

## Revisión de la práctica asesora desde la voz del profesorado<sup>1</sup>

Review of advising practice from the teacher's voices

Jesús **Domingo Segovia**\*  
Víctor M. **Hernández Rivero**\*\*

\* *Universidad de Granada*

\*\* *Universidad de La Laguna (Tenerife)*

Correos electrónicos: [jdomingo@ugr.es](mailto:jdomingo@ugr.es), [vhernan@ull.es](mailto:vhernan@ull.es)

### Resumen:

Este artículo analiza cómo ve el profesorado la práctica asesora que recibe. Es importante conocer la perspectiva y significados del profesorado sobre la práctica asesora, la gramática del cambio y la puesta en escena de la mejora. Para ello recoge la voz – tradicionalmente olvidada- del profesorado. El asesoramiento, al ser una práctica contextualizada, dialogada y controvertida, tiene mucho componente personal y cultural particular. Entrar en la percepción y vivencia de los procesos de mejora y de apoyo, puede ser un elemento importante de reflexión y mejora. Sólo se llega al nivel del mundo de las representaciones y los significados prácticos particulares desde los relatos de vida y de aprendizaje. Desde este análisis y reconstrucción discursiva del asesoramiento, ofrece claves de comprensión y mejora de la práctica asesora.

**Palabras clave:** Asesoramiento, mejora escolar, profesorado, historias de vida, investigación narrativa, relatos de aprendizaje.

### Abstract:

This article analyzes how it sees the professorship the practice advises that it receives. It is important to know the perspective and meanings of the professorship on the support practice. The grammar of the change and the putting in scene of the improvement. For it she gathers the voice -traditionally forgotten- from the professorship. The advice, to the being a contextual practice, composed in a dialogue and controversial, has very much personal and cultural particular component. To enter the perception and experience of the processes of improvement and of support, it can be an important element of reflection and improvement. Only it comes near at the level of the world of the representations and the

---

*Recibido: 18/01/2008*

*Aceptado: 27/04/2008*

El presente trabajo es fruto del proyecto de investigación (I+D) subvencionado por el MEC para el trienio 2004-2007, con el título «La mejora cualitativa de la Educación Secundaria. Redimensionar el papel de los Departamentos de Orientación» (Ref.: SEJ 2004-07207).

practical particular meanings from the statements of life and of learning. From this analysis and discursive reconstruction of the advice, it offers keys of comprehension and improvement of the practice advises.

**Key words:** Advice, school improvement, teachers, life histories, narrative research, learning statements.

\* \* \* \* \*

## 1. PLATEANDO EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

Tras más de un cuarto de siglo de la creación de la red de servicios de apoyo está suficientemente consolidada. A estas alturas es obvio contar con estructuras y agentes (*sistemas de apoyo externo*) encargados de ofrecer ayuda y asistencia para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje, con resultados obvios. La derivación y confluencia hacia prácticas de apoyo y asesoría también parecen haber llegado a ciertos niveles de consenso. La teoría del asesoramiento está suficientemente fundamentada y ya posee una larga trayectoria de múltiples recorridos, sobre los que no vamos a insistir en este momento.

Estas prácticas profesionales como servicios de apoyo han andado sus caminos en asesoría. Aunque en este punto de reflexión debiéramos acercarnos con una perspectiva lo suficientemente amplia y flexible como para incluir toda una gama diversa de actuaciones y de agentes que realizan labores de ayuda, apoyo, coordinación, formación, etc. en el sistema educativo. De alguna forma, cuando hablamos de asesoramiento es probable que muchos profesionales y agentes que actualmente desarrollan su labor en el marco de los centros educativos se sientan identificados y concernidos.

La asesoría a estas alturas no es un concepto desarraigado y abstracto. Una vez superada la soledad de los orientadores, está mudando su piel hacia un rol de total paridad y colaboración con el profesorado, incluso yendo más allá, articulando con ellos acciones y programas de desarrollo curricular y profesional (Adelman y Taylor, 2002; Santana, 2003). Pese a ello, la complejidad de la tarea, la controversia que acompaña a su definición y articulación, lo particular de los contextos en los que se desarrolla y la ampliación de escenarios y la corresponsabilidad de profesionales y comunidades de aprendizaje hacen pertinente andar con prudencia atentos a lo que pasa. No son pocos los avisos a navegantes que nos alertan de ello en los diferentes foros y escenarios en los que se está revisitando esta práctica profesional. Este mismo monográfico es ejemplo de lo que comentamos.

Son recurrentes preguntas tales como: ¿por qué la asesoría adquiere relevancia como una instancia de apoyo a la escuela?, ¿cómo se puede apoyar la mejora de la escuela desde la asesoría?, ¿a quién sirve este modelo de apoyo?, ¿cuáles son los modelos que más impactan en esta mejora?, ¿sobre qué contenidos y hacia qué colectivos?, ¿desde qué rol profesional actuar?, ¿existen experiencias exitosas que ilustren caminos y procesos?... las que han llevado a plantear "*buscar la magia del mago sin magia*" (Fernández, 2005), para

responder al reto de la transformación de estos servicios para dar respuesta a los retos del siglo XXI (Martin, 2002; Baker y Gerler, 2004).

Así las cosas, parecería pertinente detenerse críticamente sobre nuevas aristas y repensarlo con otras lentes, para quedarse con lo esencial y despojarlo de viejas y recurrentes trampas. Y esta reflexión, al igual que la práctica profesional, debiera asumirse con altura de miras, pero también con sentido común y madurez profesional. Para andar estos caminos se hace imprescindible la prudencia, la constancia y la perseverancia, pero "estratégicamente" ubicadas sobre cuestiones que sean significativas y relevantes para no descaminarse.

Conviene no olvidar que aún en este momento, el desarrollo y la definición de qué roles y funciones son apropiados para estos profesionales y servicios continúa siendo una fuente de preocupación para la profesión. De una parte, se está produciendo una sobrerregulación y una saturación funciones que desbordan las posibilidades reales de acción. De otra, no queda claro qué es lo imprescindible de dicha labor y cómo tiene que llevarse a efecto.

Como se avisa desde la ASCA (2003) para la orientación y en el contexto estadounidense, aunque las tareas y funciones que se consideran adecuadas para el desempeño profesional en estos servicios está suficientemente claro en la norma y en la "definición objetiva de buenas prácticas", existe una percepción generalizada de que tales declaraciones formales y oficiales no siempre se siguen (Lieberman, 2004; Kirchner y Setchfield, 2005; Baker y Gerler, 2004; Schiarra, 2004), o bien, queda la duda de que pudieran ser percibidas como no adecuadas por "los otros" profesionales implicados.

La opinión experta sobre el buen desempeño de la labor profesional de los servicios de apoyo considera tan importante el conocimiento experto del contenido como el conocimiento generalista de cómo apoyar los procesos de mejora. En un exhaustivo análisis sobre las funciones de los orientadores en España (Boza, 2002; Boza, Toscano y Salas, 2007) se destaca de manera preferente la función asesora como la más importante, aunque también se pone de manifiesto, curiosamente, que no es a la que más tiempo se le dedica. Como denunciábamos en otro momento (Domingo, 2006), los desarrollos prácticos aún no llegan a tocar el núcleo duro de la mejora, ni usan las estrategias más pertinentes para "empoderar al profesorado" y dotarles del "sentido del cambio" (Fullan, 2007).

Cotidianamente se siguen planteamientos que pudieran considerarse en cierto modo como colonialistas, pues son los teóricos, políticos y profesionales externos (especialistas de los servicios de apoyo) quienes vienen a dictaminar qué es lo correcto y cómo gestionarlo. Dejando al profesorado como despojado de su opinión profesional, sin voz o no oído, y actuando con sofisticados y dulcificados programas "a prueba de contextos y profesorado".

Pero la realidad de la práctica es obstinada y desde los centros educativos pudiera manifestarse y considerarse de forma bien diferente a como

lo hacen la Administración Educativa o los propios especialistas del tema. Y, con ello, emerge como cuestión relevante saber cómo lo ve este sector.

En estos momentos de giro posmoderno y de emergencia de la alteridad y la puesta en valor de la existencia de los otros como portadores de opinión valiosa (por su saber y por estar implicados en el proceso) para reconstrucción dialéctica de la realidad, son varios los trabajos que se ocupan de la voz de los sin voz, denunciando planteamientos colonialistas al respecto. Dentro de un nuevo paradigma para entender el mundo (Tourine, 2005), se resalta la importancia ya, de no sólo ser escuchados, sino comprendidos y tomados en consideración.

Este síntoma ha empezado a tomar cuerpo aireada con planteamientos que ponen en valor la autonomía de centros y profesorado, y ganando importancia la voz de los sin voz, de los otros..., tanto de personas y colectivos más vulnerables (por tener algún tipo de discapacidad o por sus circunstancias personales, económicas o sociales), como en colectivos tradicionalmente silenciados (profesorado, familias, alumnado...).

Así las cosas, la voz del profesorado ayuda a comprender mejor *la otra cara del cambio educativo* (Hargreaves, 1997) y a entrar en el verdadero mundo de la construcción del conocimiento práctico y pedagógico del mismo (Montero, 2001). Desde ella también se puede acceder a un conocimiento pedagógico relevante y significativo de cómo pueden constituirse y reorientarse las estructuras de apoyo y asesoramiento, para que sea posible la auto-reconstrucción de los centros de cara a la promoción de un buen aprendizaje, una buena enseñanza y unos buenos centros para todos. Pero es más, actualmente comienza a importar también la opinión del profesorado a la hora de enjuiciar el propio funcionamiento de estos servicios de apoyo. Baste como botón de muestra revisar diversos trabajos auspiciados desde ASCA para revisar las prácticas profesionales de los orientadores escolares, desde las percepciones del profesorado, de la dirección y los administradores, de las familias o el alumnado (Clark y Amatea, 2004, 2005; MacDonald y Armstrong, 2006; Remley y Albright, 1988).

## 2. PLANTEAMIENTO METODOLÓGICO

A la hora de estudiar y proponer alternativas al desempeño profesional de los servicios de apoyo escolar cuando trabajan por la mejora de la educación se disponen de suficientes panorámicas del ejercicio de la profesión, de sus dificultades, etc. Pero estas grandes narrativas, al someter la práctica asesora a examen, no terminan de aportar la comprensión que necesitamos. Conviene, pues, acercarse a la realidad del asesoramiento desde otras vertientes más humanas y cercanas.

En este sentido, nos interesamos por los significados y perspectivas de los individuos dentro de sus contextos sociales específicos. Y, como partimos del supuesto de que la "realidad" es susceptible de diferentes interpretaciones sobre

la base de los significados socialmente construidos y que las personas construyen estos significados de los fenómenos sobre la base de sus interpretaciones de las interacciones que mantienen entre sí, utilizamos la *teoría fundamentada* (Strauss y Corbin, 2002) para aproximarnos a ellos.

En la actualidad, cuando emergen con voz propia planteamientos cualitativos de aproximación a la realidad social, se reivindica que la autointerpretación dialéctica en primera persona es relevante y definitorio de la acción humana (Ricoeur, 1999) y se considera relevante hablar de uno mismo y escuchar a otros su perspectiva. Se recurre a los relatos personales de experiencia, a las voces tradicionalmente silenciadas y a los protagonistas del día a día... Nuestro papel es explorar y tratar de ver el mundo desde el punto de vista de los informantes, para articular su significado para dar sentido a su experiencia social y desarrollar una comprensión teórica de los procesos implicados en su experiencia.

Para ello, dentro de estos planteamientos cualitativos sobre narrativas profesionales (Clandinin y Connelly, 2000; Pineau, 1994), venimos insistiendo de manera consistente (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001; Bolívar, 2002; Bolívar y Domingo, 2006; Domingo, 2005) en que la investigación biográfico-narrativa es una potente herramienta, especialmente pertinente para entrar en el mundo de la identidad, de los significados y del saber práctico de estos profesionales y de las claves cotidianas presentes en los procesos de interrelación profesional propios de su función. Así las cosas, proponíamos para ello enfoques biográfico-narrativos y abordamos un estudio de las buenas prácticas de asesoría (Domingo, 2004-2007), conscientes de que contar las propias vivencias e interpretar dichos acontecimientos, a la luz de las personales historias de vida de los narradores, es –en sí misma– una fuente enraizada de formación y un medio de proyectar el futuro desde el saber acumulado y experimentado.

En este contexto, pensamos que para obtener una visión más particular y profunda convenía recuperar y retomar los datos cualitativos obtenidos desde entrevistas en profundidad y grupos de discusión de profesorado y de servicios de apoyo para evaluar la prácticas de apoyo (Hernández, 2002), contrastándolos y complementándolos con las aproximaciones biográfico-narrativas de buenas prácticas profesionales de asesoría que habíamos obtenido con el estudio anterior (Domingo, 2004-2007; 2007).

Desde ellas, contábamos con un amplio corpus de evidencias, por lo que era pertinente realizar un meta-análisis de estas voces. El objetivo es recuperar algunas dimensiones, algunos retazos de sentido que serían pertinentes en este momento de revisión y ponerlos sobre la mesa para seguir debatiendo sobre el tema. Ahora bien, desde la consciencia de las limitaciones de tal abordaje y no se intenta buscar la representatividad. Los resultados no son generalizables, pero sí muestran una serie de datos, de pistas, de vivencias y experiencias profesionales que puedan iluminar cada vez más la realidad en la que se desenvuelve a diario la práctica asesora.

### 3. PRESENTACIÓN Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

El apoyo en general y el asesoramiento en particular, se encuentran en una encrucijada de intereses y caminos, sujetos a un proceso personal y biográfico de desarrollo, en un territorio propicio a la controversia y al debate, como una práctica profesional ubicada en los márgenes del sistema y que es a un mismo tiempo un tema discutido, estimulante, dinámico y con gran potencialidad de desarrollo. No sirven visiones estáticas y unívocas en su definición, y “no todo vale”. En su práctica profesional confluyen una compleja serie de circunstancias que pueden aliarse en pro de la innovación, el buen aprendizaje para todos y el desarrollo curricular, profesional e institucional o seguir desempeñando un rol en el sentido inverso... En la controvertida configuración del escenario de la práctica del asesoramiento se dan cita una compleja serie de circunstancias, hitos, negociaciones, identificaciones y juegos dialécticos de poder... que difícilmente puede abordarse desde posicionamientos técnicos y perspectivas poco atentas a este lado humano, social, estratégico y micropolítico de su función.

En este punto de reflexión podemos optar por seguir en nuestros mundos “externos” o acercarnos a como lo ven y nos ven los demás. La evidencia internacional revela que la percepción y el tipo de relación de entre profesorado y los diferentes servicios de profesionales encargados de dar asesoría y apoyo, tiene consecuencias y efectos directos en la profesionalización de ambos y en la motivación por implicarse en procesos de mejora. Debíamos tener claro que son importantes las visiones que se pueden verbalizar y las distancias que puede recortar el saber escuchar y poner en valor la voz y opinión del profesorado.

El rol protagonista y prioritario del profesorado en el proceso de mejora y de asesoría, le confiere el derecho y la legitimidad de ser actor presente y válido, a la hora de opinar y juzgar sobre la calidad de la atención que recibe. Las voces del profesorado deberían oírse a la hora de analizar la práctica y los contenidos y finalidades de la asesoría que necesita, así como sobre el estilo y las actitudes de los servicios de apoyo que recibe. Pese a ello, existe poca investigación sobre la percepción de los docentes acerca de las funciones de los servicios de apoyo, sus contribuciones y sus expectativas sobre la orientación escolar y los programas de asesoramiento (Clark y Amatea, 2004), y a ese foco de atención dirigimos nuestra mirada.

Las evidencias extraídas de las entrevistas biográficas y grupos de discusión puestos en marcha con profesorado (Domingo y Hernández, 2008), muestran a grandes trazos los siguientes mensajes sobre los servicios de apoyo y las prácticas de asesoría que reciben:

- *En cuanto a los Equipos de Orientación.* Piensan que son pocos, con muchas funciones con prácticas, discursos y programas alejados del aula cotidiana. Opinan que su acción se dirige fundamentalmente al ámbito de las necesidades educativas especiales, aunque lo más destacable es su

apoyo al desarrollo de la función tutorial. Se dan diferencias sustanciales entre las funciones que cree el profesorado deben desempeñar y lo que realmente hacen. Denuncian que, a veces, más que orientar desorientan, lo que puede ser a la par signo de su distancia en la percepción, como de denuncia por la lejanía de un proyecto común de mejora, por actuar con programas que parecieran fuera del proyecto de centro. El tema que se mencionó con mayor frecuencia fue el del valor de la colaboración, la comunicación y el trabajo en equipo. Prefieren que funcionen desde un modelo colaborativo (con ellos), sin renunciar al modelo de intervención especialista ante problemas puntuales. Pese a todo, son los más valorados como asesores cuando actúan con ellos y en el seno de un proyecto educativo conjunto.

- *En cuanto a los Centros de Profesores (CEP/CPR)*. Piensa que más que centros de apoyo al desarrollo profesional e institucional, son instrumentos políticos al servicio de las prioridades administrativas. Desconoce en gran medida sus funciones y posibilidades. El asesoramiento recibido dista considerablemente del que debería recibirse/ofrecerse y el profesorado no percibe un modelo único y consolidado de actuación en los centros.
- *En cuanto al Servicio de Inspección Educativa (IE)*. Sencillamente, el profesorado no percibe a la Inspección como un servicio de apoyo ni como asesores.

Para ir un poco más allá recogemos su propia voz para no hurtar otros posibles análisis. De este modo, las voces que se presentan y la estructura argumentativa en la que se encajan sólo son algunos puentes de comprensión, suficientemente enraizados en las prácticas de asesoría, para proponer líneas de reflexión que ilustren como nos ven los profesores y nos alerten sobre algunos enfoques en los que, por rutinarios y cotidianos, no reparamos, y nos den perspectiva sobre lo que ellos ven como productivo en los procesos de desarrollo con impacto real en la mejora de las escuelas y de los aprendizajes de sus estudiantes.

Obviamente, no es para hacer sólo una lectura plana y sujeta a frecuencias de presencia de opiniones, sino que con una meta-reflexión y otras inferencias hacia los silencios, los implícitos, los momentos o protagonistas, los hitos e impactos a los que se asocian... dan otra mirada. No es sólo describir y comprender, se trata de sacar aprendizajes y fomentar la creatividad y productividad en el desempeño profesional estando atentos a los que nos dicen, los que se dicen entre ellos, lo que quieren contarnos o nos critican,... pero también inferir de sus relatos y conversaciones lo que nos silencian. Con todos estos datos y alertas, las frases debidamente contextualizadas pueden ayudar a apostar –desde nuevas perspectivas– por el modelo de asesoramiento en que creemos (Domingo y Hernández, 2008; Domingo, 2007; Monereo y Pozo, 2005) y que ahora se revisa en este monográfico.

### 3.1. Aspectos críticos

Una primera aproximación debe ser necesariamente oyendo y aceptando críticas para aprender de ello y no reincidir en errores ya identificados. En este punto, hacer una llamada de atención para comprender estas voces. No se trata de buscar culpables o detectar las piedras en el camino o insistir en la tradicional defensa, tan inoportuna como descaminada, de pensar que los otros no ven, no saben, no quieren, no comprenden... Desde una perspectiva constructiva, son llamadas de atención, avisos a navegantes o pistas para actuar. Incluso las más duras y ácidas pueden ayudar a no caer en esos puntos o a buscar creativamente alternativas para reorientar estos estados de opinión.

En el fondo lo que hacen es demandar que: se centren los esfuerzos en lo importante, no en otras cosas que puedan llenar y ocupar tiempos que luego faltan; no se desperdicien esfuerzos y reuniones con cosas ajenas al profesorado y la clase; que la formación no es "en centros" y no tiene continuidad en la clase; los programas pueden ocasionar "programitis" (Hargreaves, 2003) si restan importancia a su proyecto educativo conjunto; que no se asesora sobre lo que necesitan o como se necesita; que sepan de cómo instar y dinamizar procesos, pero también estar documentados; que actúen de acuerdo con una política conjunta de mejora de centro y con la dirección... Pero también aparecen denuncias que no pueden quedar en el olvido, pues nos alertan de que muchas veces las cosas no son posibles sencillamente porque tenemos una historia de asesoría alejada de las voces, necesidades y peticiones del profesorado. Algunas frases significativas son:

- "Lo que ocurre es que con tanta nueva ley... estamos todos que no sabemos si lo que haces te vale o no, o qué es lo que nos piden ahora... Pero no lo entienden y siguen dale con cursillos y recetas normativas, o con más cuentos chinos" (PG5).
- "Necesitamos simplificar contenidos, mensajes, esfuerzos y centrarnos en cosas importantes... y siempre vienen con otras cosas, importantes tal vez, pero que son abrir más puertas y descaminarnos de lo importante" (PG12).
- "Asesoran sobre lo suyo y lo que les interesa a ellos, pero pocas veces sobre lo que necesitamos y como lo vemos nosotros" (PT11).
- "Venga programas, más programas, planes y memorias... pero dónde queda nuestro proyecto educativo" (PG1).
- "Formación bien, pero ¿tiene continuidad y nos apoyan que la apliquemos en el aula?" (PG4).
- "Todo eso está muy bien, pero cómo lo integro en mi aula y de qué me desprendo para que pueda hacerlo correctamente" (PT1).
- "Pero qué te digo si es que cada vez están más lejos, sólo en la red. Los CEP no son ya del y para el profesorado. Pareciera más que están al servicio de la diseminación de reformas y las últimas ideas que a apoyar hacer bien lo que se tiene que hacer en clase" (PG2).



- “Parece que en vez de oírnos para ayudarnos, vienen a contarnos sus cosas y a su manera, con su lenguaje teorizante y sin ningún respeto por lo que hacemos, lo que hemos conseguido o lo que nos está costando mucho trabajo” (PG1).
- “Sinceramente en el asesoramiento recibido hemos tenido de todo. Algunos muy buenos, con los que hemos aprendido y nos han permitido encontrar esquemas de trabajo. Otros no nos han servido para nada, han sido teóricos o desconectados de la práctica y no les vimos utilidad” (PG7).
- “Mira, si alguien viene a hablar con nosotros, lo que pido es que lo mismo que nosotros sabemos de nuestro área, sepan de qué hablan, estén fundamentados sus planteamientos, no se vayan por los cerros de Úbeda y que argumenten claramente sus propuestas sin rodeos ni teorías...” (PT3).
- “Se empeñan en dirigir y coordinar cosas, cuando eso les toca a otros. No pueden ir frente u obviando al Equipo Directivo” (PG4).
- “Y qué pasaría si cerraran los CEPs, pues que todo seguiría igual. Así que para qué plantearse sobre qué asesoramiento y que podrían hacer... No lo hacen y hacen otras cosas, así que...” (PG11).
- “Anda que no se nota cuando los asesores no han pisado la escuela o son muy “sabidos”. Parece que hablan en otro idioma y se instalan en las nubes de la utopía, del “debe” ser... mientras que olvidan el “puede” o como lo vemos o si, simplemente, queremos” (PH2).

Pero también sacan a la luz otras críticas no ajustadas a lo que deberían ser buenas prácticas de asesoría para unos nuevos y potentes objetivos educativos y principios de actuación profesional acordes a una perspectiva de educación pública de calidad. En el fondo de la cuestión es que agentes externos que hagan trabajar y mantener esta dinámica en un procesos, cuestione lo que se hace y porqué, planteen dudas sobre los resultados, las rutinas y viejas creencias (sobre los contenidos o los exámenes) o sobre otras temáticas –para ellos- “marginales”... es duro y no es fácilmente aceptado. Lo que no supone que esté mal. Está claro que han de explorarse otras vías más creativas o con apoyos más directivos (Equipo Directivo, Inspección Educativa), o basados en datos: resultados de evaluaciones externas y otras evidencias...

- “Vienen con piel de cordero, con muy buenas palabras, pero en el fondo lo que quieren es más reuniones, más tiempos, que pensemos y repensemos lo que hacemos... Vamos más tiempo y casi nada operativo” (PG8).
- “El asesoramiento no sirve porque en el fondo lo que hace es ponernos a trabajar y sobre cosas que no son las claves de las que después deben responder nuestro alumnado en exámenes” (PG10).
- “Pero quienes son ellos para controlarme lo que yo hago. Soy profesional y sé lo que tengo entre manos. Lo vengo haciendo así siempre. Si al menos vinieran preguntando...” (PT4)
- “El orientador a orientar a los chicos y sus padres sobre qué tienen que hacer para estudiar más y saber elegir responsablemente qué hacer de sus vidas, pero que la evaluación o los contenidos de mi materia me la dejen a mi. Zapatero a tus zapatos, que ellos no me tiene que dar clases” (PG9).
- “Siempre vienen pidiendo y fortaleciendo cosas para las que no hemos estudiado y diciéndonos que no hacemos lo que debemos” (PG2).

- “Ya me ocupo yo de lo que me interesa y necesito formarme. Para lo que me dan... Bueno hacen su trabajo, pero yo también el mío y es mejor que no interfieran” (PT5).
- “Creen que el instituto es suyo y que todo debe bailar a su aire” (PG9).

### 3.2. Qué piden y proponen

Junto a esas visiones críticas, también aportan propuestas y sugerencias, al tiempo que lanzan peticiones que pueden orientar tanto la oferta de asesoría (temática), como la lógica de acción (tanto táctica como estratégica).

#### a) *Si analizamos desde la perspectiva de la dimensión estratégica/operativa del asesoramiento*

El profesorado pide ayuda y se les asesora sobre procesos de trabajo, pero los ponen a trabajar... lo que no está nada mal si se ayuda a una colaboración profesional y productiva, pero sin eso, la colaboración es formal, forzada y poco productiva. Demanda estrategias de trabajo grupal, ayuda para ponerlos a trabajar en equipo, ganar en eficacia en sus reuniones, organizar bien sus reuniones, aprovechar bien el trabajo que hacen en equipos y grupos, ayuda para tomar decisiones en equipo, para diagnosticar problemas (especialmente cuando son de todo el centro), para analizar los problemas y determinar causas y soluciones, asesoramiento para planificar y construir propuestas de acción a partir de las soluciones propuestas (ésta suele ser la principal demanda), para implementar el proyecto en la práctica de aula y centro, en el currículo, ayuda para evaluar el proyecto. Algunas frases representativas al respecto podrían ser:

- “En mi opinión, el único asesoramiento sensato y útil es el que se basa en la colaboración y el respeto, apegado al centro y a la práctica de aula. Otros sólo valen a veces para informarte de algo, pero no aseguran nada, cuando no lo entorpecen” (PG2).
- “Lo que necesitamos son cosas prácticas, no grandes teorías. Queremos propuestas prácticas que puedan aplicarse en mi aula y en mi centro” (PGO4).
- “La verdad es que muchas veces nos cuesta tomar decisiones, sacar adelante las propuestas o proyectos. No sabemos cómo hacerlo, aunque tengas buenas ideas...” (PGC1).
- “Es difícil el trabajo docente hoy día. Los problemas a los que nos enfrentamos no son sencillos, porque se plantean desde muchos frentes, tienen muchas causas..., sin duda, otras miradas o alguien que nos aclare lo que vemos es importante” (PT4).
- “Muchas veces lo que pasa es que no sabemos cómo resolver los problemas. Nos faltan estrategias, formación en técnicas, muchas cosas en general” (PL3).

- “Lo más difícil para nosotros en el centro es sacar adelante el proyecto tal o cual, y que luego se mantenga. Porque de un año para otro las ganas se esfuman, la gente cambia, el centro es distinto. No es fácil mantenerte en el tiempo” (PGC3).
- “Si ideas y ganas tenemos, que por eso no sea. El problema es cómo hacemos las cosas, sobre todo porque muchas veces no tenemos ni tiempo para reunirnos y hablar con paciencia de los problemas y los proyectos” (PT9).
- “El problema en los centros es de consenso, es decir, de ponernos todos a una, todos desde el mismo proyecto, con las mismas ideas y criterios. Verías cómo la cosa cambiaba si trabajásemos más en equipo de verdad” (PGC1).
- “Nosotros intentamos aprovechar hasta el último minuto, a veces hasta nos mandamos callar entre nosotros, porque si no las reuniones no te sirven, se van en nada y no se aprovechan” (PT8).
- “Deberíamos tener más ejemplificaciones y no perder tanto tiempo en estar todo el inventando la rueda o el fuego. Porque al final son los mismos problemas cada año, en cada centro. Ir a lo concreto, con ejemplos y argumentos” (PG13).
- “Yo recuerdo que antes se nos hacía eterno: las reuniones no avanzaban, no sabíamos trabajar juntos. Era un lío para ponernos de acuerdo. La gente se cansaba y se quejaba. Ahora ya es otra cosa, somos más disciplinados y contamos con un esquema y un orden, incluso nos animamos unos a otros. Y todo gracias al curso y al asesoramiento que nos hizo ver que teníamos un problema y teníamos que cambiar las cosas, las rutinas, los malos hábitos” (PT12).
- “Creo que es distinto el trabajo que puede venir de un compañero que te ayuda pero que es como tú, al de un especialista que está muy bien formado y que sabe transmitirte y te da propuestas de trabajo organizadas y concretas, o soluciones creativas” (PC3).
- “Nos gusta cuando venís con materiales prácticos, cuando ofrecéis algo que de verdad me resulta útil” (PT1).
- “Si no es porque alguien viene y se sienta con nosotras, no hubiésemos entendido el informe, ni hubiésemos sabido qué hacer después, todo lo del plan de mejora: cómo hacerlo y cómo aplicarlo y evaluarlo” (PGO1).
- “Parece mentira después de todos los años que llevo, pero hoy me han abierto los ojos y me he dado cuenta que necesitamos trabajar bien en equipo” (PH2).
- “Son cosas que te pasan y que nadie se entera, si no fuera porque trabajamos todos juntos y compartimos los problemas y los éxitos. Así son los centros” (PT6).
- “No podemos pasarnos las reuniones discutiendo y dándole vueltas a lo mismo. Hay que saber avanzar y llegar a acuerdos” (PG14).

*b) Si analizamos desde la perspectiva de la dimensión temas/tareas/contenido en el proceso de asesoramiento*

El profesorado demanda respuestas, soluciones, o formación sobre problemas reales y sentidos de su aula. Las temáticas se relacionaban con: cosas prácticas y de sentido común; la convivencia y la disciplina; la familia y la falta de compromiso con la escuela; el currículo (especialmente problemas en áreas o materias básicas como matemáticas, etc.); la planificación del currículo

del centro; la evaluación del alumnado y los criterios y procedimientos de evaluación; la interdisciplinariedad y los proyectos de innovación del centro (biblioteca, etc.); las TIC; la normativa y legislación; actualmente las competencias básicas y cómo integrarlas y relacionarlas con el resto de elementos del currículo; necesidades educativas especiales; atención a la diversidad; orientación del alumnado... Pero más que nuevos recetarios y más contenidos de formación, lo que buscan es reforzar el sentido último de la educación, y demandan propuestas que les ayuden a ir en línea de integración curricular con lo que ya tienen, saben y hacen, utilidad, simplificación en lo importante, diferenciar cosas fundamentales de otras puramente estructurales o puntuales..., y todo ello con fundamento, diálogo, sensatez, autoridad dialógica... Algunas frases representativas al respecto:

- "Queremos aprender y actualizarnos. El trabajo del aula te obliga a estar al día. Pero no cualquier cosa. Sólo aquello que te dé pistas de qué se puede hacer en clase con sentido común y sea útil" (PT5).
- "Necesitamos fórmulas para implicar a los padres. No vienen al centro sino es que porque su hijo va fatal y les avisas mil veces. Necesitamos ayuda con la familia" (PT7).
- "La disciplina es el tema principal de debate en nuestro instituto. No somos psicólogos ni pedagogos y no sabemos qué hacer. Queremos soluciones; que vengan los expertos y nos digan qué hacer con estos chicos, pero que sea posible, efectivo y sensato" (PG3).
- "Es bueno que nuestro trabajo se sepa, se conozca fuera. Muchas familias no saben lo complicado que es trabajar con sus hijos y no nos ayudan" (PT7).
- "Creo que nuestra labor es social y educativa, por supuesto, y se necesita más apoyo de todos, empezando por las propias familias, vosotros y los políticos" (PG5).
- "La verdad es que muchas veces no sabemos como mejorar la planificación del centro para que responda a nuestra realidad. Nos falta formación didáctica en secundaria, pero no nos valen recetas idílicas. Queremos argumentos y principios sólidos a los que acogernos" (PG5).
- "Sólo pueden ayudarme si me conocen, si me oyen, si comprenden mi situación en mi centro y con mis chavales... Si no conocen mi historia, lo que he realizado, lo que he errado, lo que he acertado... cómo pueden decirme, proponerme u orientarme... Es que lo me digan o sobre lo que quieran mejorar, si aciertan es por pura casualidad" (PG9).
- "Hoy en día el principal problema es de disciplina, de convivencia, de que los alumnos vienen muy violentos y no hay respeto por los compañeros ni por los profesores... Y nosotros a lo nuestro sin saber qué se puede hacer y en nuestras materias, queriendo hacer lo que ha sido útil siempre hasta ahora" (PL1).
- "No sabemos qué hacer con los criterios de evaluación del alumnado. El inspector viene y nos hace un lío y luego vienes tú a deshacer y a tranquilizarnos; menos mal, porque otras veces venía otro, con otro cuento y a otros ritmos y no sabías a qué carta quedarte" (PG8).
- "Cuando se reflejan de verdad los problemas es a la hora de la evaluación" (PT10).

c) *Si analizamos desde la perspectiva de la dimensión emocional/relacional*

Importa saber qué siente el profesorado. Y este demanda reconocimiento y relevancia de su labor y rol; reconocimiento como persona y profesional; ayuda y asesoramiento cercano; acompañamiento, no sentirse sólo; apoyo emocional, ánimo, seguridad, confianza... Algunas frases representativas al respecto:

- "Los asesores a veces no os dais cuenta que vosotros os vais y nosotros no quedamos aquí dentro, solos, y somos los que tenemos que lidiar con el toro" (PGO5).
- "Por fin alguien nos pregunta, y se nos pide opinión, no sólo se habla con el director sobre lo que pasa en nuestras clases" (GDP4).
- "Ya sabes que en los centros, en el café, en el pasillo e incluso en las reuniones, de lo que menos apetece hablar es de problemas y de clases y educación. Necesitamos apoyarnos y animarnos porque tenemos mucha carga..." (PT6).
- "Todos los apoyos están bien, aunque se necesitan muchos más, porque son muchos problemas y necesidades que te surgen. Debería haber más atención y más cuidados hacia el profesorado que es el que sufre en el día a día, el que se desgasta..." (PL3).
- "Si todos no cedemos un poco y ponemos de nuestra parte ganas, no conseguimos nada. Para trabajar en un centro hace falta paciencia, constancia, compromiso, querer estar... y si alguien quiere trabajar con nosotros que se aplique el cuento" (PT11).
- "La mayoría de los proyectos salen adelante porque les echamos muchas horas, por propia voluntad y por el convencimiento y compromiso con nuestro cometido con la educación de los niños y niñas. No nos valen cosas ajenas de las que poco sabemos y por las que no hemos trabajado, y mucho menos si quien nos las vende no las siente" (PG15).
- "La gente, los compañeros en los centros están muy quemados. Ya llevamos tiempo avisando que la presión es mucha y continuada. La gente fuera no lo sabe, pero el trabajo docente cansa y tiene poco reconocimiento. Incluso vienen y parecen estar diciendo constantemente que no sabemos, que no queremos, que no somos profesionales... mientras que ellos sí que saben" (PGC8).
- "No se pueden cambiar las leyes y las cosas así como así, y menos sin contar con el profesorado, que al final somos los que estamos a pie de obra" (PT2).
- "El compromiso y tener una buena interacción está muy bien, pero no basta, también hay que tener contenido para mantener los esfuerzos más allá de los afectos" (PG13).

#### **4. DISCUSIÓN Y REFLEXIONES A MODO DE CIERRE PARA SEGUIR AVANZANDO**

En este punto parecen ajustadas algunas observaciones al hilo de lo aprendido en la meta-reflexión sobre ambas investigaciones y de lo expuesto en el artículo.

a) *Existe una memoria profesional e institucional a tomar en consideración*

Antes de actuar debería preguntarse por 'las soluciones ya ensayadas', los caminos recorridos, los sentimientos y compromisos experimentados, los resultados. Posiblemente en donde ha habido ya una *solución* ensayada y fracasada no se debe insistir más con ese tipo de *solución*, porque probablemente se habrá desarrollado ya una respuesta inmune ante ella y será vista la intervención como una propuesta errada y como pérdida de tiempo. En cambio, conocer y reincidir creativamente sobre los buenos caminos recorridos, fortaleciendo debilidades, recuperando temáticas y aliados... puede resultar estimulante para el propio profesorado. Y en esta memoria existe un activo importante cuando se operan vías de diálogo, colaboración, participación, respeto y complementariedad, y de integración e un proyecto educativo conjunto (liderado por el Equipo Directivo del Centro y avalado por el saber pedagógico y la acción experta); y se abordan temas cercanos, reales, con sentido común profesional en el que todos opinan, pero que prevalecen los argumentos, basados en resultados y datos contrastados en el contexto. Pero también de todo lo contrario. Existen muchos errores estratégicos y de contenido que no se pueden ignorar. Ya no es lo que era, no son momentos de grande proclamas, ni de idílicos alegatos y discursos, sino de retomar las cosas importantes con seriedad y perspectiva. Se quemaron muchas naves por el camino que conviene reparar y atender los avisos a navegantes antes de intentar reflotarlas, por muy importantes que pudieran parecer.

b) *Resulta imprescindible reparar y reivindicar la voz del profesorado*

Sólo es posible hacer algo significativo juntos desde una ajustada presencia real de los colectivos profesionales implicados, con una participación auténtica y con una actitud de "*oírse*".

Sin duda, la voz de los protagonistas es fundamental. El profesorado tiene mucho que decir y aportar. Quien asesora necesita escuchar las voces de quienes, desde la práctica y los centros, viven los problemas y las necesidades educativas. El asesor, en su construcción biográfica y dialéctica, y como herramienta pertinente para el "buen desempeño" de su función, necesita de la voz del profesorado. Necesita escuchar para aprender, para crecer, para no errar y para poder ofrecer.

Sólo escuchando la voz del profesorado es posible construir una visión equilibrada del asesoramiento en educación y obtener conclusiones para aprender. Si el asesoramiento es un apoyo para poner en común o construir juntos de manera dialéctica un proyecto de mejora, es fundamental la comunicación, y, para ésta, saber ponerse en el lugar del otro, reconociéndole su valor y perspectiva, desde la alteridad. Para ello, entender cómo están recibiendo los demás participantes en los procesos de mejora sus propuestas implícitas de relación y, por lo tanto, a entender mejor las reacciones de aquellos. Es decir, ayudaría a los participantes a ver más allá de su propio punto

de vista, en consecuencia, a desarrollar una visión más empática de los problemas.

Conocer la voz y el sistema propio de significados culturales y profesionales que circulan entre el profesorado y el propio centro educativo, permite adelantar qué significado asignan éstos a las palabras, los mensajes o las tareas que proponga el asesor. Pero no se busca un análisis psicológico de los sujetos ni de su actividad mental, sus acciones, objetivos o intenciones. Desde este punto de vista, lo más importante no es lo que pasa por las cabezas de la gente. Lo más importante es comprender lo que pasa *entre* la gente.

c) *Sin olvidar las "otras" voces y las tramas cotidianas*

Con frecuencia, cuando se entra en las diferentes instituciones educativas el profesorado más innovador, el de mayor liderazgo y los miembros de los equipos directivos, suele estar presente y su voz ofrece pistas fundamentales sobre "buenas prácticas" reales a tomar en consideración. Nos ilustra con historias, experiencias previas, necesidades, posibilidades, límites o resistencias a las propuestas.

Pero no solamente interesan estas élites de la innovación. Los que hacen posible y sostenible el cambio son todos. Los que lideran y las hormiguitas que trabajan calladamente. Por ello es especialmente pertinente oír al profesorado más cotidiano, el real, el que soporta el peso de la hacer la práctica de manera razonable en el día a día... Sin duda tiene mucho que decirnos y –generalmente más pronto que tarde– espera alguna oportunidad para mostrarnos algunos trazos de su labor.

Se suele obviar que al profesorado le gusta hablar. Hablar de su alumnado, de su centro, de la práctica cotidiana. De lo cotidiano. Del día a día. Y de lo difícil que en ocasiones resulta sacar adelante alguna idea. Alguna buena idea. Y no es extraño que todo comience simplemente con una anécdota, aquella que gravó en su memoria por singular, por constituirse en un broche magnífico que adorna una intensa experiencia.

En este punto de reflexión, no se puede olvidar la advertencia del proverbio africano que afirma que la educación de un niño es *labor de toda la tribu*. Y si es responsabilidad colectiva, las otras voces del eje escuela-familia-comunidad deben estar también presentes. Luego todos ellos (alumnado, familias, monitores...) tienen algo que decir y, posiblemente también tengan parte y criterio para opinar sobre el asesoramiento y sus consecuencias. Rudduck y Flutter (2007), Myers (2005), o Rodríguez (2008, en este mismo monográfico) nos ofrecen interesantes bases como para pensar que es posible y útil tal planteamiento.

d) *Oír es puerta de conocimiento contextual, comunicación y herramienta de interacción*

En otro momento (Domingo, 2006), defendíamos la necesidad de trabajar en zonas próximas de desarrollo institucional y la acción indirecta en la promoción de buenos aprendizajes conlleva comprender, colaborar y compartir. Es decir, es preciso compartir espacios comunes con personas muy diversas, lo que supone conocer los códigos culturales, las normas y pautas de convivencia vigentes en la comunidad, usar un mismo lenguaje, escuchar y ser tolerantes. Pues escuchando se abre el camino de la comprensión, pero también el de la comunicación, la empatía, el respeto y del que los otros también te escuchen. En el fondo nos devuelven la moneda.

El desacuerdo puede venir desde el desconocimiento, pero también desde el no compartir significados, maneras, visiones... Si no se tiene acceso a estas otras miradas más personales y culturales, se merman considerablemente las posibilidades de comunicación y entendimiento mutuo. Los desacuerdos en el plano del contenido o del lenguaje generan con cierta frecuencia, aunque no necesariamente, desacuerdos en la relación. Lo que puede llevar a una relación profesional vaciada de contenido y estéril en lo fundamental, viviendo en dos planos separados, con unos efectos potenciadores de la dualización del sistema y un institucionalizarse en una relación profesional "al margen" o "en los márgenes".

En no pocas ocasiones pareciera que apoyos y profesorado juegan en campos diferentes y con intereses encontrados, en la mayoría de los casos por no compartir un mismo lenguaje y no preocuparse por entenderse desde saber y comprender cómo lo ve el otro. Sin un esfuerzo por oírse y comprenderse, suele ocurrir que ante opiniones divergentes respecto a un tema (convivencia, resultados, diversidad...), se puede entrar en conflicto desde el momento que uno considerara la oposición del otro como rechazo, desautorización o como el intento de mantener una determinada posición o estatus.

La colaboración auténtica necesita compartir un mismo lenguaje y una misma conceptualización del problema que se ha de intentar solucionar, para lo que se necesitan procesos de interacción y de hablar sereno (Martín y otros, 2005; Echeita y Rodríguez, 2005). Es francamente difícil que se produzca productivamente esta relación si, de hecho, existe una considerable distancia entre las percepciones de los orientadores y las del resto de los docentes con los que trabaja y no se dan paralelamente procesos de acercamiento de perspectivas.

Por ello, antes que hablar, es mejor oír y escuchar para entender sin valorar. Oír libre de prejuicios, para que no se produzca el llamado "Efecto Pigmalion" de las profecías autocumplidas. Otra dimensión que habría que controlar, haciendo caso a las técnicas de análisis transaccional, sería la presencia de "juegos psicológicos" que vacían de contenido el proceso de interacción y la propia comunicación.

*e) De manera significativa, en su lenguaje y desde su realidad, pero como un matiz crítico hacia lo que nos dicen y lo que queremos oír*



En otro orden de cosas, pues no somos ingenuos, a modo de aviso a navegantes, sería conveniente también permanecer alerta y seguir indagando en esta línea de trabajo, para tener criterio ético y profesional como para intentar determinar si el profesorado apoya actividades inapropiadas por parte de los servicios de apoyo o si estos participan de determinadas actividades y orientaciones más porque es una expectativa fijada por las partes interesadas mediante algún tipo de acuerdo, que por verdaderas convicciones de que así son mejor las cosas.

En definitiva, atentos a la voz, pero desde la reflexión crítica con el texto, el contexto y lo que hemos querido oír. El deseo o la ingenuidad son tan nefastos como el no oír. Es importante no perder la perspectiva de que no todo vale y que lo principal es “garantizar” el buen aprendizaje de todos. Lo demás son circunstancias y herramientas que pueden contextualizarse y cambiar. Es decir oír para comprender y actuar “informadamente” en consecuencia. Lo que no es otra cosa que hacerlo con conocimiento de causa y con reflexión profesional de lo que hay detrás de lo que nos dicen o callan, o de las consecuencias para lo verdaderamente importante de lo que se haga o deje de hacer.

Así las cosas, conviene dejar claro por último que la puesta en valor de la voz del profesorado y otras voces no puede ser alienante para el profesorado. Sino de todo lo contrario, darle voz, parte, responsabilidad y propiedad. En este uso es oportuno tanto no dejar flecos a la ambigüedad en asuntos vitales, como que no quede en un simple guiño a lo políticamente correcto en un discurso progresista, ni usarla como un ingrediente necesario para empatizar o dulcificar procesos gerenciales o tecnologías externas, adaptándolas “amable y educadamente” a la realidad. Si la voz de los otros (el profesorado...) no es oída y entendida por los servicios de apoyo como otra mirada informada de su práctica profesional y no es usada como argumento de entendimiento y herramienta para aprender (del mundo y de cómo ve el mundo su desempeño “profesional”), sencillamente hay necesidad o existen intereses por aclarar.

### Referencias bibliográficas

- Adelman, H. S., & Taylor, L. (2002). School counselors and school reform: New directions, *Professional School Counseling*, 5, 235–248.
- Amatea, E. S., & Clark, A. (2005). Changing schools, changing counselors: A qualitative study of school administrators' conceptions of the school counselor role. *ASCA, Professional School Counseling*, 9, 16-27.
- American School Counselor Association. (2003). *The American school counselor association national model: A framework for school counseling programs*. Alexandria, VA: Author.
- Baker, S.B. & Gerler, E. R. (2004). *School counseling for the twenty-first century*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Prentice Hall.
- Bolívar, A. (2002). “¿De novis ipsis silemus?": Epistemología de la investigación biográfico–narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa (REDIE)*, 4 (1). Disponible en: <http://redie.ens.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html>

- Bolívar, A. Domingo, J. y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.
- Bolívar, A. y Domingo, J. (2006). Biographical-narrative Research in Iberoamerica: Areas of Development and the Current Situation [112 paragraphs]. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum Qualitative Social Research*, 7(4), Art. 12, <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/161/356>
- Boza, A. (2002). Evaluación de la orientación en educación secundaria: análisis de roles. *XXI, Revista de Educación*, 4, 217-238.
- Boza, A., Toscano, M. y Salas, M. (2007). ¿Qué es lo que hace un orientador?. Roles y funciones del orientador en Educación Secundaria. *XXI. Revista de Educación*, 9, 111-131.
- Clandinin, D.J. y Connelly, F.M. (2000). *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research*. Nueva York: Teachers College Press.
- Clark, M.A., & Amatea, E. (2004). Teacher perceptions and expectations of school counselor contributions: Implications for program planning and training. *ASCA, Professional School Counseling*, 8 (2), 132-140.
- Domingo, J. (2005). Aportaciones de la investigación biográfico-narrativa al conocimiento de la práctica asesora. En C. Monereo y J.I. Pozo (Coords.). *La práctica del asesoramiento educativo a examen*. Barcelona: Graó.
- Domingo, J. (2006). Los Departamentos de Orientación en la mejora cualitativa de la Educación Secundaria. *Revista de Educación*, 339, 97-118, <http://www.revistaeducacion.mec.es/re339/re339a07.pdf>
- Domingo, J. (2007). La asesoría a la escuela para impulsar la mejora de la enseñanza y el aprendizaje. Conferencia en el *Foro Nacional: "Retos y perspectivas de la Educación Básica"*. U.P.N. (México DF), 24/10/2007
- Domingo, J. (Dir). *La mejora cualitativa de la Educación Secundaria. Redimensionar el papel de los Departamentos de Orientación*. Proyecto de investigación (I+D+I) (2004-2007).
- Domingo, J. y Hernández, V.M. (2008). Una mirada crítica a la función asesora de los servicios de apoyo externo. Recorrido y prospectiva. *Revista Olhar de Profesor*, 10 (2), 63-80. [http://www.uepg.br/olhardeprofessor/pdf/revista111\\_artigo04.pdf](http://www.uepg.br/olhardeprofessor/pdf/revista111_artigo04.pdf)
- Echeita, G. y Rodríguez, V. (2005). El asesoramiento desde dentro. Lo que sobra y lo que importa. En C. Monereo y J.I. Pozo (Coords.). *La práctica del asesoramiento educativo a examen*. Barcelona: Graó.
- Fernández, J.D. (2005). *La orientación educativa: Claves de éxito profesional. Buscando la magia del mago sin magia*. Granada: GEU.
- Fullan, M. (2007). *Las fuerzas del cambio, con creces*. Madrid: Akal.
- Hargreaves, A. (2003). *Enseñar en la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Octaedro.
- Hargreaves, A. (ed) (1997). *Rethinking Educational Change with Heart and Mind*, Alexandria: ASCD.
- Hernández, V.M. (2002). *Sistemas de apoyo externo a los centros educativos. Estudio de los Equipos de Orientación Educativas y Psicopedagógica (EOEP), asesorares y asesoras de los Centros del Profesorado (CEP) y del Servicio de Inspección de Educación (IE) en la Comunidad de Canarias*. Tesis Doctoral. La Laguna: Servicio de Publicaciones de la Universidad de La Laguna.
- Kirchner, G.L. y Setchfield, M.S. (2005). School counselors' and school principals' perceptions of the school counselor's role. *Education*. FindArticles.com. 04 Jan, 2011. [http://findarticles.com/p/articles/mi\\_qa3673/is\\_1\\_126/ai\\_n29209815](http://findarticles.com/p/articles/mi_qa3673/is_1_126/ai_n29209815)
- Lieberman, A. (2004). Confusion regarding School Counselor Functions: School Leadership Impacts Role Clarity. *Education*, Vol. 124, 552-558.
- MacDonald, J. H., & Armstrong, S. A. (2006, April). *Significant issues in principal-counselor relationships: A national study*. Paper presented at the meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, CA.

- Martín, E. y otros (2005). ¿Mantienen los psicopedagogos las mismas concepciones que el profesorado acerca de la enseñanza y el aprendizaje?. En C. Monereo y J.I. Pozo (Coords.): *La práctica del asesoramiento educativo a examen*. Barcelona: Graó.
- Martin, P. J. (2002). Transforming school counseling: A national perspective. *Theory Into Practice, 41*, 148-153.
- Monereo, C. y Pozo, J.I. (coords.) (2005). *La práctica del asesoramiento educativo a examen*. Barcelona: Graó.
- Montero, L. (2001). *La construcción del conocimiento profesional docente*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Myers, H. N. F. (2005) How elementary school counselors can meet the needs of students with disabilities. *Professional School Counseling, 8*, 442-450.
- Pineau, G. (1994). Histories de vie et formation de nouveaux savoirs vitaux; *Revue Internationale de l'Education, 40*(3-5), 299-311.
- Remley, T. P., Albright, P. L. (1988). Expectations for middle school counselors: views of students, teachers, principals, and parents. *The School Counselor, 35*, 290-296.
- Ricoeur, P. (1999). *Historia y narratividad*. Barcelona: Paidós.
- Rodríguez, M.M. (2008). El asesoramiento, el poder del profesorado y la voz del alumnado. Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado, 12 (1). <http://www.ugr.es/~recfpro/rev121ART4.pdf>
- Rudduck, J. y Flutter, J. (2007). Cómo mejorar tu centro escolar dando la voz al alumnado. Madrid: Morata.
- Santana, L. (2003). *Orientación educativa e intervención psicopedagógica. Cambian los tiempos, cambian las responsabilidades profesionales*. Madrid: Pirámide.
- Schiarra, D.T. (2004). *School Counseling: Foundations and Contemporary Issues*. Belmont, CA: Brooks Cole.
- Strauss, A., y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Tourine, (2005). *Un nuevo paradigma para comprender el mundo hoy*. Barcelona: Paidós.