo en la elaboración de ACIS	10.00	3
21_	-2.65	reponse manquante	Atención a las dificultades de conducta	17.00	4
AY01	-2.38	Necesario	Apoyo específico a los tutores	4.00	5

## Z O N E C E N T R A L E

17_	2.38	reponse manquante	Apoyo específico a los tutores	18.00	47
DC01	2.65	Necesario	Atención a las dificultades de conducta	5.00	48
18_	2.87	reponse manquante	Apoyo en la elaboración de ACIS	12.00	49
26_	2.95	reponse manquante	Seguimiento de los casos diagnosticados	20.00	50
25_	3.14	reponse manquante	Diagnóstico de alumnos	21.00	51

## PAR LES MODALITES ILLUSTRATIVES

ID.	V. TEST	LIBELLE MODALITE	LIBELLE DE LA VARIABLE	POIDS	NUMERO
PAR2	-3.14	DEBE HACERSE	Participación refuerzo educativo	1.00	1
RP02	-3.14	DEBE HACERSE	Resolver problemas concretos	1.00	2
DR02	-3.14	DEBE HACERSE	Demandas del profesorado	1.00	3
ASA2	-2.88	DEBE HACERSE	Elaboración de ACIS	3.00	4
ADA2	-2.06	DEBE HACERSE	Materiales adaptación curricular	3.00	5
3_	-2.05	reponse manquante	Programa de Prevención de Dificultades	13.00	6

## Z O N E C E N T R A L E

Pr02	2.05	E.O.E.	Programa de Prevención de Dificultades	9.00	203
36_	2.06	reponse manquante	Materiales adaptación curricular	19.00	204
43_	2.38	reponse manquante	Elaboración de ACIS	16.00	205
63_	3.14	reponse manquante	Resolver problemas concretos	21.00	206
37_	3.14	reponse manquante	Participación refuerzo educativo	21.00	207
50_	3.14	reponse manquante	Demandas del profesorado	21.00	208

DESCRIPTION DU FACTEUR 3  
PAR LES MODALITES ACTIVES

ID.	V. TEST	LIBELLE MODALITE	LIBELLE DE LA VARIABLE	POIDS	NUMERO
21_	-2.98	reponse manquante	Atención a las dificultades de conducta	17.00	1
CD01	-2.89	Necesario	Colaboración estrecha con los docentes	3.00	2
24_	-2.50	reponse manquante	Revalorizar la escuela	20.00	3
LP01	-2.18	Necesario	Logopedia	3.00	4

## Z O N E C E N T R A L E

28_	2.18	reponse manquante	Logopedia	19.00	48
VA01	2.50	Necesario	Revalorizar la escuela	2.00	49
31_	2.89	reponse manquante	Colaboración estrecha con los docentes	19.00	50
DC01	2.98	Necesario	Atención a las dificultades de conducta	5.00	51

## PAR LES MODALITES ILLUSTRATIVES

ID.	V. TEST	LIBELLE MODALITE	LIBELLE DE LA VARIABLE	POIDS	NUMERO
AM02	-2.36	E.O.E.	Coordinación con otros servicios	6.00	1
PP01	-2.28	SE HACE	Participar en la puesta en práctica	2.00	2
ATE1	-2.28	SE HACE	Atención educativa NEE	2.00	3
ASA1	-2.28	SE HACE	Elaboración de ACIS	2.00	4
IST1	-2.16	SE HACE	Distribuir instrumentos NEE	3.00	5
Di03	-2.00	Ambos	Diagnóstico de alumnos	1.00	6

## Z O N E C E N T R A L E

44_	2.16	reponse manquante	Distribuir instrumentos NEE	19.00	206
13_	2.36	reponse manquante	Coordinación con otros servicios	16.00	207
68_	2.81	reponse manquante	Participar en la puesta en práctica	19.00	208

DESCRIPTION DU FACTEUR 4  
PAR LES MODALITES ACTIVES

ID.	V.TEST	LIBELLE MODALITE	LIBELLE DE LA VARIABLE	POIDS	NUMERO
EV01	-3.23	Necesario	Asesorar sobre la evaluación	3.00	1
HO01	-2.79	Necesario	Compatibilidad de horarios	3.00	2
26_	-2.25	reponse manquante	Seguimiento de los casos diagnósticos	20.00	3
25_	-2.00	reponse manquante	Diagnóstico de alumnos	21.00	4
Z O N E C E N T R A L E					
GN01	2.00	Necesario	Diagnóstico de alumnos	1.00	48
SG01	2.25	Necesario	Seguimiento de los casos diagnósticos	2.00	49
33_	2.79	reponse manquante	Compatibilidad de horarios	19.00	50
19_	3.23	reponse manquante	Asesorar sobre la evaluación	19.00	51

PAR LES MODALITES ILLUSTRATIVES

ID.	V.TEST	LIBELLE MODALITE	LIBELLE DE LA VARIABLE	POIDS	NUMERO
AJ02	-2.77	DEBE HACERSE	Acuerdos conjuntos	3.00	1
En02	-2.63	E.O.E.	Entrevistas con familias	14.00	2
AA03	-2.60	Ambos	Programa de Orientación	2.00	3
Di02	-2.44	E.O.E.	Diagnóstico de alumnos	12.00	4
PMA1	-2.42	SE HACE	Programas de orientación	1.00	5
Ap03	-2.42	Ambos	Apoya la función tutorial	1.00	6
INF1	-2.42	SE HACE	Información académica	1.00	7
MAT2	-2.10	DEBE HACERSE	Materiales para la acción tutorial	2.00	8
37_	-2.00	reponse manquante	Participación refuerzo educativo	21.00	9
50_	-2.00	reponse manquante	Demandas del profesorado	21.00	10
63_	-2.00	reponse manquante	Resolver problemas concretos	21.00	11
Z O N E C E N T R A L E					
PAR2	2.00	DEBE HACERSE	Participación refuerzo educativo	1.00	200
DE02	2.00	DEBE HACERSE	Demandas del profesorado	1.00	201
RP02	2.00	DEBE HACERSE	Resolver problemas concretos	1.00	202
34_	2.10	reponse manquante	Materiales para la acción tutorial	20.00	203
AA02	2.22	E.O.E.	Programa de Orientación	15.00	204
41_	2.42	reponse manquante	Programas de orientación	21.00	205
6_	2.44	reponse manquante	Diagnóstico de alumnos	9.00	206
53_	2.49	reponse manquante	Acuerdos conjuntos	18.00	207
9_	2.63	reponse manquante	Entrevistas con familias	8.00	208

DESCRIPTION DU FACTEUR 5  
PAR LES MODALITES ACTIVES

ID.	V.TEST	LIBELLE MODALITE	LIBELLE DE LA VARIABLE	POIDS	NUMERO
ES01	-2.05	Necesario	Espacio definido para realizar el apoyo	1.00	1
23_	-2.04	reponse manquante	Sobre dinámicas de grupos	20.00	2
33_	-2.01	reponse manquante	Compatibilidad de horarios	19.00	3
Z O N E C E N T R A L E					
HO01	2.01	Necesario	Compatibilidad de horarios	3.00	49
DG01	2.04	Necesario	Sobre dinámicas de grupos	2.00	50
32_	2.05	reponse manquante	Espacio definido para realizar el apoyo	21.00	51

PAR LES MODALITES ILLUSTRATIVES

ID.	V.TEST	LIBELLE MODALITE	LIBELLE DE LA VARIABLE	POIDS	NUMERO
35_	-2.52	reponse manquante	Prevención dificultades de aprendizaje	21.00	1
2_	-2.39	reponse manquante	Programa de Técnicas de Trabajo Intelectual	17.00	2
15_	-2.27	reponse manquante	Asesoramiento en general al profesorado	15.00	3
7_	-2.16	reponse manquante	Logopedia con alumnos	12.00	4
Z O N E C E N T R A L E					
59_	2.21	reponse manquante	Información y consejo	17.00	204
As02	2.27	E.O.E.	Asesoramiento en general al profesorado	7.00	205
AN02	2.52	E.O.E.	Grupos de Trabajo	1.00	206
PRE2	2.52	DEBE HACERSE	Prevención dificultades de aprendizaje	1.00	207
PP02	2.52	DEBE HACERSE	Participar en la puesta en práctica	1.00	208

- ANEXO 24 -

**Recuento de unidades semánticas con un mínimo de aparición de 11 veces y una longitud de 3 caracteres**

---

Nº.	PALABRAS	FREC.	LONG.	Nº.	PALABRAS	FREC.	LONG.
1	ADAPTACIONES	12	12	69	DIGO	23	4
2	ADEMÁS	31	6	70	DINÁMICA	37	8
3	ADMINISTRACIÓN	14	14	71	DIRECTIVO	22	9
4	AHORA	40	5	72	DIRECTIVOS	11	10
5	ALGO	20	4	73	DISTINTO	12	8
6	ALGUNA	13	6	74	DONDE	24	5
7	ALGUNOS	15	7	75	DÍAS	11	4
8	ALLÍ	31	4	76	EATAI	14	5
9	ALUMNO	17	6	77	EDUCACIÓN	33	9
10	ALUMNOS	25	7	78	EDUCATIVAS	12	10
11	ANTES	23	5	79	EJEMPLO	18	7
12	APOYO	38	5	80	ELLOS	46	5
13	AQUÍ	53	4	81	ENTONCES	167	8
14	ASESORAMIENTO	45	13	82	ENTRE	23	5
15	ASPECTOS	12	8	83	ENTRÉ	11	5
16	ATENCIÓN	11	8	84	EPOE	16	4
17	AULA	23	4	85	EQUIPO	85	6
18	AUNQUE	16	6	86	EQUIPOS	50	7
19	AÑOS	62	4	87	ERAN	11	4
20	BIEN	61	4	88	ESAS	19	4
21	BUENA	16	5	89	ESOS	31	4
22	BUENO	131	5	90	ESPECIAL	22	8
23	BÁSICAMENTE	14	11	91	ESPECIALES	12	10
24	CADA	49	4	92	ESTA	18	4
25	CAMBIAR	12	7	93	ESTADO	22	6
26	CAMBIOS	11	7	94	ESTAMOS	26	7
27	CASO	29	4	95	ESTAR	33	5
28	CASOS	52	5	96	ESTE	59	4
29	CENTRO	96	6	97	ESTO	33	4
30	CENTROS	87	7	98	ESTOS	16	5
31	CHAVALES	18	8	99	ESTOY	27	5
32	CICLO	22	5	100	ESTUDIO	14	7
33	CICLOS	13	6	101	ESTUDIOS	13	8
34	CINCO	12	5	102	ESTUVE	13	6
35	CLARO	24	5	103	ESTÁ	72	4
36	CLASE	16	5	104	ESTÁN	32	5
37	COMO	199	4	105	ESTÁS	24	5
38	COMPAÑEROS	15	10	106	EXPERIENCIA	16	11
39	COMÚN	11	5	107	FAMILIA	17	7
40	CONCRETO	18	8	108	FORMA	50	5
41	CONCRETOS	12	9	109	FORMACIÓN	54	9
42	COSA	24	4	110	FUERA	17	5
43	COSAS	54	5	111	FUNCIONES	16	9
44	CREO	17	4	112	GENTE	67	5
45	CUAL	11	4	113	GLOBAL	11	6
46	CUANDO	85	6	114	GRUPO	91	5
47	CUATRO	21	6	115	GRUPOS	57	6
48	CUENTA	17	6	116	GUSTA	30	5
49	CURRICULARES	15	12	117	HABER	18	5
50	CURSO	30	5	118	HABIDO	14	6
51	CURSOS	26	6	119	HABLANDO	14	8
52	CUÁL	11	4	120	HABÍA	21	5
53	CÓMO	48	4	121	HACE	35	4
54	DADO	20	4	122	HACER	48	5
55	DANDO	12	5	123	HACIENDO	18	8
56	DECIR	95	5	124	HASTA	35	5
57	DEMANDA	18	7	125	HECHO	25	5
58	DEMANDAS	13	8	126	HEMOS	21	5
59	DENTRO	36	6	127	HERMANAS	22	8
60	DEPENDE	12	7	128	HICE	11	4
61	DESDE	44	5	129	HOMBRE	11	6
62	DESPUÉS	35	7	130	HORA	20	4
63	DETERMINADAS	11	12	131	HORAS	12	5
64	DETERMINADO	25	11	132	INDIVIDUAL	22	10
65	DIAGNÓSTICO	14	11	133	INTEGRACIÓN	27	11
66	DICE	15	4	134	INTERVENCIÓN	20	12
67	DICHO	13	5	135	LABOR	14	5
68	DIGAMOS	12	7	136	LARGO	13	5

Nº.	PALABRAS	FREC.	LONG.
137	LLEGAR	11	6
138	LLEVAR	16	6
139	LUEGO	47	5
140	LÍNEA	17	5
141	MANERA	24	6
142	MATERIAL	22	8
143	MEJOR	70	5
144	MENOS	39	5
145	MIRA	25	4
146	MISMO	28	5
147	MOMENTO	48	7
148	MOTIVACIÓN	11	10
149	MUCHAS	31	6
150	MUCHO	53	5
151	MUCHOS	19	6
152	NADA	31	4
153	NECESIDAD	22	9
154	NECESIDADES	26	11
155	NIVEL	56	5
156	NIVELES	13	7
157	NIÑO	51	4
158	NIÑOS	57	5
159	NORMALMENTE	17	11
160	NOSOTROS	54	8
161	NUESTRA	26	7
162	NUESTRO	13	7
163	NUNCA	14	5
164	ORIENTACIÓN	40	11
165	ORIENTADOR	18	10
166	OTRA	44	4
167	OTRAS	25	5
168	OTRO	49	4
169	OTROS	33	5
170	PADRES	12	6
171	PARA	166	4
172	PARECE	16	6
173	PORTE	47	5
174	PARTIR	11	6
175	PASA	20	4
176	PASADO	14	6
177	PERO	231	4
178	PERSONA	20	7
179	PERSONAL	14	8
180	PERSONAS	21	8
181	PERSPECTIVA	11	11
182	PIENSO	21	6
183	PLAN	18	4
184	POCO	50	4
185	POQUITO	12	7
186	PORQUE	202	6
187	PRINCIPIO	17	9
188	PROBLEMA	18	8
189	PROBLEMAS	29	9
190	PROFESIONAL	21	11
191	PROFESOR	55	8
192	PROFESORADO	89	11
193	PROFESORES	51	10
194	PROGRAMA	48	8
195	PROGRAMAS	41	9
196	PROPIA	11	6
197	PRÁCTICA	13	8
198	PUEDA	11	5
199	PUEDE	37	5
200	PUEDEN	17	6
201	PUEDES	22	6
202	PUEDO	14	5
203	PUES	248	4
204	PUNTUALES	12	9

Nº.	PALABRAS	FREC.	LONG.
205	QUEDA	17	5
206	QUIERO	12	6
207	QUIZÁ	27	5
208	REALMENTE	15	9
209	RELACIÓN	13	8
210	RESPUESTA	14	9
211	REUNIÓN	11	7
212	SABE	11	4
213	SABEN	13	5
214	SATISFECHA	11	10
215	SEAN	11	4
216	SENTIDO	14	7
217	SERIE	25	5
218	SERÍA	40	5
219	SESIONES	17	8
220	SEVILLA	22	7
221	SIDO	38	4
222	SIEMPRE	62	7
223	SIENTO	12	6
224	SIGUIENTE	11	9
225	SINO	38	4
226	SIRVE	12	5
227	SISTEMA	15	7
228	SISTEMÁTICA	11	11
229	SOBRE	40	5
230	SOMOS	14	5
231	SUPUESTO	11	8
232	SÓLO	12	4
233	TAMBIÉN	64	7
234	TAMPOCO	13	7
235	TANTO	12	5
236	TARDE	20	5
237	TEMA	83	4
238	TEMAS	24	5
239	TENEMOS	29	7
240	TENER	23	5
241	TENGA	13	5
242	TENGO	45	5
243	TENIDO	12	6
244	TENÍA	15	5
245	TIEMPO	50	6
246	TIENE	65	5
247	TIENEN	26	6
248	TIENES	21	6
249	TIPO	23	4
250	TODA	15	4
251	TODAS	20	5
252	TODO	66	4
253	TODOS	50	5
254	TRABAJAR	35	8
255	TRABAJO	159	7
256	TRAVÉS	30	6
257	TRES	30	4
258	TUTOR	49	5
259	TUTORES	15	7
260	TUTORIAL	11	8
261	TÉCNICAS	23	8
262	UNAS	23	4
263	UNOS	25	4
264	VAMOS	70	5
265	VECES	50	5
266	VERDAD	18	6
267	VERÁS	17	5
268	VIENE	15	5
269	VOCACIONAL	14	10
270	ZONA	47	4
271	ÁREA	11	4
272	ÁREAS	18	5

**- ANEXO 25 -**

**Tabla de segmentos repetidos en el total de las entrevistas**

---

Frec.	SEGMENTO DE TEXTO
21	MOMENTO DETERMINADO
20	<b>EQUIPO DIRECTIVO</b>
18	MUCHAS VECES
17	<b>EDUCACIÓN ESPECIAL</b>
16	PERO BUENO
11	PERO VAMOS
10	<b>NECESIDADES EDUCATIVAS</b>
10	SOBRE TODO
10	<b>EQUIPOS DIRECTIVOS</b>
10	PUES MIRA
9	ESTE EQUIPO
9	OTRA FORMA
8	<b>ADAPTACIONES CURRICULARES</b>
8	<b>ORIENTACIÓN VOCACIONAL</b>
8	OTRAS VECES
8	BUENO PUES
7	CADA CENTRO
7	<b>EDUCATIVAS ESPECIALES</b>
7	AHORA MISMO
6	<b>NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES</b>
6	<b>CASOS PUNTUALES</b>
6	OTROS CENTROS
5	OTRO TIPO
5	PERO LUEGO
5	NOSOTROS HEMOS
5	PUEDE HABER
5	ALGUNA MANERA
5	PUES BUENO
5	ALGUNOS CENTROS
5	PARA HACER
4	OTRA COSA
4	ESTÁ DANDO
4	PERO SIEMPRE
4	PARA NADA
4	ESTE TEMA
4	COMO ORIENTADOR
4	PUES ENTONCES
4	PORQUE COMO
4	PUEDO DECIR
4	TIEMPO PARA
4	PORQUE CUANDO
4	PERO TAMBIÉN
4	CUATRO ÁREAS
4	CUATRO AÑOS
4	NUESTRO TRABAJO
4	ESTE NIÑO
4	NIVEL PERSONAL
4	DETERMINADAS COSAS

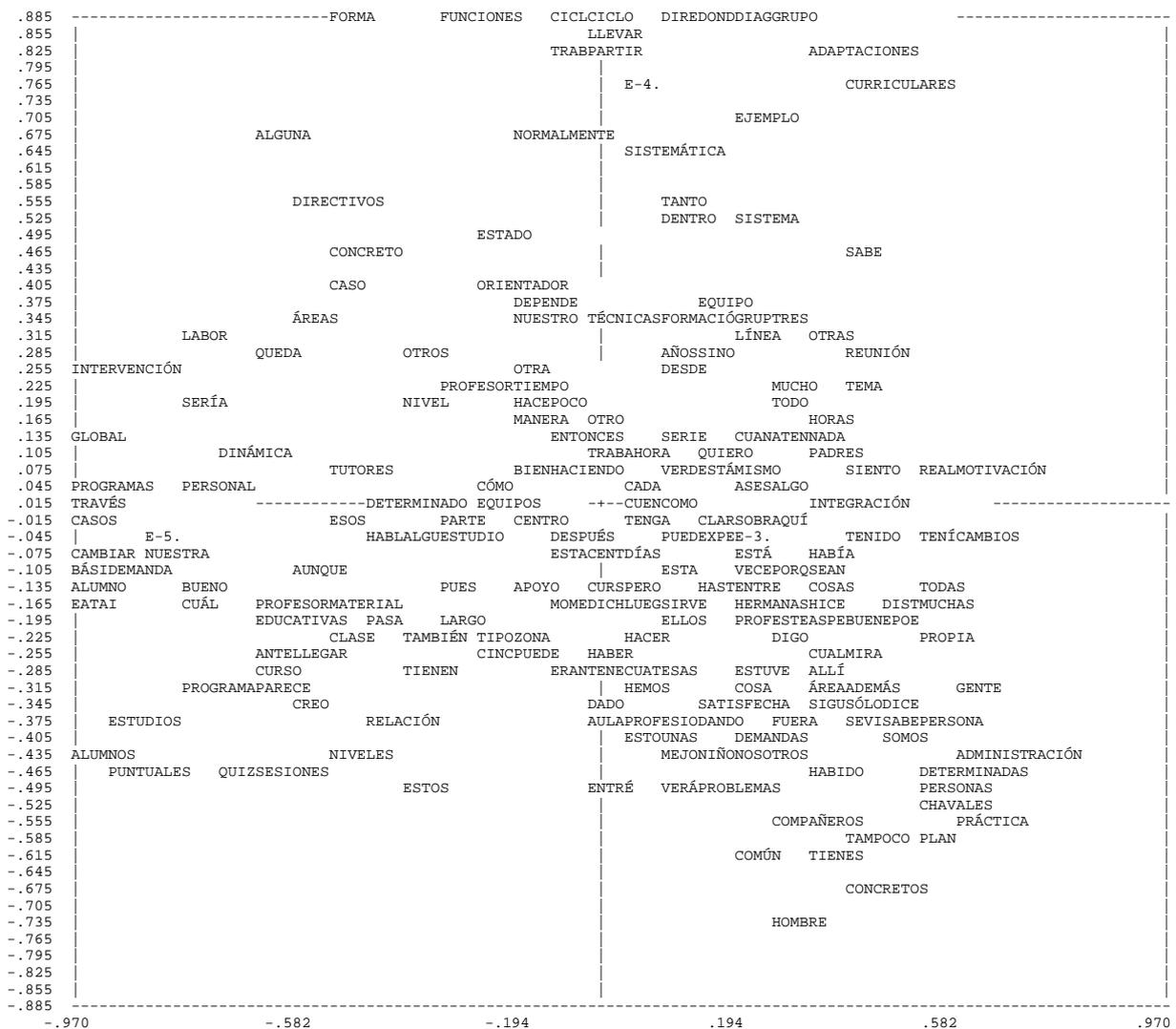
Frec.	SEGMENTO DE TEXTO
3	DIAGNÓSTICO INDIVIDUAL
3	TRES CENTROS
3	ESOS NIÑOS
3	ESTA MANERA
3	PERO PARA
3	TIENEN PROBLEMAS
3	AUNQUE TAMBIÉN
3	LUEGO DESPUÉS
3	CAMBIAR NUESTRA
3	HASTA AHORA
3	CINCO AÑOS
3	CASO CONCRETO
3	MATERIAL SOBRE
3	DANDO CUENTA
3	MUCHO MEJOR
3	CUANDO NOSOTROS
3	FORMA SISTEMÁTICA
3	NOSOTROS VAMOS
3	CENTROS DONDE
3	AÑOS COMO
3	UNOS AÑOS
3	PERO NORMALMENTE
3	TRES AÑOS
3	NUESTRO SISTEMA
3	MUCHOS PROFESORES
3	MUCHAS COSAS
3	PERO CADA
3	SINO PORQUE
3	UNOS CENTROS
3	PUEDES HACER
3	PERO CUANDO
3	PUES BIEN
3	NUESTRA INTERVENCIÓN
3	TAMBIÉN TENEMOS
3	ESTÁS HACIENDO
3	TRES COSAS
3	SIEMPRE SERÍA
3	TEMA CONCRETO
3	PARA TRABAJAR
2	OTRA MANERA
2	NIÑO ALLÍ
2	OTRO TUTOR
2	PUES COMO
2	PORQUE ESTÁS
2	TIENE UNOS
2	NIÑO ESTÁ
2	OTROS PROGRAMAS
2	PUEDE HACER
2	PERO AHORA
2	NOSOTROS TENEMOS
2	PROFESOR TIENE
2	OTRAS VECES PARA

**- ANEXO 26 -**

**Proyección de términos característicos de las entrevistas sobre los ejes 1 y 2**

---

---

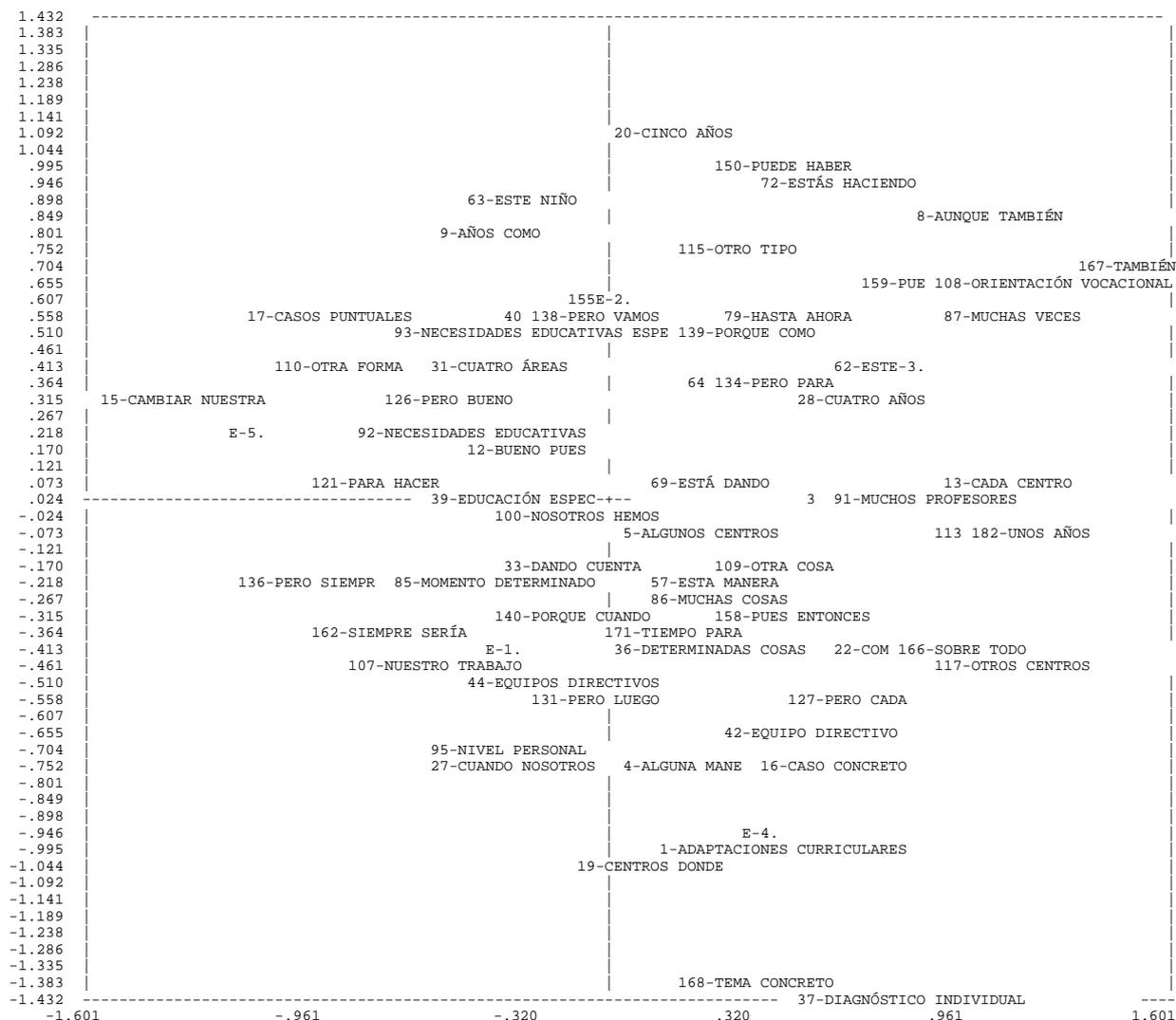


Ayuda para la interpretación de los ejes:

PROYECCIÓN DE PUNTOS SOBRE EL EJE 1		PROYECCIÓN DE PUNTOS SOBRE EL EJE 2	
POLO NEGATIVO	POLO POSITIVO	POLO NEGATIVO	POLO POSITIVO
BÁSICAMENTE	MUCHAS	HOMBRE	FUNCIONES
POQUITO	PROPIA	CONCRETOS	GRUPO
TRAVÉS	PERSONAS	COMÚN	DONDE
GLOBAL	CHAVALS	TIENES	CICLOS
CASOS	DETERMINADAS	PLAN	FAMILIA
EATAI	GENTE	TAMPOCO	NECESIDAD
CAMBIAR	PRÁCTICA	COMPAÑEROS	DIGAMOS
ALUMNO	CAMBIO	PRÁCTICA	TUTORIAL
PROGRAMAS	ADMINISTRACIÓN	CHAVALS	INDIVIDUAL
INTERVENCIÓN	MOTIVACIÓN	ESTOS	CICLO

**- ANEXO 27 -**

**Proyección de segmentos característicos de las entrevistas sobre los ejes 1 y 2**



Ayuda para la interpretación de los ejes:

PROYECCIÓN DE PUNTOS SOBRE EL EJE 1		PROYECCIÓN DE PUNTOS SOBRE EL EJE 2	
POLO NEGATIVO	POLO POSITIVO	POLO NEGATIVO	POLO POSITIVO
NUESTRA INTERVENCIÓN	E-3.	FORMA SISTEMÁTICA	AUNQUE TAMBIÉN
CAMBIAR NUESTRA	MATERIAL SOBRE	DIAGNÓSTICO INDIVIDUAL	MATERIAL SOBRE
LUEGO DESPUÉS	AUNQUE TAMBIÉN	TEMA CONCRETO	ESTE NIÑO
CASOS PUNTUALES	MUCHAS VECES	NUESTRO SISTEMA	PUEDE HACER
PUES BIEN	OTRAS VECES	CENTROS DONDE	ESTÁS HACIENDO
PERO SIEMPRE	CADA CENTRO	ADAPTACIONES	UNOS CENTROS
E-5.	OTROS CENTROS	CURRICULARES	PUEDE HABER
OTRA FORMA	ORIENTACIÓN	E-4.	PERO TAMBIÉN
SIEMPRE SERÍA	VOCACIONAL	ESOS NIÑOS	CINCO AÑOS
PARA HACER	UNOS AÑOS	SINO PORQUE	TRES COSAS
	TAMBIÉN TENEMOS	CASO CONCRETO	

**- ANEXO 28 -**

**Clasificación de los segmentos a partir del análisis de correspondencias.**

----- CLASE 1 / 4 -----			
<b>1-ADAPTACIONES CU</b>	<b>19-CENTROS DONDE</b>	27-CUANDO NOSOTROS	33-DANDO CUENTA
36-DETERMINADAS CO	69-ESTÁ DANDO	86-MUCHAS COSAS	88-MUCHO MEJOR
<b>95-NIVEL PERSONAL</b>	<b>100-NOSOTROS HEMOS</b>	<b>102-NOSOTROS VAMOS</b>	<b>106-NUESTRO SISTEMA</b>
129-PERO CUANDO	131-PERO LUEGO	140-PORQUE CUANDO	153-PUEDO DECIR
<b>168-TEMA CONCRETO</b>	<b>175-TIENEN PROBLEMA</b>		
----- CLASE 2 / 4 -----			
9-AÑOS COMO	20-CINCO AÑOS	28-CUATRO AÑOS	<b>31-CUATRO ÁREAS</b>
<b>40-EDUCATIVAS ESPE</b>	<b>63-ESTE NIÑO</b>	<b>64-ESTE TEMA</b>	72-ESTÁS HACIENDO
<b>93-NECESIDADES EDU</b>	115-OTRO TIPO	137-PERO TAMBIÉN	138-PERO VAMOS
139-PORQUE COMO	150-PUEDE HABER	152-PUEDES HACER	178-TRES COSAS
<b>183-UNOS CENTROS</b>			
----- CLASE 3 / 4 -----			
12-BUENO PUES	<b>15-CAMBIAR NUESTRA</b>	<b>17-CASOS PUNTUALES</b>	<b>39-EDUCACIÓN ESPEC</b>
<b>44-EQUIPOS DIRECTI</b>	81-LUEGO DESPUÉS	85-MOMENTO DETERMI	<b>92-NECESIDADES EDU</b>
<b>103-NUESTRA INTERVE</b>	<b>107-NUESTRO TRABAJO</b>	110-OTRA FORMA	121-PARA HACER
123-PARA TRABAJAR	126-PERO BUENO	136-PERO SIEMPRE	154-PUES BIEN
155-PUES BUENO	162-SIEMPRE SERÍA		
----- CLASE 4 / 4 -----			
3-AHORA MISMO	4-ALGUNA MANERA	<b>5-ALGUNOS CENTROS</b>	8-AUNQUE TAMBIÉN
<b>13-CADA CENTRO</b>	<b>16-CASO CONCRETO</b>	<b>22-COMO ORIENTADOR</b>	<b>37-DIAGNÓSTICO IND</b>
<b>42-EQUIPO DIRECTIV</b>	<b>52-ESOS NIÑOS</b>	57-ESTA MANERA	<b>62-ESTE EQUIPO</b>
<b>73-FORMA SISTEMÁTI</b>	79-HASTA AHORA	<b>82-MATERIAL SOBRE</b>	87-MUCHAS VECES
<b>91-MUCHOS PROFESOR</b>	<b>108-ORIENTACIÓN VOC</b>	109-OTRA COSA	113-OTRAS VECES
<b>117-OTROS CENTROS</b>	122-PARA NADA	127-PERO CADA	<b>132-PERO NORMALMENT</b>
134-PERO PARA	158-PUES ENTONCES	159-PUES MIRA	163-SINO PORQUE
166-SOBRE TODO	167-TAMBIÉN TENEMOS	<b>171-TIEMPO PARA</b>	176-TRES AÑOS
177-TRES CENTROS	182-UNOS AÑOS		

## - ANEXO 29 -

**Tabla de especificidades positiva de palabras y líneas de respuesta de cada uno de los orientadores.****Tabla de especificidades positiva de palabras y líneas de respuesta del orientador 1.**

ETIQUETA DE LA FORMA GRÁFICA	---PORCENTAJE---		FRECUENCIA		V. TEST	PROBA
	INTERNO	GLOBAL	INTERNO	GLOBAL		
1 PRÁCTICA	.61	.13	12.	13.	5.439	.000
2 PLAN	.72	.18	14.	18.	5.154	.000
3 NOSOTROS	1.33	.53	26.	54.	4.682	.000
4 CHAVALES	.66	.18	13.	18.	4.665	.000
5 COSAS	1.28	.53	25.	54.	4.395	.000
6 VERÁS	.61	.17	12.	17.	4.382	.000
7 DECIR	1.84	.93	36.	95.	4.153	.000
8 GENTE	1.43	.66	28.	67.	4.141	.000
9 POLÍTICO	.31	.06	6.	6.	3.889	.000
10 DESGRACIADAMENTE	.31	.06	6.	6.	3.889	.000
CRITERIO DE CLASIFICACIÓN	FRAGMENTO CARACTERÍSTICO					
1.960 -- 1	DEMANDAS...					
1.927 -- 2	NOSOTROS HEMOS PASADO OLÍMPICAMENTE, EN UN MOMENTO DETERMINADO.					
1.734 -- 3	REALMENTE REVIERTE EN LA PRÁCTICA, SIRVE, ADEMÁS, PARA					
1.723 -- 4	ADMINISTRACIÓN. NO SABEN QUÉ HACER CON NOSOTROS. COMO SI					
1.684 -- 5	ELLOS.					
1.620 -- 6	MALA SOLUCIÓN, PORQUE CUANDO NOSOTROS HEMOS PLANTEADO					
1.576 -- 7	Y SU PRÁCTICA DIARIA NO FUNCIONA CON DETERMINADOS CHAVALES. SI					
1.490 -- 8	R.- EN DETERMINADAS COSAS, SÍ. VERÁS, SI EN MOMENTOS DETERMINADOS					
1.381 -- 9	LAS DEMANDAS QUE NOSOTROS PODAMOS DAR. ES DECIR, HAY COSAS QUE					
1.371 -- 10	GENTE VIENE EN PLAN HONRADO, PLANTEANDO, ES DECIR, MIRA YO TENGO					

**Tabla de especificidades positiva de palabras y líneas de respuesta del orientador 2.**

ETIQUETA DE LA FORMA GRÁFICA	---PORCENTAJE---		FRECUENCIA		V. TEST	PROBA
	INTERNO	GLOBAL	INTERNO	GLOBAL		
1 NIÑOS	1.80	.56	44.	57.	8.336	.000
2 MEJOR	1.55	.69	38.	70.	5.324	.000
3 HOMBRE	.41	.11	10.	11.	4.392	.000
4 MALO	.33	.08	8.	8.	4.237	.000
5 ENSEÑANZA	.29	.07	7.	7.	3.906	.000
6 RECONOCIMIENTO	.29	.07	7.	7.	3.906	.000
7 NORMAS	.29	.07	7.	7.	3.906	.000
8 CONSTANCIA	.29	.07	7.	7.	3.906	.000
9 HUMANO	.33	.09	8.	9.	3.775	.000
10 VAMOS	1.26	.69	31.	70.	3.595	.000
CRITERIO DE CLASIFICACIÓN	FRAGMENTO CARACTERÍSTICO					
3.775 -- 1	HUMANO.					
3.074 -- 2	APRENDIZAJE.					
2.855 -- 3	CONCRETOS?.					
1.929 -- 4	TEMAS DE EDUCACIÓN, CON LOS NIÑOS, PORQUE SON NIÑOS Y ESTÁN					
1.887 -- 5	HUMANO. NO?.					
1.715 -- 6	NIÑOS CONCRETOS Y EN TEMAS PUNTUALES, QUE A LO MEJOR A ALGUNAS					
1.714 -- 7	DESEABLES PERO...					
1.668 -- 8	HOMBRE, TE HA SALIDO MEJOR, PERO TODAVÍA A LO MEJOR PUEDES					
1.631 -- 9	OCTAVOS SON MUCHOS NIÑOS, PERO MERECE LA PENA PORQUE LOS					
1.592 -- 10	HUMANO Y LO PROFESIONAL.					

**Tabla de especificidades positiva de palabras y líneas de respuesta del orientador 3.**

ETIQUETA DE LA FORMA GRÁFICA	---PORCENTAJE---		FRECUENCIA		V. TEST	PROBA
	INTERNO	GLOBAL	INTERNO	GLOBAL		
1 EPOE	.61	.16	13.	16.	4.909	.000
2 MOTIVACIÓN	.47	.11	10.	11.	4.670	.000
3 MUCHAS	.84	.30	18.	31.	4.329	.000
4 INTEGRACIÓN	.75	.27	16.	27.	4.145	.000
5 GRUPOS	1.21	.56	26.	57.	4.030	.000
6 GENTE	1.35	.66	29.	67.	3.988	.000
7 ALLÍ	.79	.30	17.	31.	3.960	.000
8 LOGSE	.28	.06	6.	6.	3.754	.000
9 OLVERA	.28	.06	6.	6.	3.754	.000
10 TRABAJO	2.52	1.56	54.	159.	3.718	.000
CRITERIO DE CLASIFICACIÓN	FRAGMENTO CARACTERÍSTICO					
3.718 -- 1	TRABAJO?.					
1.937 -- 2	DE GRUPOS DE TRABAJO.					
1.876 -- 3	MUCHOS GRUPOS DE TRABAJO, SOBRE TODO CUANDO ESTABA EN					
1.757 -- 4	OLVERA. EN EL EPOE DE OLVERA. EL EPOE DE OLVERA NO EXISTÍA.					
1.614 -- 5	MUCHAS HORAS, EN OLVERA. Y ALLÍ SÍ HICIMOS UNA ORIENTACIÓN					
1.581 -- 6	HACIENDO ORIENTACIÓN VOCACIONAL. AQUÍ NO. AQUÍ HAY UNAS					
1.487 -- 7	PERFECCIONAMIENTO DEL PROFESORADO, AQUÍ EN SEVILLA CUESTA MUCHO					

1.460 -- 8 GRUPOS DE TRABAJO TIENE MUCHAS LIMITACIONES. LA GENTE QUE VA A  
 1.306 -- 9 TAMBIÉN TENEMOS GRUPOS DE TRABAJO. HAY UN GRUPO DE TRABAJO  
 1.291 -- 10 RESULTADO LOS GRUPOS DE TRABAJO INTERCENTROS.

**Tabla de especificidades positiva de palabras y líneas de respuesta del orientador 4.**

ETIQUETA DE LA FORMA GRÁFICA	---PORCENTAJE---		FRECUENCIA		V.TEST	PROBA
	INTERNO	GLOBAL	INTERNO	GLOBAL		
1 GRUPO	2.87	.90	49.	91.	8.008	.000
2 CICLO	1.11	.22	19.	22.	6.972	.000
3 INDIVIDUAL	1.00	.22	17.	22.	6.058	.000
4 TUTOR	1.58	.48	27.	49.	5.986	.000
5 NECESIDAD	.88	.22	15.	22.	5.172	.000
6 FORMA	1.41	.49	24.	50.	4.996	.000
7 ACCIÓN	.41	.07	7.	7.	4.482	.000
8 DONDE	.82	.24	14.	24.	4.424	.000
9 TRABAJAR	1.00	.34	17.	35.	4.204	.000
10 FAMILIA	.65	.17	11.	17.	4.203	.000
CRITERIO DE CLASIFICACIÓN	FRAGMENTO CARACTERÍSTICO					
8.008 -- 1	GRUPO...					
8.008 -- 2	GRUPO.					
3.696 -- 3	DIAGNÓSTICO INDIVIDUAL, DIAGNÓSTICO INDIVIDUAL..., JORNADAS,					
3.302 -- 4	EQUIPO.					
2.704 -- 5	GRUPO QUIERO PERTENECER DENTRO DEL GRUPO Y AYUDAR AL GRUPO,					
2.669 -- 6	EN EL GRUPO.					
2.270 -- 7	GRUPO, ESE GRUPO, UNA DE SUS FUNCIONES ES, PRECISAMENTE, LAS					
2.219 -- 8	FORMACIÓN?.					
2.101 -- 9	COHESIÓN DE GRUPO, ES LA FORMA DE TRABAJAR EN GRUPO. ENTONCES, A					
2.002 -- 10	R.-CICLO Y GRUPO.					

**Tabla de especificidades positiva de palabras y líneas de respuesta del orientador 5.**

ETIQUETA DE LA FORMA GRÁFICA	---PORCENTAJE---		FRECUENCIA		V.TEST	PROBA
	INTERNO	GLOBAL	INTERNO	GLOBAL		
1 CASOS	199	.51	38.	52.	8.401	.000
2 TRAVÉS	1.36	.30	26.	30.	7.892	.000
3 BUENO	3.29	1.29	63.	131.	7.564	.000
4 PROGRAMAS	1.31	.40	25.	41.	5.824	.000
5 BÁSICAMENTE	.68	.14	13.	14.	5.762	.000
6 POQUITO	.58	.12	11.	12.	5.196	.000
7 PUES	3.87	2.44	74.	248.	4.178	.000
8 EATAI	.52	.14	10.	14.	4.047	.000
9 SERÍA	.99	.39	19.	40.	3.982	.000
10 ALUMNO	.58	.17	11.	17.	3.938	.000
CRITERIO DE CLASIFICACIÓN	FRAGMENTO CARACTERÍSTICO					
8.401 -- 1	CASOS.					
3.938 -- 2	ALUMNO.					
2.648 -- 3	EATAI ERAN CASOS, CASOS, Y AHORA ESTÁ CAMBIANDO. BUENO, ME					
2.282 -- 4	PROFESORADO?.					
2.280 -- 5	DECIR, SIEMPRE SERÍA NUESTRA INTERVENCIÓN A TRAVÉS DEL					
2.262 -- 6	EN EL EATAI ERA CASOS Y CASOS DE EDUCACIÓN ESPECIAL. ENTONCES,					
2.235 -- 7	CASOS, A TRAVÉS DE JEFATURA DE ESTUDIOS O BIEN DIRECTAMENTE					
2.204 -- 8	CASOS, VEMOS CUÁLES SERÍAN LAS PRIORIDADES. LOS CASOS MÁS					
2.189 -- 9	DIRECTAMENTE SOBRE LOS ALUMNOS Y NOSOTROS, BUENO, PUES					
2.165 -- 10	Y BUENO, PUES A TRAVÉS DE REVISIONES PERIÓDICAS, PUES SE VA					

## - ANEXO 30 -

**Frecuencias totales y parciales de los códigos utilizados en las entrevistas.**

DIMENSIONES	CÓDIGOS	FRECUENCIAS					TOTAL
		E-1	E-2	E-3	E-4	E-5	
ÁMBITOS DE ASESORAMI ENTO	ECP	7	7	8	12	15	49
	PTE	1	7	3	3	2	16
	PPR	0	2	0	0	3	5
	PCG	0	1	0	2	0	2
	LOG	0	3	0	0	1	1
	LEC	0	4	0	0	5	9
	ADA	2	1	2	5	0	10
	APR	1	3	0	0	1	5
	CDU	0	4	4	2	3	13
	CEN	3	7	3	4	3	20
	EQU	6	7	2	4	8	27
	PGP	0	3	0	12	5	20
	GPC	2	0	1	10	2	15
	GPI	5	0	6	0	1	12
	IND	9	4	4	16	12	45
	IMA	5	6	2	1	4	18
	CON	0	1	0	0	1	2
	TAR	0	0	5	3	0	8
GRC	4	0	2	4	3	13	
GRI	1	0	2	1	2	6	
PRO	0	0	1	0	0	1	
FUNCIONES DE ASESORAMIENTO	AFT	0	5	5	7	2	19
	NEE	6	4	9	3	6	28
	OVP	1	5	7	6	4	23
PROCESO DE ASESORAMI ENTO	NDP	14	12	7	10	7	50
	PIE	0	1	4	0	0	5
	PNE	3	0	3	2	0	8
	ACP	4	14	1	2	4	25
	CRP	3	0	0	1	6	10
	DPP	2	15	1	5	16	39
	FDP	5	0	2	0	1	8
	PMP	6	5	7	5	6	29
	GGT	5	0	12	5	0	22
	RPC	8	5	3	4	5	25
	DDP	6	5	3	2	5	21
	RMT	5	2	0	4	0	11
	RME	2	0	0	1	5	8
	RMF	6	4	0	4	3	17
	RMA	1	2	0	2	0	5

DIMENSIONES	CÓDIGOS	FRECUENCIAS					
		E-1	E-2	E-3	E-4	E-5	TOTAL
	RPA	7	2	2	2	3	16
	RPI	3	1	0	2	2	8
	RPP	2	6	3	3	7	21
	RPD	5	3	3	3	1	15
	COL	5	3	1	2	4	15

**- ANEXO 31 -****Frecuencia de relaciones de las diez principales categorías.**

	NDP	ECP	IND	DPP	PMP	NEE	EQU	ACP	RPC	OVP	Total
AFT	1	3		1		1				7	13
NEE	4	7	1	2	1			1		5	21
OVP	3	4	1	4		1	2	3			18
ECP	3		12	9	4	4	2	2	5	4	45
PTE	3	1		2	3		1	2	2	3	17
PPR		1		1				1			3
PCG	1	2	1					1			4
LOG											0
LEC			3	1							4
ADA	2	1								2	5
APR	1					2					3
CDU		1	1	1	1		1			1	6
NDP		2	7	5	4	2	11	6	7	2	46
PIE		5				2				3	10
PNE	1		1			2	2			2	8
ACP	8	1	2	5	2		5		2	4	29
CRP	2	1	1	2	1				2		9
DPP	5	4	4		1	1	6	7	3	1	32
FDP	1	2	1								4
PMP	6	3	5	3		1	1	2	2		23
GGT	1	1	4	1	4			1	4	3	19
RPC	3	1	1	3	2		2	1			13
DDP	1	4	1		2	1	2	1	2		14
CEN	3	1	2	4	1	1	7		1	3	23
EQU	6	3	4	5	2	1		3	2	1	27
PGP	4	4	5	2	2		2	1	1	2	23
GPC	2	2	3		4				3	1	15
GPI	1	1	1	1	1	1		1		2	9
IND	7	5		4	5	2	7	5	6	1	43
COL	2		2	4	1			3		1	12
IMA	1	3	1		1	1	1		1		9
CON		1	1				1	1			4

	NDP	ECP	IND	DPP	PMP	NEE	EQU	ACP	RPC	OVP	Total
<b>TAR</b>											
<b>GRC</b>	1	2	1	2	2		1		1		10
<b>GRI</b>	1	1		1							3
<b>PRO</b>											
<b>RMT</b>	1	1	2		1					1	6
<b>RME</b>	1	1	1	1	2			2	1		9
<b>RMF</b>	5	2	4	1	3		2	3	1		21
<b>RMA</b>	2		2		1		2	1	1		9
<b>RPA</b>	3	2	3	1					3		12
<b>RPI</b>		2	1		3		1		1		8
<b>RPP</b>	3	1	2	3	1		1	6	1	2	20
<b>RPD</b>	3	3	4		2	1	3		1		17

**- ANEXO 32 -****Códigos coincidentes en un mismo fragmento en el total de las entrevistas**

doc 267 273 **ECP / IND**  
 doc 284 291 **ECP / IND**  
 doc 284 291 **ECP / RPA**  
 doc 284 291 **ECP / NDP**  
 doc 284 291 **IND / RPA**  
 doc 284 291 **IND / NDP**  
 doc 284 291 **RPA / NDP**  
 doc 291 297 **FDP / RPD**  
 doc 382 388 **RMF / DDP**

doc 246 248 **NEE / PIE**  
 doc 377 378 **NEE / OVP**  
 doc 377 378 **NEE / AFT**  
 doc 377 378 **OVP / AFT**  
 doc 394 399 **NDP / CEN**  
 doc 395 399 **IND / PGP**  
 doc 414 417 **IND / DPP**  
 doc 414 417 **IND / ACP**  
 doc 414 417 **DPP / ACP**

doc 29 31 **ECP / OVP**  
 doc 29 31 **ECP / AFT**  
 doc 29 31 **OVP / AFT**  
 doc 32 36 **ECP / OVP**  
 doc 32 36 **ECP / AFT**  
 doc 32 36 **ECP / NEE**  
 doc 32 36 **OVP / AFT**  
 doc 32 36 **OVP / NEE**

doc 63 68 **NEE / ADA**  
 doc 81 85 **ADA / PNE**  
 doc 89 91 **ADA / NDP**  
 doc 91 93 **AFT / IND**  
 doc 98 105 **PGP / GGT**  
 doc 106 110 **NDP / ECP**  
 doc 119 125 **GPC / PMP**  
 doc 119 125 **GPC / GGT**  
 doc 119 125 **PMP / GGT**  
 doc 124 132 **GGT / GPC**

doc 85 90 **CRP / NEE**  
 doc 129 140 **RME / RMF**  
 doc 178 183 **DDP / PGP**  
 doc 198 201 **DPP / RPP**

doc 414 422 **RPC / NDP**  
 doc 427 429 **RME / RPC**  
 doc 458 461 **PNE / RPA**  
 doc 501 511 **DPP / ACP**  
 doc 524 529 **NEE / PMP**  
 doc 531 534 **NEE / DDP**  
 doc 544 551 **IND / NDP**  
 doc 545 551 **IND / RPD**  
 doc 623 627 **PMP / RPA**

doc 420 421 **OVP / DPP**  
 doc 420 421 **OVP / RMF**  
 doc 420 421 **DPP / RMF**  
 doc 433 435 **RPP / RMF**  
 doc 457 460 **DPP / PTE**  
 doc 457 460 **DPP / NDP**  
 doc 457 460 **PTE / NDP**  
 doc 528 534 **PMP / RPC**  
 doc 598 600 **ADA / PGP**

doc 32 36 **AFT / NEE**  
 doc 38 41 **AFT / ECP**  
 doc 41 45 **NEE / PIE**  
 doc 46 49 **PIE / NEE**  
 doc 87 89 **AFT / OVP**  
 doc 93 101 **GPI / GGT**  
 doc 143 144 **CDU / PTE**  
 doc 222 229 **ACP / NDP**

doc 137 141 **ECP / RPA**  
 doc 148 158 **GPC / CEN**  
 doc 190 196 **IND / NDP**  
 doc 299 300 **RMT / PGP**  
 doc 299 300 **RMT / IND**  
 doc 299 300 **PGP / IND**  
 doc 301 303 **RMF / GPC**  
 doc 305 307 **RPA / RPI**  
 doc 315 322 **RMT / IND**  
 doc 315 322 **RMT / PGP**

doc 205 207 **PMP / RPC**  
 doc 326 332 **ACP / RPP**  
 doc 407 412 **DPP / RMF**  
 doc 458 462 **PMP / CRP**

**ENTREVISTA 1**

doc 627 638 **NDP / ECP**  
 doc 740 743 **IND / NDP**  
 doc 789 792 **PMP / RMT**  
 doc 795 801 **GRC / ACP**  
 doc 795 801 **GRC / CEN**  
 doc 795 801 **GRC / RPD**  
 doc 795 801 **ACP / CEN**  
 doc 795 801 **ACP / RPD**  
 doc 795 801 **CEN / RPD**

**ENTREVISTA 2**

doc 736 737 **OVP / PTE**  
 doc 750 759 **ACP / DPP**  
 doc 750 759 **ACP / RPD**  
 doc 750 759 **DPP / RPD**  
 doc 973 977 **NDP / CEN**  
 doc 973 977 **NDP / RPC**  
 doc 973 977 **CEN / RPC**

**ENTREVISTA 3**

doc 241 243 **PNE / NDP**  
 doc 267 284 **EQU / CEN**  
 doc 293 299 **PMP / IND**  
 doc 304 312 **PMP / ECP**  
 doc 304 312 **PMP / IND**  
 doc 304 312 **ECP / IND**  
 doc 378 379 **NEE / PTE**  
 doc 554 559 **GRC / PRO**

**ENTREVISTA 4**

doc 315 322 **IND / PGP**  
 doc 423 427 **IND / DDP**  
 doc 430 433 **PGP / RPD**  
 doc 430 433 **PGP / CEN**  
 doc 430 433 **RPD / CEN**  
 doc 500 502 **GPC / GRC**  
 doc 505 514 **TAR / GPC**  
 doc 602 605 **ECP / IND**

**ENTREVISTA 5**

doc 474 480 **EQU / ECP**  
 doc 485 491 **ACP / EQU**  
 doc 494 499 **IND / EQU**  
 doc 635 644 **RPP / DPP**