

INFORME Y MEMORIA DE INVESTIGACIÓN TUTELADA

“La práctica del asesoramiento para
la mejora de los centros desde los
Equipos de Orientación Educativa:
un estudio de caso”

Programa: Fundamentos del currículum y Formación del
profesorado en las Áreas de Primaria y Secundaria.

Beatriz Barrero Fernández

Departamento de Didáctica y Organización Escolar
Dir. Jesús Domingo Segovia
2009

ÍNDICE

1ª PARTE: TAREAS COMUNES DE APRENDIZAJE

1. Informe de actividades realizadas y seminarios de apoyo a los que ha asistido.
2. Autoinforme sobre su aprovechamiento.
3. Argumentación del expediente académico, trabajos realizados y curriculum vitae que avale su suficiencia investigadora.

2ª PARTE: INFORME DE INVESTIGACIÓN

BLOQUE I: DELIMITACIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN..... 15

- I) Estado de la cuestión y problema de investigación
- II) Objetivos y diseño de investigación

BLOQUE II: MARCO TEÓRICO

CAPITULO 1: LA MEJORA 21

- 1.1 Qué es
- 1.2 Qué se sabe de ella
- 1.3 Diferencia entre cambio y mejora
- 1.4 Dimensiones para que este sea efectivo
- 1.5 Lecciones que hemos aprendido de la mejora

CAPITULO 2: LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA..... 39

- 2.1 Evolución histórica
- 2.2 Servicios de apoyo
 - 2.2.1 Los sistemas de apoyo externo. Orígenes y panorámicas
 - 2.2.2 Los servicios de apoyo en nuestro contexto
 - 2.2.3 Los servicios de apoyo que se ocupan de la orientación
- 2.3 Delimitación conceptual
- 2.4 Sentido de la orientación
- 2.5 Funciones y tareas del orientador
- 2.6 Modelos de intervención

CAPITULO 3: LA FUNCIÓN ASESORA 64

- 3.1 Asesoramiento
- 3.2 Meta asesora
- 3.3 Tarea asesora
- 3.4 Rol asesor
- 3.5 Modelos de asesoramiento
- 3.6 Aproximación a un modelo

CAPITULO 4: EL ORIENTADOR COMO ASESOR..... 81

- 4.1 Una mirada crítica a las funciones de los orientadores
- 4.2 Redimensión de la función orientadora hacia la función asesora y dinamizadora de mejora
- 4.3 Claves de actuación del orientador como asesor

BLOQUE III: MARCO EMPÍRICO

CAPÍTULO 5: MARCO METODOLÓGICO..... 91

5.1 Fundamentación metodológica

5.1.1 Paradigma de investigación

5.1.2 Metodología de investigación

5.2 Muestra

5.2.1 Contextualización

5.2.2 Selección

5.2.3 Negociación y toma de contacto

5.3 Diseño

5.3.1 Fases

5.4 Instrumentos de recogida de evidencias

5.4.1 La entrevista

5.5 Instrumentos de análisis

BLOQUE IV: RESULTADOS

CAPITULO 6: PRIMEROS ANÁLISIS..... 131

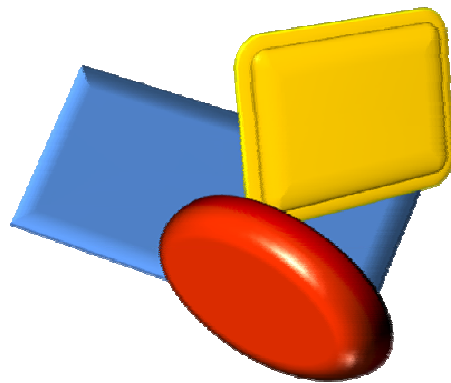
6.1 Representaciones gráficas del contenido de las entrevistas

6.2 Dimensiones de estudio

6.3. Primeras conclusiones, implicaciones, dudas y propuestas de profundización para la tesis

BLOQUE V: BIBLIOGRAFÍA..... 179

1ª PARTE:
TAREAS COMUNES DE APRENDIZAJE



Estando en el último curso de la licenciatura de pedagogía, durante el desarrollo de mi beca de colaboración (2006/2007), tuve la oportunidad de conocer el programa de doctorado: *“Fundamentos del currículum y formación del profesorado en las áreas de primaria y secundaria”*, en el que posteriormente me inscribí con intención de elaborar este trabajo y la futura tesis doctoral.

Una vez terminada la licenciatura, -en un momento de bastante confusión, hallándome ante diversas posibilidades en relación a mi futuro profesional-, decidí iniciar los estudios de doctorado con la intención de profundizar en el campo de la investigación educativa.

Durante la carrera, gracias a distintas asignaturas optativas, tuve ocasión de conocer el campo de la investigación educativa, el que desde un principio resultó ser bastante interesante. En estos últimos años he podido profundizar más sobre aquellas lecciones aprendidas a lo largo de la licenciatura, abriéndose ante mis ojos un mundo de posibilidades de futuro en torno a la investigación.

1. Autoinforme sobre el aprovechamiento de los cursos

En pro de un aprendizaje profundo sobre las distintas áreas que plantea el programa de doctorado e inscrito en la línea de investigación: *“Asesoramiento Curricular a los Centros Educativos: los Psicopedagogos como Asesores”*, seleccionamos de su oferta formativa una serie de cursos que fortalecieran nuestro conocimiento para el futuro trabajo.

El pertenecer a un programa de doctorado caracterizado por su variedad disciplinar, me ha aportado una panorámica de pensamiento diferente a la que he tenido durante el desarrollo de la carrera, asimismo el participar en distintas actividades multidisciplinares ha supuesto un aprendizaje afectuoso hacia otros campos de conocimiento como es el caso de las ciencias experimentales y de las ciencias de la actividad física y el deporte. Configurando esta variedad disciplinar estructuras básicas para el desarrollo y elaboración de este trabajo.

El hecho de que hubiera compañeros que son ya profesores en ejercicio en colegios e institutos nos ha aportado una enorme riqueza argumental al ver la enseñanza no como algo lejano y externo sino como vivencias cotidianas del día a día a las que se sienten muy vinculados y por las que tienen gran motivación e implicación.

A continuación, sin extenderme demasiado, se va a proceder a realizar una memoria de las actividades realizadas en los cursos de doctorado, correspondiente al primer año, subrayando a “grosso modo” los valores formativos más destacados para nuestro futuro como investigadores.

De forma general cada uno de los cursos realizados ha llenado un vacío formativo en un aspecto determinado y la sensación global es la de preparación para las tareas investigadoras que deberemos realizar en lo sucesivo.

- ***Investigación en desarrollo curricular y formación del profesorado:***

En el desarrollo de este curso se nos ha instruido en los principales métodos de investigación desde diferentes disciplinas didácticas, en las áreas del currículum y, concretamente en la metodología cualitativa, complementada con la cuantitativa. Su aportación ha sido fundamental a la hora de aprender a detectar y enunciar problemas de investigación, primer paso a la hora de llevar a cabo cualquier investigación.

- ***Políticas curriculares y cambios institucionales en la enseñanza secundaria:***

En este curso son de destacar las conferencias ofrecidas por los profesores responsables, en las que se destacan la del profesor Barry M. Franklin y Thomas S. Popkewitz. Mostrándonos visiones distintas de la enseñanza internacional

- ***Asesoramiento curricular: marcos teóricos y líneas de investigación, base para el diseño, desarrollo e innovación curricular:***

El siguiente curso uno de los más productivo para mi futuro, dada la gran relación que tenía con mi tema de investigación, ya elegido en aquellos momentos, se destaca por las aportaciones recibidas de parte de tres grandes profesionales; Antonio Bolívar; Jesús Domingo y M^a José León. En él se trataron contenidos relacionados con la formación e información de líneas y fundamentos teóricos de investigación, característicos de la Didáctica General y de las Didácticas específicas. Defendiéndose nuevas formas de trabajo construidas bajo ciertos requisitos; “Colaborar”, “trabajar con”, “ser mediador”, “dinamizador”, etc. Alejando al asesor de las funciones clásicas como “psicólogo”.

- ***Problemas de convivencia y clima en los centros escolares:***

Dirigido por el profesor Fernando Justicia, catedrático de la Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Granada. Donde se nos mostró la realidad de los centros escolares en cuanto al clima y convivencia escolar, rompiéndose así algunos prejuicios en relación al tema de problemas de conducta y violencia escolar.

- ***Prevención de problemas de conducta en Contextos educativos:***

Semejante y complementario al curso anterior. En el que se mostraron algunos de los programas/terapias a nivel internacional y nacional en relación a la prevención de problemas de conducta. Conociendo de primera mano investigaciones enfocadas en el área relacionadas con la perspectiva cuantitativa. Asimismo, el desarrollando de ciertas actividades (análisis y discusión de artículos, elaboración de un proyecto de investigación) favoreció la adquisición de ciertas competencias en el ámbito de la investigación, ofreciéndose algunas recomendaciones por parte de las encargadas en impartir el curso sobre cuestiones e interrogantes vigentes en esos momentos.

- ***Análisis de datos en didácticas específicas:***

Bajo mi punto de vista el segundo más importante, sin comprender mucho su optatividad en el programa. Inducidos en la función de investigadores, parece pertinente adquirir competencias en relación a la interiorización de herramientas que posibiliten el rol adoptado. Facilitando tal curso la adquisición de herramientas efectivas que posibilitaran el trabajo que debíamos realizar el segundo año de doctorado. En él se destacan las dos grandes disciplinas de la investigación educativa, “Análisis Cuantitativo” y “Análisis Cualitativo”, ambas desarrolladas por dos profesionales ejemplares (José Antonio Naranjo y M^a Purificación Pérez) en el mundo de la investigación educativa.

En definitiva, el cómputo de los cursos me ha capacitado para plantear, diseñar y desarrollar la investigación que les presento en estas páginas. Siendo de gran importancia el tener delimitado desde un principio el campo o área de interés, lo que ha favorecido más aun el aprendizaje que de ellos he obtenido.

2. Informe de actividades realizadas durante mi período de investigación tutelada y seminarios de apoyo

A lo largo del primer año de doctorado, correspondiente a los cursos de formación, comenzamos a indagar sobre posibles focos de interés, estando interesados -mi tutor y yo- en el campo de la orientación, más concretamente en la *función asesora que desarrollan los orientadores de equipo*. Por diversas circunstancias –posteriormente comentadas- y de forma paralela a los cursos comencé el trabajo que hoy día se presenta, iniciándose este en el mes de noviembre del 2007.

Durante estos dos años de estudio, he realizado distintas actividades formativas e investigadoras que me ha ayudado a la configuración de los cimientos del proyecto de investigación que tienen ustedes en mano, entre ellas se desatacan las siguientes:

- La asistencia a congresos y jornadas que pudieran beneficiar y aumentar mi formación relacionadas con mi tema de trabajo, las cuales se destacan en el apartado de curriculum que encontrarán más abajo.
- También he asistido a todos los seminarios propuestos por el programa de doctorado a lo largo de estos dos cursos. Destacando los dos últimos a los que he asistido:

1. **Seminario** impartido por el Dr. Antonio Chacón, donde se nos mostró el uso de un programa informático (END NOTE) como gestor de citas bibliográficas.

2. **Seminario** presidido por los Drs. Onofre Contreras (Catedrático de la Universidad de Castilla-La Mancha), Santiago Romero (Anterior decano de la facultad de Educación de servilla), Cipriano Romero (Profesor titular de la Universidad de

Granada), Mar Cepero (Dra. De la Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Granada), donde se nos informó sobre algunas claves para el desarrollo de nuestros trabajos como investigadores.

- He estado presente en algunas **lecturas de tesis y pruebas de suficiencia investigadoras** de compañeros del programa o del departamento en el que colaboro desde hace un par de años. En ellas he podido conocer cuál es la dinámica estándar que tiene lugar en estos casos, para que llegado el momento, estuviese al tanto para afrontarlas con mayor profesionalidad y tranquilidad.

Junto a estas actividades, destacar que tenido las siguientes experiencias de formación e investigación:

- **Colaborar con el grupo de investigación** al que pertenezco, FORCE (Formación Centrada en la Escuela); destacado por su tradición de peso en el mundo de la investigación educativa. Aportándome un gran conocimiento a través de la observación de las acciones de sus distintos miembros y la colaboración con ellos en algunas tareas investigadoras. Asistiendo a los seminarios internos de formación y asistencia conjunta a reuniones científicas internacionales que han ido desarrollando.
- Realizar una **estancia de investigación** a la Universidad de Murcia, coordinada por el Dr. José Miguel Nieto Cano (Director del departamento de Didáctica y Organización Escolar). Recogiendo todas las aportaciones posibles que fuesen posibles para el desarrollo de mi suficiencia investigadora y para mi futura tesis.

En relación a las tareas desarrolladas en la fase de investigación tutelada, específicamente relacionadas con mi proyecto de tesis, se destacan las siguientes:

- En un primer momento, fue necesario realizar una **revisión bibliográfica** concienzuda y en profundidad sobre los distintos temas que se debían tratar en el trabajo, con intención de elaborar un marco teórico que aportase consistencia al trabajo. Dejándome aconsejar por mi tutor de tesis, durante este largo periodo, en cuanto a la bibliografía más actual sobre la temática elegida.
- Realización de los **marcos teórico y metodológico** de mi tesis, de forma bien estructurados y documentados, coherentes con mi **problema de investigación y el diseño** de la misma.
- A lo largo de estos dos años de trabajo he realizado una fase de **selección, toma de contacto, negociación y ciclos de entrevistas** a nuestro sujeto objeto de estudio, teniendo lugar un total de 16 encuentros. Cada una de las entrevistas realizadas ha pasado por siguiente proceso: 1) desarrollo, 2) transcripción, 3) simplificación de ideas a través de la elaboración de mapas conceptuales, y 4) profundización en cuestiones sensibles. Todo este proceso se desarrolla más detalladamente en el apartado de *Instrumento de recogida de evidencias*.

También he realizado todas las tareas propias de pertenecer a un equipo de investigación. Tanto por ser miembro de un grupo de investigación, como por formar

parte del Staff de apoyo técnico en dos proyectos. En este sentido, he realizado funciones de:

- Transcripción de entrevistas.
- Vaciado de datos de cuestionarios.
- Análisis documental y elaboración de parrillas.
- Procesos de categorización y sistemas de construcción y validación de categorías.
- Conocimiento y entrenamiento específico en programas informáticos de apoyo a la investigación: SPSS, File-Maker, N-vivo, End Note...
- Investigación documental y en fuentes de información: Búsquedas bibliográfica en bases de datos, revistas, bibliotecas, etc.
- Construcción y validación de mapas de ideas y conceptuales.
- Elaboración de informes de investigación...
- Trabajo colaborativo y debate en el seno de equipos de investigación.
- Así como otras tareas burocrático-administrativas.

3. Curriculum vitae

3.1 Información personal

Apellidos y nombre: Barrero Fernández Beatriz.

Nacionalidad: española

Fecha de nacimiento: 06-04-1984.

Lugar de nacimiento: Granada.

DNI: 75147902W.

Dirección: C/alcaicería N° 3 Ogíjares (Granada), CP: 18151.

Teléfono móvil: 662455755.

Teléfono fijo: 958 50 75 23.

Correo electrónico: lluviaingrana@hotmail.com

3.2 Formación académica

- **Segundo año de doctorado. Periodo de investigación tutelada**
 - Facultad de Ciencias de la Educación (Universidad de Granada).
 - Periodo: 2008/2009.
- **Primer año de doctorado. Periodo de docencia**
 - Facultad de Ciencias de la Educación (Universidad de Granada).
 - Periodo: 2007/2008.
 - Calificación: Sobresaliente
- **Licenciada en Pedagogía**
 - Facultad de Ciencias de la Educación (Universidad de Granada).
 - Periodo: 2002/2007.
 - Calificación: Notable.

3.3 Formación complementaria

- **Introducción al Lenguaje de los signos, I Edic.**
 - Facultad de ciencias de la Educación, Universidad de Granada, 2007.
- **Curso de Primeros Auxilios**
 - Cruz Roja Española, 2004
- **Curso de Animador Sociocultural**
 - Consorcio Vega-Sierra Elvira, 2004
- **Mediadores Sociales en Drogodependencias**
 - Diputación provincial de Granada Área de Bienestar Social y Derechos de la Ciudadanía Centro Provincial de Drogodependencias.

3.4 Participación en Proyectos de Investigación

- Integración y participación activa en el **Grupo de Investigación FORCE** (Formación Centrada en le Escuela), HUM-386. Desde Octubre hasta el día de la fecha, en el que continúo.
 - **Proyecto de Investigación (Estudios y Análisis) titulado “Seguimiento de estudiantes egresado de Másteres Erasmus Mundus de la Universidad Española: itinerarios formativos complementarios y empleabilidad”.** Desde Octubre 2008 a Junio 2009. Siendo el Investigador Principal el Dr. Manuel Fernández Cruz.
 - Participa como colaborador dentro del equipo de apoyo técnico del **Proyecto de Investigación (I+D) “La mejora cualitativa de la Educación Secundaria. Redimensionar el papel de los Departamentos de Orientación”.** Referencia SEJ2004-07207. Desde septiembre de 2007, hasta su finalización en septiembre de 2009. Siendo Investigador principal el Dr. Jesús Domingo Segovia

3.5 Asistencia y participación en Seminarios, Jornadas y Congresos

- **V Congreso Internacional de Formación para el trabajo.**
 - Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Granada, 2009.
 - Presentación de Poster (Proceso de aceptación).

- **Seminario de investigación por el Dr. Antonio Chacón; sobre un programa informático que facilita la gestión de citas bibliográficas (END NOTE).**
 - Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Granada, 2009.
- **Seminario de “Investigación en la Educación Física: temas actuales”, por los Drs. Onofre Contreras, Santiago Romero, Cipriano Romero y Mar Cepero.**
 - Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Granada, 2009
- **Seminario de Formación e investigación: Cambios de patrones en la escolarización norteamericana: un análisis de sus problemáticas. (Barry Franklyn y Gustavo E. Fischman)**
 - Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Granada, 2008.
 - Departamento de Didáctica y Organización escolar.
- **Seminario de Formación e investigación: Cómo elaborar informes de investigación para publicar en revistas de impacto (Gustavo E. Fischman)**
 - Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Granada, 2008.
 - Departamento de Didáctica y Organización escolar.
- **Seminario de la Profesora Carola Conle: “The narrative inquiry in research and professional development”**
 - Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Granada, 2008.
 - Programa de Doctorado: Fundamentos del Curriculum y Formación del profesorado en las áreas de Educación Primaria y Secundaria.
- **Conferencia del Profesor Thomas Popkewitz "La escolaridad y la exclusión social"**
 - Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Granada, 2007.
 - Programa de Doctorado: Fundamentos del Curriculum y Formación del profesorado en las áreas de Educación Primaria y Secundaria.
- **Conferencia del Profesor Barry Franklyn “Lo que enseña la escuela: Historia social del currículum americano desde 1950“**
 - Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Granada, 2007.
 - Programa de Doctorado: Fundamentos del Curriculum y Formación del profesorado en las áreas de Educación Primaria y Secundaria.

- **Seminario Procedimientos de Análisis Cualitativo: utilidades del Tratamiento de Texto File-MAKER Pro 5.5.**
 - Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de Jaén, 2007.
 - Grupo de investigación HUM819, “Investigación Curricular y Didáctica de las Ciencias Experimentales”.
- **Jornadas de innovación Docente Universitaria en el marco del EEES.**
 - Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Granada, 2007.
- **III Congreso Internacional de Formación del Profesorado: Innovación Formación y Profesionalización Educativa.**
 - Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Granada, 2007.
- **I Jornadas de Educación Social.**
 - Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Granada, 2005.
- **VI Encuentro de Pedagogía y Comunicación sobre “Prensa y Escuela”.**
 - Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Granada, 2005.
- **I Jornadas sobre Atención a Personas Sordas.**
 - Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Granada, 2003.
- **VIII Jornadas Andaluza de Organización y Dirección de Instituciones Educativas.**
 - Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Granada, 2003.
- **III Jornadas de la Prevención de Adicciones “La vega sin drogas”.**
 - Áreas de Servicios Sociales Comunitarios de la Mancomunidad de Municipios de la Vega de Granada, 2003.

3.6 Experiencia profesional

- **Contrato en prácticas de empresa.**
 - Programa ICARO, 2008.

3.7 Becas y estancias de investigación

- **Beca de colaboración, "ayuda entre iguales y aprendizaje colaborativo entre los alumnos de pedagogía".**
 - Ministerio de Educación y Ciencia.
 - Fechas de inicio y de fin: 15-12-2006/30-07-2007.
- **Estancia de investigación en la universidad de Murcia, Facultad de Educación.**
 - Fecha de inicio y fecha de fin: 09/03/2009-06/04/2009.

3.8 Otros méritos

- Miembro del comité organizador del congreso CIFO (V Congreso Internacional de Formación para el Trabajo) que se va a celebrar en Granada los días, 24,25 y 26 de Junio de 2009.
- Miembro del Grupo F.O.R.C.E. (Formación centrada en la escuela), de la Junta de Andalucía (HUM 386) desde el curso académico 2007/2008.
- Miembro del Comité Organizador del III Congreso de Formación de Profesorado: Innovación, Formación y Profesionalización educativa organizado por el grupo FORCE. En Granada, del 9 al 12 de Mayo del 2007.



UNIVERSIDAD
DE MURCIA

DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA
Y ORGANIZACIÓN ESCOLAR

Facultad de Educación



D. José Miguel Nieto Cano, Profesor Titular de Universidad y Director del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Murcia.

INVITA a D^a. **Beatriz Barrero Fernández**, miembro del Grupo de Investigación FORCE (HUM-386) y doctoranda del programa de doctorado con mención de calidad de la Universidad de Granada “**Fundamentos del Currículo y Formación del Profesorado en las áreas de Primaria y Secundaria**”, a realizar una estancia de colaboración en el Departamento de Didáctica y Organización Escolar, en la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia.

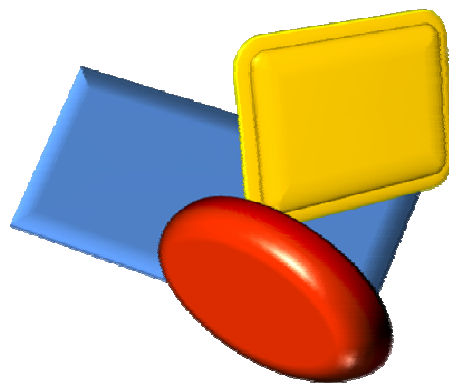
La duración de la estancia abarcará un mes desde el 9 de Marzo al 6 de Abril de 2009. Durante la estancia, se pretende que la doctoranda participe en la actividad normal del Grupo de Investigación de Didáctica y Organización Escolar (E073-03) del Departamento de acogida en todo aquello que ella pueda colaborar o aprender y a facilitarle contactos con investigadores, profesionales e instituciones que tengan que ver con su línea de investigación: innovación, apoyo externo y asesoramiento.

Y para que surta los efectos oportunos, firmo la presente en

Murcia, a 4 de Marzo de 2009

Fdo.: José Miguel Nieto Cano

2ª PARTE:
INFORME DE INVESTIGACIÓN.



BLOQUE I: DELIMITACIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

I) Estado de la cuestión y problema de investigación

El presente estudio forma parte de una investigación mayor, concretada en un proyecto I+D+I, titulado *La mejora cualitativa de la Educación Secundaria. Redimensionar el papel de los Departamentos de Orientación* (Domingo, 2004-2008). En él se pretendía abrir una línea de investigación en torno a la mejora cualitativa de la Educación Secundaria, desde la redimensión de la función de los Dptos. de Orientación de los IES, hacia nuevas funciones de agente interno de desarrollo curricular, profesional e institucional. Optando por un enfoque biográfico-narrativo, en el que se realizaron entrevistas en profundidad y grupos de discusión, para analizar las diferentes perspectivas de orientadores y profesores en torno a la mejora de la Educación Secundaria. Dentro de esta línea de investigación se abrió otra línea asociada, relativa a la mejora de la educación en general desde la redimensión de las funciones de los EOE¹. Nuestra investigación se ubica en este espacio.

En este momento la enseñanza se encuentra en tela de juicio, donde las iniciativas de mejora son frecuentes, donde las propuestas de reforma suscitan nuevos alicios en busca la deseada *educación de calidad para todos y entre todos* (Escudero, 2001). La concepción de mejora está al alza, demandándose en todos aquellos ámbitos en los que tiene contacto el individuo. Enfatizando la cantidad de reformas educativas y planes que han tenido lugar en los últimos años -entre ellas el Plan de Calidad presentado por la Junta de Andalucía en el curso escolar 2007/2008- que han dado lugar a nuevos temas de debate, como es el caso de las competencias, atención a la diversidad, integración, etc., los centros educativos se encuentran desbordados y necesitados de apoyo y acompañamiento más allá de las líneas tradicionales de trabajo de los servicios de apoyo.

Como se apuntaba en otro momento (Domingo, 2006), ante la recurrente cuestión de cómo incitar procesos de mejora en contexto educativos, se han elaborado técnicas, normas y orientaciones propuestas por profesionales del área; se han configurado servicios de apoyo -internos y externos- que faciliten la promoción de este tipo de iniciativas. Se han tomado muchas medidas estructurales, organizativas y pedagógicas dignas de valoración positiva, pero que -como suele suceder en las grandes reformas- no siempre han cuajado en la práctica.

Realizando un pequeño sondeo sobre qué acontece y con qué se enfrenta hoy día la educación obligatoria, se observa que la mejora de la educación en un contexto es, cuanto menos, compleja y controvertida, y necesita fundamentalmente de la

¹ EOE: Equipo de Orientación Educativa, a nivel andaluz, o Equipos de Orientación educativa y Psicopedagógica (EOEP) a nivel nacional; aunque cada comunidad autónoma se refiere a ellos con denominaciones específicas.

conurrencia de diversos factores y matices cualitativos de calidad. Linda Darling-Hammond (2001), articula una reflexión que pretende asumir y provocar el estimulante reto de *“hacer virar el discurso de la enseñanza y de los proyectos de centros, etc. hacia su verdadero sentido: aprender; pero no cualquier aprendizaje”*.

La experiencia nos muestra que, de una parte, los orientadores en los centros de educación infantil y primaria, en nuestro contexto, han ido construyendo una identidad casi marginal, fronteriza, en inestable equilibrio (Rodríguez, 1996; Moreno, 1999); y, de otra, que de todas las funciones que le han sido asignadas sólo se han ido asentando determinadas acciones de “intervención psicopedagógica”. Actuando como simples mediadores clínicos viciando un rol orientado hacia las necesidades educativas especiales y los problemas de aprendizaje, *“dedicando demasiado tiempo a apagar incendios en lugar de ayudar a crear un clima que prevenga la aparición de los mismos”* (Hargreaves, 1998, 103).

Las escuelas y más concretamente el profesorado tienen problemas y en muchas ocasiones se encuentran desinformados y abandonados. Algo que no debería ocurrir, puesto que estos no son islas comunicadas en un mar desierto, sino que pertenecen a una estructura superior que debe trabajar favoreciendo el desarrollo de sus funciones. En este sentido, son clásicos los aportes teóricos (Louis, 1985; Loucks-Horsley y Crandall, 1986; Hopkins, 1985; Holly, 1991) desde los que se proponen que para que sea efectivo el cambio en las escuelas es necesario contar con agentes de apoyo que medien en el proceso que requiere alcanzar estos fines.

Desde estas coordenadas, siendo conscientes de la importancia que adquiere en estos momentos el tema, recordamos algunas de las iniciativas propuestas para actuar en consonancia, entre ellas, la de introducir funciones de asesoramiento en los Equipos de Orientación Educativa (CEJA, 1995). Si bien este tema se ha regulado por la norma, aún queda mucho que hacer. El desarrollo de la tarea de asesorar y acompañar a los centros en sus procesos de mejora no debería ser de cualquier forma. Cada vez más se acumulan evidencias de que el desarrollo de tales funciones debe girar en torno al constructivismo, a la colaboración, la contextualización y el seguir una visión estratégica de procesos (Escudero y Moreno, 1992; Guarro, 2001).

Los servicios de apoyo –desde esta perspectiva– podrían ofrecer, desde parámetros técnicos de intervención, orientaciones, recetas, recomendaciones, formación... o bien, desde otros modelos de colaborador técnico, actuar como espejo/reflejo de la realidad y colega crítico. Incitando a que emerja una visión didáctica del asesoramiento, desde un enfoque de colaboración crítica o de proceso, ajustándose más a la realidad de los centros como *culturas en desarrollo y dimensión básica del cambio* (Domingo y Bolívar, 1996).

Considerado como uno de los puntos de referencia relacionados con la mejora, el asesoramiento y apoyo externo ha de configurarse en torno a la idea de que el centro educativo constituye la unidad básica del cambio. Es obvio pues, incluir funciones de asesoramiento en los CEIP (Colegios de Educación Infantil y Primaria) como estrategia de innovación. Facilitando la configuración de un rol –de partida– en la plantilla actual de estos equipos. El verdadero sentido del asesoramiento, no es otro que ayudar a escuelas y profesores para que hagan efectiva la garantía del buen aprendizaje para

todos los estudiantes. (Domingo y Hernández, 2008). Desde esta perspectiva, los servicios de los que hablamos se deben centrar *en dar apoyo para la mejora de la calidad educativa* (Bolívar, 2008, 238), ayudando al profesorado, en la labor docente, y al alumnado, en problemas vinculados con el aprendizaje; en orden a promover la innovación educativa y los procesos de autorrevisión y desarrollo institucional y profesional. Siendo conscientes de que para ello, no cualquier asesoramiento vale.

Apreciando el interés que posee el asesoramiento en cuanto a procesos de mejora, es necesario concretar que los cambios promovidos por este tipo de procesos deben asentarse en el beneplácito del profesorado, favoreciendo sus sostenibilidad en el tiempo y en el espacio (Hargreaves, 2002), es decir, las iniciativas que puedan desarrollarse en los contextos escolares, por muy innovadoras o prometedoras que parezcan han de ser apoyadas por el colectivo docente, quien en última instancia son los que desarrollan este tipo de procesos.

Son numerosos los frentes de interés que giran alrededor del profesional de la orientación, por ello, se ha considerado que nuestro objeto de estudio debía versar sobre *el trabajo del orientador como asesor*. Los orientadores como asesores, conforman instrumentos trascendentes a través de sus funciones como agentes de cambio, de innovación, de consultor y formador de formadores (Rodríguez Espinar, 1988; Justicia y Rus, 1991; Rus, 1996; Sanz Oro, 1996). En el desarrollo de sus funciones proporcionan a los centros nuevas estrategias de enseñanza, gestión y organización, mediante las cuales se intenta alcanzar la mejora educativa. Fullan (2002b, p. 207) establece que “*el asesoramiento consiste en desarrollar la capacidad, la motivación, y el compromiso necesarios para implicarse en los procesos de mejora*”.

Interesados en comprender el trabajo que llevan a cabo este tipo de servicios, cuáles son las claves y las dimensiones que nos muestran si el trabajo del EOE es efectivo o no; Necesitamos un marco teórico que nos sustente en las posibles percepciones que nos encontremos. Por ello hemos tenido que documentándonos en lo que dice la teoría sobre la función asesora. Centrándonos en última instancia, en cómo se trabaja desde la función asesora de la orientación para el fomento de la mejora de los centros educativos.

Para ello recuperaremos las experiencias vividas en el trabajo de orientador, elaborándolas a través de la reflexión de su historia como profesional de la orientación, realizando procesos de indagación profunda para nuestro análisis. La reconstrucción de estas historias permitirá conocer cuáles son las dificultades, los puntos de tensión, las zonas de riesgo del proceso de asesoramiento. En los respectivos relatos, bajo la mirada de nuestro objeto de estudio, captaremos el proceso que tiene lugar en los centros educativos entre el asesor y el asesorado. Actuando este como promotor de la mejora.

Con el fin de hacer efectivo el estudio se seleccionó a un orientador de EOE. Apreciado por compañeros y alumnos por su peculiar forma de trabajo. Donde minimiza su rol de terapeuta y maximizar su rol de educador (Sanz Oro, 1996). Donde fomenta procesos reflexivos y colaborativos a nivel grupal con profesorado, familias, alumnos, instituciones locales, etc. Dejando a un lado la intervención puntual de modo reactivo, por la prevención de problemas con carácter proactivo. En la que más que

“intervenir en” se interesa por “trabajar con” (Lieberman, 1986), desarrollando al máximo las potencialidades de sus profesionales (Monereo y Solé, 1996).

Pretendiendo ilustrar -a través de la recogida de evidencias y posterior análisis- cuáles son las claves de trabajo de los orientadores en la tarea asesora; así como las ideas, los prejuicios e inquietudes que tienen los docentes en relación a la organización y gestión de estos servicios.

La metodología elegida para la investigación se asienta en la perspectiva cualitativa. Con afán de comprender consideramos que era pertinente realizar un estudio de caso único (Pujadas, 1992), utilizando la entrevista con carácter biográfico-narrativo, como mejor instrumento para la recogida de evidencias (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001). Efectuándose un seguimiento continuado a lo largo de cuatro cursos escolares (desde el curso académico 2007/2008 al 2010/2011).

La contribución que se haga a partir del estudio y análisis puede ser de gran ayuda para comprender el desempeño profesional y las posibilidades y necesidades de formación de quién desarrolle funciones de apoyo externo. Pues muchos de los acontecimientos que se reflejan a lo largo del proceso, pueden ser buenas experiencias a tener presentes para aquellos que aun no las han experimentado, e ilustradoras y reflexivas para aquellos que han tenido la suerte de vivenciarlas.

En definitiva, nuestra investigación se interesa por ofrecer una redimensión de los EOE, aportando nuevo conocimiento desde la propia práctica, aportando nuevos roles y maneras de desempeñar la función asesora en contexto de interés.

La compleja realidad hace necesarios nuevos enfoques metodológicos y discursivos que aporten luz sobre cómo se producen desenvuelven y viven: por ejemplo, Los modelos de asesoramiento desde los diferentes servicios. Los procesos de construcción de deconstrucción de términos, modelos y acciones. Las dinámicas de confrontación de dichos modelos con la realidad de la práctica desde las certezas y las dudas sobre el cambio en cada momento. (Domingo, 2005, 243).

II) Objetivos y diseño de investigación

Dado este problema de investigación, nos planteamos los siguientes objetivos:

- Comprender el desarrollo y desempeño de la función orientadora.
- Comprender el proceso que tiene lugar en un determinado contexto, gracias a la intervención de un orientador actuando como asesor.
- Comprender y determinar claves del desempeño del asesoramiento por parte del orientador.

- Comprender las claves, dimensiones, ejes y aspectos que intervienen de cara a potenciar o dificultar la labor de apoyo.
- Analizar cómo se trabaja desde la función asesora del orientador para el fomento de la mejora de los centros educativos.
- Determinar contextualmente cuáles son las claves y las dimensiones que nos muestran si el trabajo del orientador como asesor es efectivo o no de cara a promover la mejora.
- Documentar la función asesora de un orientador.
- Comprender las claves profesionales desde la reflexión biográfico-narrativa que llevan a un orientador a la determinación y el desempeño profesional como asesor.

Para responder a estos objetivos y abordar adecuadamente el problema de investigación, y recogiendo todo lo comentado hasta el momento, se propone el siguiente diseño de investigación, esquematizado en el gráfico 0.1.

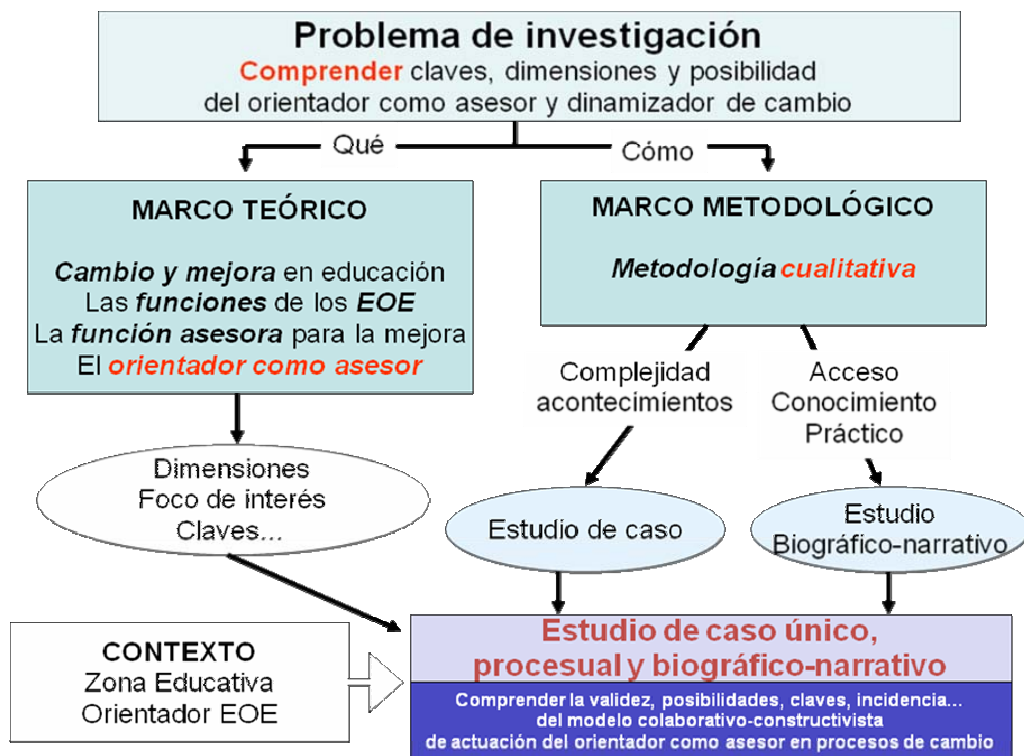


Gráfico 0.1 Diseño de investigación

BLOQUE II: MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO 1: LA MEJORA

Nuestro estudio -ya en desarrollo- se basa en recoger el proceso que está realizando un orientador de zona en una localidad granadina. Sobre el que nos interesa documentar todas las actuaciones que está desarrollando en los distintos centros a los que está destinado, a fin de determinar cuáles son las claves o los determinantes necesarios para que se produzcan cambios en los contextos educativos que mejoren de alguna manera a los centros.

Hoy día, la mayoría de los centros educativos por unas u otras cuestiones, suelen estar interesados en la mejora escolar, en la mejora democrática (Escudero, 1999, 2002, 2006). El periodo en que nos encontramos, los dilemas relativos a la mejora son bastante frecuentes. Sin ir más lejos recordamos el Plan de Calidad presentado por la Junta de Andalucía en el 2008²; cuya intención es mejorar los centros educativos aumentando la calidad del aprendizaje de los alumnos. (Escudero, 2002, 2003a, 2003b, 2006; Bolívar, 1994, 1999a, 2003, 2005c, 2007). Donde su alcance se identifica y aplica a través de medios eficaces para el logro de fines. (Escudero, 2006)

Las mejoras que se producen en escuela repercuten en la sociedad y viceversa, mejorando los contextos en los que normalmente se desenvuelve el ser humano. Fullan (2002b; 2002a; 2004; 2007) establece una relación entre ambos contextos (escuela-sociedad), argumentando que el objetivo verdadero de la educación es la mejora de la sociedad. Por ello cualquier cambio que se produzca –de forma interna o externa a los centros- va a influir –de manera positiva o negativa, dependiendo de la intención y de las consecuencias del mismo- en otros sectores con los que interactúa el individuo.

Las iniciativas de mejora propuestas, por las políticas educativas, suelen y solían estar motivadas por el afán de conseguir la tan deseada “buena educación para todos y entre todos” (Escudero, 2001; 2002; 2006; Ainscow y otros, 1994; Domingo, 2003, 2004c). Una educación que reduzca las desigualdades entre sujetos y entre centros y que garantice la calidad y la equidad con la ayuda y supervisión de los poderes públicos (Elmore, 2000).

Para Escudero (2006) el concepto de “buena educación” varía según el contexto en el que nos situemos, y al igual que él determinamos que responde a las demandas sociales, actuando a favor de la inclusión, centrándose en el desarrollo integral de cada individuo escolar, sin contar con raza, sexo o procedencia social. Debiéndose centrar en la inclusión sobre la exclusión, en la igualdad sobre la diversidad (Escudero, 1999; Bolívar, 2005b)

² Orden 20 de febrero de 2008. BOJA núm. 114 del 29

Alcanzarla, implica que todos y cada uno de los estudiantes adquieran -como mínimo- aquellos aprendizajes -que les proporcionen un desarrollo integral- considerados esenciales para desenvolverse en la vida y llevarla con dignidad (Hargreaves y Fink, 2006). Abarcando a todo el colectivo estudiantil, no solamente a los que por circunstancias sociales tienen mayores posibilidades.

“La mejora no puede limitarse sólo a garantizar el acceso y la permanencia, sino que ha de consistir en la provisión de oportunidades efectivas para que todos y cada uno de los y las estudiantes logren los aprendizajes necesarios para estar en condiciones –capacitados- de elegir y proseguir trayectos posteriores de formación y desarrollo” (Escudero, 2006, 27).

La mejora debe desarrollarse en un espacio de encuentro simultáneo de ideas y acción, de pensamiento y práctica, de imperativos morales, compromisos intelectuales y también inversiones emocionales (Louis y Kruse, 1995; Fullan 1999).

A continuación se exponen una serie de cuestiones relativas a la mejora: -Qué es; qué se sabe de ella; diferencia entre *cambio* y *mejora*; dimensiones y lecciones para que estas innovaciones sean efectivas, etc.-, con el propósito de delimitar que tipo de mejora estamos interesados en recoger lo largo de nuestro estudio de caso.

1.1 Que es la mejora

En el ámbito educativo, la mejora se relaciona con la elevación del rendimiento del alumno, centrándose en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Escudero, 2000, 2003a, 2006; Bolívar, 2007), pero para que sea posible es necesario que existan una serie de compromisos e intenciones por parte de los agentes de la comunidad escolar (Bolívar, 2007; Escudero, 2006).

La mejora en los centros, no es sólo una cuestión de técnicas, estructuras, apoyos o presiones, es el resultado de un largo proceso en que el conjunto de sus miembros se van implicando en dinámicas de trabajo que capacitan al centro para autorrenovarse. (Domingo, 2005b, 244)

Son muchos los autores que consideran clave el núcleo escolar a la hora de emprender nuevas propuestas; Dalin y Rust (1893) considera a la escuela *unidad clave educativa*, una unidad básica del desarrollo y la mejora educativa. Asimismo Gather Thurler (2001), considera que el establecimiento escolar juega necesariamente un relevante papel en la construcción del sentido del cambio. Por tanto, nuestras pretensiones han de estar difundidas en el centro, en el aula -en el entorno más próximo a los y las, alumnos/as, docentes, profesores/as, padres/madres.

Los cambios organizativos a nivel de escuela, deben ser aquellos que hacen posible la mejora a nivel de aula, apoyando y estimulando el trabajo del profesor en

clase. Bolívar (2007, 9) dice: “...en el último extremo, la mejora se juega a nivel de aula (enseñanza y aprendizaje de los alumnos) debiéndose establecer a lo largo y ancho de todo el sistema escolar (Escudero, 2006, 2007). “...*el centro educativo se convierte en unidad básica de cambio y de innovación, repercutiendo, sin duda, en el aprendizaje y educación de los alumnos*” Bolívar (2007).

Stoll (2002, 27) comenta lo siguiente en relación a la importancia del aula y del centro escolar como dimensiones ineludibles para la mejora:

“...Es absolutamente necesario situar los esfuerzos tanto en la dimensión de aula como en las dimensiones globales de la escuela. Sin poner el interés en ambos aspectos es muy difícil la mejora. Los mensajes de la investigación sobre la eficacia de la escuela dejan patente que lo que sucede en las aulas marca las diferencias en el aprendizaje y en el proceso de los alumnos y alumnas. Pero también sabemos que sin el apoyo institucional que permita a los profesores observarse mutuamente y poner en práctica estrategias aprendidas tanto en cursos externos como en procesos de investigación-acción, las posibilidades de éxito son limitadas. Las estructuras y la organización facilitan los procesos de cambio y mejora”.

Cierto es, que mejorar la educación es un asunto de gran complejidad –en el siguiente apartado haremos alusión a los distintos intentos de mejora promovidos por las políticas educativas-, son muchos los factores que inciden en nuestros estudiantes, como muy bien dice Escudero (2006), la mayoría de ellos mas allá de lo que los centros pueden controlar y gobernar, dificultando cualquier propuesta de cambio.

La forma más clara de comprobar si la mejora ha sido efectiva y posible, es controlando y evaluando los cambios producidos en los resultados obtenidos por los y las estudiantes. A continuación veremos como la mayoría de las definiciones de mejora se relacionan con el aumento del nivel de contenidos (aprendizajes) en los discentes:

Elmore (2003) considera que la mejora debe de centrarse en *incrementar el aprendizaje y el rendimiento*. Lo que es consciente del nuevo giro de la educación *desde la enseñanza al aprendizaje profundo*, en los –entre otros- sustentar los pilares básicos desde los que entender la necesidad de estándares democráticos de aprendizaje. En este sentido Ainscow, (2001, 11) define la mejora como:

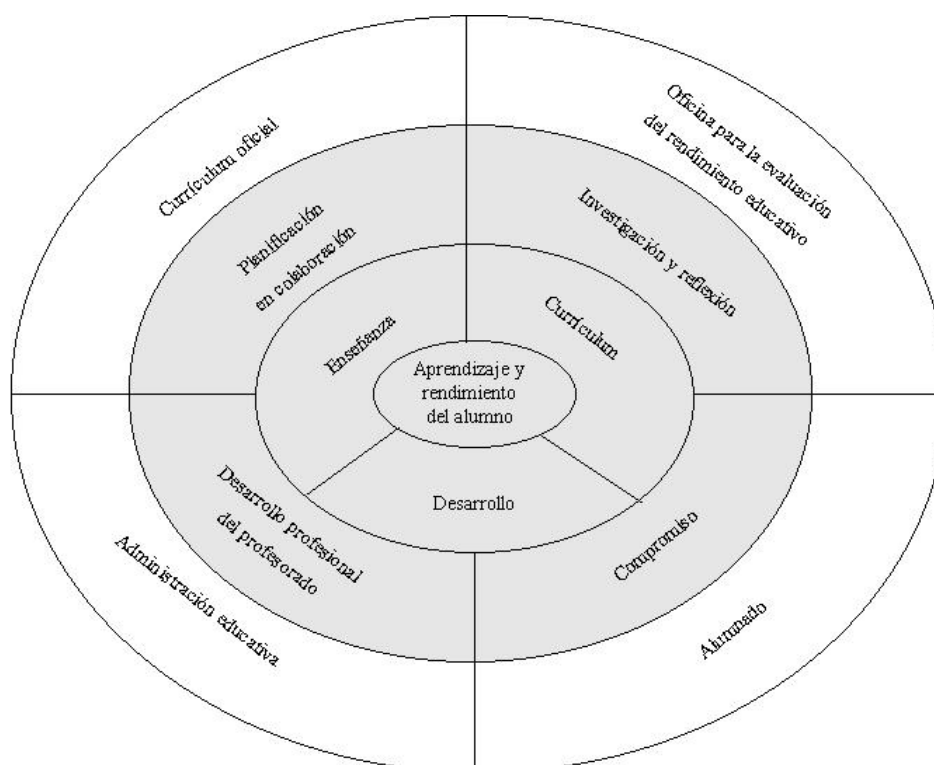
“... un enfoque definido del cambio educativo que destaca los resultados del alumno así como la capacidad de la escuela para dirigir iniciativas de mejora. En este sentido, la mejora de la escuela se refiere a la elevación del rendimiento del alumno, centrándose en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en las condiciones que lo respaldan”.

“Hacer virar el discurso de la enseñanza y de los proyectos de centros, etc. hacia su verdadero sentido: aprender, pero no cualquier aprendizaje, ni a cualquier precio” (Darling-Hammond, 2001)

Pero, junto a esta mejora “como el incremento de los niveles de aprendizaje de los alumnos” hay que mantener una línea de tensión y apostar por el éxito para todos los estudiantes y por la disminución de las tasas de fracaso escolar (Bolívar, 2005a; Escudero, 1999, 2002; Domingo, 2003b, 2005c). Como defiende Domingo (2004b), los esfuerzos de mejora deben asegurar la existencia de fuertes nexos –en un plano de desarrollo– entre ambiente de aprendizaje, los comportamientos del profesor en el aula y una organización dinámica de la escuela; es decir, una buena interdependencia entre lo que ocurre en el aula y en la escuela. Conviene recuperar el aula y los procesos de enseñanza–aprendizaje y se necesita repensar cómo conjugar y reequilibrar adecuadamente las dimensiones organizativas, curricular y profesional (Hopkins, 2000). De modo que, este sistema de rendición de cuentas, debería focalizarse hacia el buen aprendizaje y componerse de tres tipos de estándares mutuamente interdependientes (Darling–Hammond, 2001, 322: 1) estándares de aprendizaje de los alumnos; 2) de la práctica docente y de la calidad del centro y 3) de la provisión del derecho a la educación (acceso a recursos con equidad).

De este modo, conviene revisar qué se entiende por “buenos aprendizajes, buena enseñanza y buenas escuelas” (Hopkins, 2000; Domingo, 2003), con qué propósitos se plantean y en qué marcos contextuales se desarrollan (ver gráfico 1.1).

Grafico 1.1 Buen aprendizaje, buena enseñanza y buena escuela (Hopkins, 2000)



El primer nivel, sería el más global (contexto económico, político y socio-cultural). En él –si se actúa bajo condiciones de sociedad plural, multicultural, democrática y que busca la justicia, la equidad y el progreso (individual y colectivo) de sus ciudadanos– se tendrían que integrar varios factores: 1) compartir la visión y compromiso con el “derecho de aprender de todos” (Darling–Hammond, 2001) o unas

básicas condiciones de reforma o apoyo a la innovación “con sentido” –ya que no todo cambio vale–; 2) actuar en el marco de la promoción de un currículum básico común, comprensivo, flexible y con potencialidad –que podría ser el modelo de currículum oficial–; 3) con el apoyo estructural, económico y político necesario como para que se desarrolle el centro armónica y suficiente en el seno de una comunidad de aprendizaje para una sociedad del conocimiento; 4) asegurando el control social del proceso en torno a la promoción de unos estándares de calidad en los procesos de enseñanza–aprendizaje que no sean reaccionarios; 5) de manera que se hagan compatible el desarrollo armónico de particulares procesos de mejora, con diferentes niveles de autonomía institucional y profesional y asegurando el buen aprendizaje para todos que la sociedad –plural y democrática– estime oportuno para su mejor desarrollo.

Este nivel envolvente es más etéreo y global que el resto, aunque –hoy en día está o debe estar– claramente presente. En él se tendrían que integrar las múltiples estructuras de apoyo a la escuela y la acción de la comunidad. El resto de los niveles se desarrollarán preferentemente en o con la promoción desde el seno de la institución educativa. Pero entre ambos niveles, cada vez más se lanzan puentes de intercambio, interacción, interdependencia y complementación; por ello, intencionalmente, se ha marcado su separación del resto con una línea de puntos. Hoy en día se habla de educación no formal, enseñanza abierta a distancia, centros abiertos, flexibles, integrados en su comunidad, interrelacionados con redes de centros y de profesores, insertos en plataformas globales de acceso e intercambio de conocimiento...; lo que va diluyendo las artificiales fronteras que durante tanto tiempo se han venido levantando entre la escuela y la realidad.

Y, para hacer efectivo este dilema de calidad y equidad, hay que garantizar la formación, el equipamiento y el desarrollo de las instituciones (Bolívar, 2003; Escudero, 2003; Domingo, 2006e, 2007). Lo que implica, necesariamente asesoría y supervisión críticas y la potenciación de determinadas políticas educativas.

Bajo nuestra visión de investigadores, entendemos por mejora, aquellos cambios producidos en los colegios –promovidos por personal externo a los centros (Equipo de orientación educativa) y/o por personal interno a estos (equipo docente, jefatura o dirección)- que favorecen las actuaciones de los profesores (ayudándoles a reflexionar sobre su práctica diaria) y a su vez repercuten en las circunstancias de enseñanza y aprendizaje del alumnado.

1.2 Que se sabe de la mejora

Han sido diversos los intentos de mejora promovidos por las políticas educativas, de las que se destacan tres movimientos de renovación; donde en un primer momento se pensó en establecer estrategias arriba-abajo, las cuales fracasaron debido a la presión que ejercía la Administración en los sistemas escolares. La segunda ola se centraba en delegar autonomía para que fuesen los propios centros los que se organizaran y gestionaran de forma más eficaz, lo que supuso excesiva libertad. Y el

tercer movimiento de reconstrucción, hacía hincapié en la acción conjunta, como táctica de mejora que repercutiese en el aprendizaje de los alumnos y en el propio centro escolar. (Bolívar, 2001a; 2005a y 2005b; 2007; Hargreaves y Fink, 2006).

Para nosotros, la esencia está en un punto intermedio; entre las propuestas promovidas por agentes externos –Administración- denominadas “arriba-abajo” -y las procedentes del núcleo del centro –nombradas “abajo-arriba”-. No se basa en moverse en el color negro o blanco, sino en un abanico de colores grises, que combina unas y otras, proporcionándonos el mejor espacio para trabajar. *“desengañados en parte de las soluciones a nivel “macro” (arriba-abajo) y de las “micro” (abajo-arriba), emergió con fuerza un paradigma “meso” (nuestro color gris), que transfiere a la escuela la solución de problemas”* Bolívar (2005, 872; 2005c).

Desde nuestro entendimiento, consideramos que la mejor forma de hacer posible una reconstrucción escolar sólida y duradera es: que las propuestas a los centros estén lo mas ubicadas posible, dejando a un lado las grandes innovaciones recogidas de otros contextos como soluciones inmediatas a los problemas que afectan al centro. Es hora de cambiar la cultura que llega impuesta desde fuera, por una cultura que emane desde dentro (Hargreaves y Fink, 2006), donde el profesorado sea el principal constructor de sus propuestas. Considerándolo la pieza clave para cualquier iniciativa de mejora (Fullan 2004; Bolívar, 1994, 1996). Lo que los profesores hacen en clase es lo que marca la diferencia en los resultados de aprendizaje de los alumnos (Harris y Hopkins, 1999)

Fullan (2002a, 26) define al profesorado como *el agente de cambio, considerando que todos y cada uno de los educadores deben esforzarse para ser un eficaz agente de cambio*. Recogiendo el pensamiento de Bolívar (2005a, 862) indicamos que *“un profesorado capacitado es el factor más crítico para una mejor educación”*, puesto que sin su ayuda no se llegará a ninguna parte. Para mejorar la educación es necesario reconstruir los centros escolares como organizaciones educativas, como lugares de formación e innovación no solo para los alumnos, sino también para los propios profesores, Bolívar (1996, 1999a, 2000, 2001b, 2004).

Los intentos de mejora que no han contando con el profesorado, que lo han dejado de lado tanto en formación como en acción, han avocado al fracaso (Escudero, 2008). Un centro puede ser muy innovador en cuanto a propuestas de mejora, pero si estas no cuentan con el respaldo docente resultarán en “agua de borrajas”. Stenhouse (1975, 208) dijo “sólo los docentes podrán cambiar el mundo del aula” y lo harán cuando lo comprendan. Cuantos más profesores se involucren en la escuela, mayor potencial tendrá esta para conseguir la mejora educativa (Fink, 2000). Las instituciones necesitan del exterior para hacer su trabajo (Fullan 2004).

Existen diversas teorías en relación a cómo es posible alcanzar la mejora; Fullan (2002b, 80) establece cuatro grandes fases en el proceso de cambio: la primera la denomina “Iniciación”, consiste en el proceso que lleva la decisión del adoptar el cambio e incluye en esta. La segunda la llama “implementación o aplicación inicial”, la cual suele transcurrir durante los dos primeros años de aplicación. Y por último “continuación, incorporación, rutinización, o instrumentalización”, se refiere a si el cambio se incorpora como parte integrante del sistema, o por el contrario, desaparece

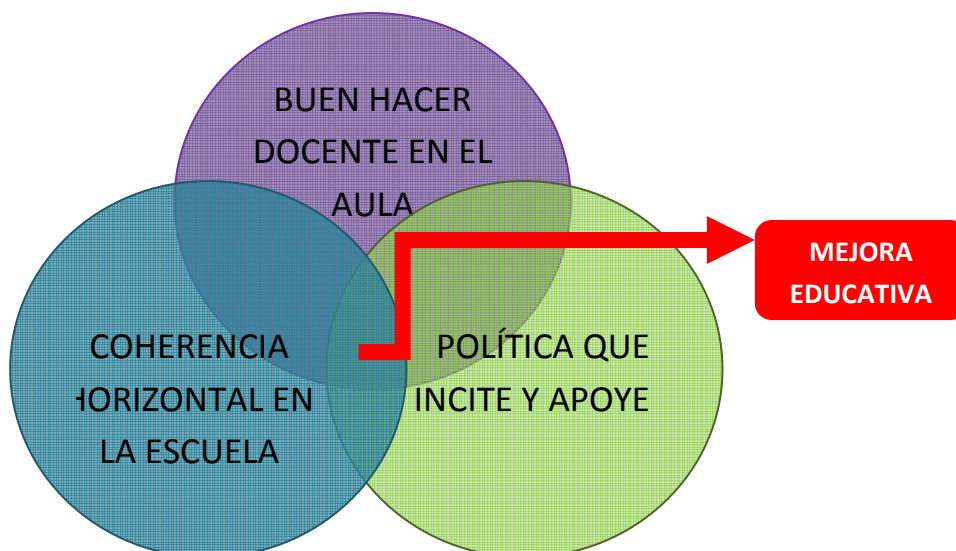
como consecuencia del desgaste o de la decisión de abandonarlo. A continuación se muestra una figura que ejemplifica las tres fases en relación con los resultados; especialmente si se fomenta o no el aprendizaje del estudiante y si las experiencias de cambio aumentan la capacidad de la institución para enfrentar cambios futuros.



Grafico 1.2 Fases para alcanzar la mejora. (Fullan, 2002b).

Bolívar (2005a, 862) establece tres niveles básicos para lograr la mejora: “*buen hacer docente en el aula*”; “*Coherencia horizontal en la escuela*” y “*Política que incite y apoye*”. El profesorado, (primer nivel), ha de actuar sobre las líneas que propone la institución (segundo nivel), es decir, apoyando las ideas e iniciativas que se haya formulado el centro; y estas sin duda con la política del momento, (tercer nivel) de forma que se compartan y reiteren los mismos ideales, objetivos, principios, filosofía, etc. Apoyándose y estimulándose mutuamente, produciendo un efecto recíproco y beneficioso.

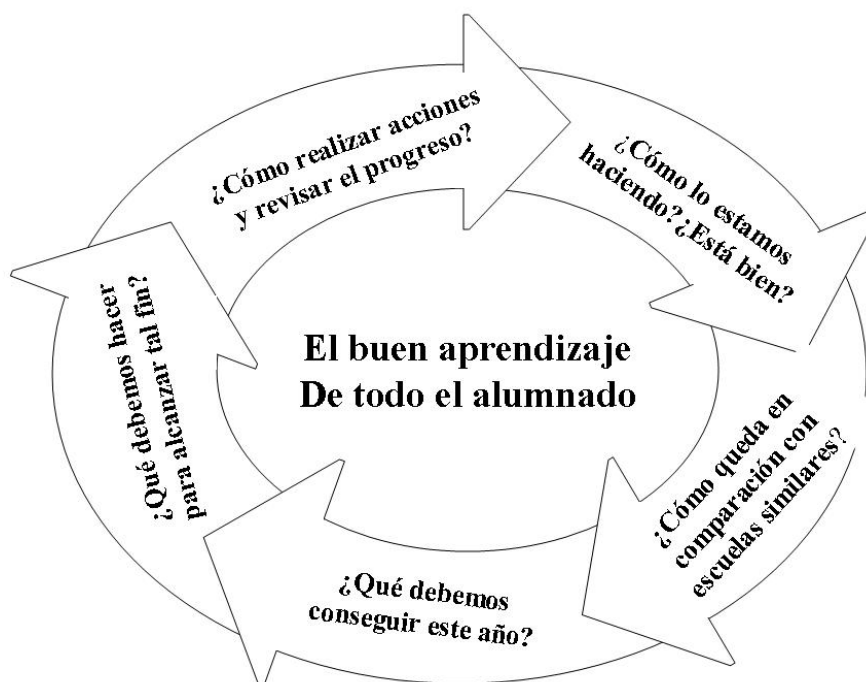
En el siguiente diagrama se puede apreciar esta relación con más claridad. Pero la clave no está en iniciar un cambio, eso es relativamente fácil, la complejidad estriba en mantenerlo y hacerlo sostenible (Stoll y Fink, 1999). Y, para ello deben concatenarse una serie de dimensiones, niveles y aprendizajes del cambio.



Bolívar (2005b) y Hopkins (2002b) determinan una serie de fases en el viaje de la mejora escolar (ver gráfico y cuadro siguientes). Tales fases bien pudiesen ser un primer punto de partida de un proceso de autorrevisión escolar en una lógica de “visión estratégica de procesos” (Bolívar, 1999, 2002; Arencibia y Guarro, 1999; Arencibia, 2004; Domingo, 2005a, 2007; Guarro, 2001b).

Fases del viaje de la mejora escolar.	
Reelaboración propia a partir de Bolívar (2005b) y Hopkins (2002b).	
<i>Fases del viaje de la mejora escolar</i>	<i>Tareas clave</i>
▪ ¿Dónde estamos ahora?	▪ Revisar las condiciones internas de la escuela.
▪ ¿Dónde quisiéramos estar?	▪ Animar la participación en el trabajo de innovación. ▪ Debatir la “visión” de la escuela.
▪ ¿Cómo llegaremos hasta allí?	▪ Identificar prioridades de mejora. ▪ Primar las implicaciones en la práctica docente.
▪ ¿Qué debemos hacer para conseguirlo?	▪ Planificar la acción. ▪ Mantener vivo el impulso del proyecto.
	▪ Revisar frecuentemente el progreso conseguido. ▪ Pasar de un ciclo de mejora a otro
▪ ¿A dónde iremos después?	▪ Establecer una estructura que facilite los procesos de mejora.

Fases del viaje a la mejora (Hopkins, 2002b)



Escudero (2006, 20) destaca algunos aspectos que son centrales en la mejora de la educación:

- *elementos constitutivos*; finalidades y objetivos de aprendizaje pretendidos;
- las personas; individuos sujetos del derecho a una buena educación; la forma en cómo se establezca esta marcará la diferencia de una educación democrática, justa, incluyente a otra segregadoras y excluyente;
- *políticas sociales y educativas*; gestión de la enseñanza procedente de organismos superiores.

No hay duda de que la mejora varía según cada centro, lo que nos demuestra que iniciativas muy prometedoras para determinados lugares no suponen nada para otros. Por ello, es necesario e imprescindible conocer las circunstancias particulares de cada escuela. Los gobiernos deben tomar partido con el fin de propiciar el cambio en la educación (Hargreaves y Fink, 2006). Las reformas externas (procedentes de leyes administrativas o de servicios de asesoría externa) si quieren tener algún impacto, deben potenciar la capacidad interna de los centros escolares. Por ello se promueve –como se verá en el capítulo siguiente- que es necesaria una determinada asesoría crítica y colaborativa, compatibles con los procesos de auto-revisión escolar y mejora interna de los centros (Domingo, 2001, 2006b, 2007). Como se viene defendiendo desde el proyecto IPSI, de mejora de la educación, la acción asesora, el profesorado y el centro escolar, podrá desarrollar iniciativas de mejora emergidas desde el núcleo de la comunidad escolar.

“La asesoría debe generar procesos de mejora que conviertan al centro escolar en un lugar donde el aprendizaje no solo es una meta, sino una práctica capaz de asegurar unos niveles educativos deseables para todos los alumnos” (Bolívar, 2007, 10).

Como ya se ha comentado anteriormente, prestar atención al contexto y a las características de este determina muy mucho el éxito de los planteamientos que se promuevan en los centros. Se ha recogido el siguiente ejemplo para demostrar la importancia del contexto en las decisiones relativas a esta.

“En relación al proceso del cambio utilizando como ejemplo un ensamblaje (introducir en un trozo de campo los animales semillas necesarias) para crear una pradera, las buenas innovaciones no se puede reproducir en otros contextos porque no interactuamos con organismos vivos sino con seres vivos y estos no se ensamblan. Por ello a medida que se van comprendiendo estos procesos nos damos cuenta de que no existen recetas ni panaceas. Cada situación es compleja, y hasta cierto punto, única, y los seres vivos crecen, se adaptan y evolucionan. “los seres vivos cambian. En otras palabras, no existen atajos ni sustitutos para vivir y aprender en la complejidad de cambio. (Brown y Eisenhardt, 1998, 197).

Eruditos de que la mejora educativa puede proceder de distintos frentes o caminos, se considera inevitable la movilización de conocimientos, destrezas,

motivaciones, recursos y capacidades en las escuelas y en los sistemas escolares (Elmore, 2003). Desde este punto nos aventuramos a documentar la actuación de un determinado orientador, en un determinado contexto, caracterizado por la diversidad de su entorno. Con intención de comprobar qué variables benefician y qué variables perjudican el que los centros vayan o no hacia la mejora.

Siendo muchos los autores (Ainscow, 2005; Escudero, 1992a, 2003a, 2006; Bolívar, 1997; Hargreaves y Fink, 2006) que apuestan por El liderazgo como un facilitador del cambio en las instituciones educativas, como promotor de mejora, para todos (Fink, 2000). El liderazgo y la mejora educativa sostenible desarrollan el *aprendizaje profundo* (Hargreaves y Fink, 2006, 46), El liderazgo es dependiente de una comprensión de la peculiaridad de los centros escolares como organizaciones y de una teoría del cambio educativo, (Bolívar, 1997). Apostando por un *liderazgo compartido* (Lieberman y Miller, 2005) por *administradores, inspectores, asesores y formadores, equipos directivos y profesorado dando cabida a familias y a otro tipo de actores sociales* (Escudero, 2006, 39), el “Líder constructivista” (Ainscow, 2005).

Ainscow, Hopkins, y otros (1994), han delimitado cinco ámbitos de ejercicio del liderazgo: (1) *Tratar con la gente* para crear y sostener relaciones positivas de trabajo con los colegas, (2) Contribuir a *generar una visión global* del centro, (3) *Dar el impulso*, como presión y apoyo, necesario para la puesta en marcha de los proyectos, (4) Ejercer de *monitor del desarrollo*, y (5) *Establecer un clima* propicio para el desarrollo profesional, compartir ideas y experiencias, clarificarlas, negociarlas y confrontarlas.

Bolívar, (1997, 9) determina que las tareas del liderazgo como dinamizador y promotor de cambio deben dirigirse a:

(a) Con el posible apoyo externo, el liderazgo actúa como agente interno que promueve condiciones organizativas internas que posibiliten el desarrollo del centro como organización y base del cambio. El líder, desde esta perspectiva, debe contribuir a posibilitar aquellos elementos que contribuyan a capacitar al centro a autorenovarse, establecer una visión clara de la escuela, valorar y utilizar tareas relevantes, encontrar modos que faciliten el consenso sin impedir el pensamiento crítico. (b) El liderazgo como dinamizador y promotor del cambio organizativo, con proceso tales como autorevisar la acción anterior (cuestionar prácticas vigentes) para determinar déficits, necesidades o problemas, clarificar expectativas, implicar a los miembros en compromisos y planes para la mejora, redirigir las resistencias, y la autoevaluación institucional. El ejercicio del liderazgo se caracteriza por coordinar procesos, estimular las tareas, compartir metas, capacidad para resolver problemas y toma de decisiones, etc.

Complementario al liderazgo es primordial para la mejora que los centros tengan bien definidos cuáles son los fines a alcanzar (Bolívar, 1999a; Harris y Muijs, 2005). Liderazgo y claridad de propósitos, son ineludibles para hacer posibles modificaciones y cambios importantes en las estructuras escolares.

Su ausencia provocará –por parte del profesorado- desinterés hacia cualquier actuación dirigida por el líder pedagógico del centro -La jefatura de estudios y/o dirección-. Romero (2008, 14) argumenta que *“la participación de los directivos... en la etapa de planificación de la mejora constituye el elemento diferencial...para hacer efectivo el protagonismo y la apropiación del proceso de cambio.*

Existen algunos estudios³ que ratifican la importancia del compromiso y/o la unanimidad de principios como sistema más eficaz para alcanzar el “éxito contra todo pronóstico” (Rudduck y Morrison, 2002). De manera que, es más probable que se consiga la coherencia cuando las normas y su realización en la práctica están informadas de manera consistente por un conjunto de principios y valores claramente definidos. De igual forma es necesario saber que aunque se den las circunstancias descritas anteriormente (compartir propósitos y valores), *La mejora será un proceso lento si con ella se pretende cambiar la cultura como condición indispensable para el progreso.* Rudduck y Flutter (2007, 140).

1.3 Diferencia entre cambio y mejora

Un cambio es un fenómeno que va ligado al concepto de diferencia. Van de Ven y Poole *lo definen como:*

“una observación empírica de diferencia en forma, cualidad o estado sobre el tiempo en una entidad organizativa. La entidad puede ser el trabajo de un individuo, un grupo de trabajo, una estrategia organizativa, un programa, un producto o la organización completa”. (1995, 512)

Hasta ahora hemos estado hablando de cambio y mejora indistintamente; algo que puede dar lugar a pensar que cualquier modificación que se realice en el centro escolar supone una mejora. Nieto y Portela (1999) comentan que con frecuencia se suelen utilizar las nociones de cambio, reforma, innovación y mejora indistintamente; Existen una serie de vínculos entre unas y otras, pero estas no siempre podrán ser equiparadas. Para que no dé lugar a confusiones establecen tres dimensiones del cambio (Nieto y Portela, 1999):

- *Cambio como reforma;* asociada a cambios fundamentalmente normativos y estructurales.
- *Cambio como innovación;* referida a acciones que transforman las ideas o prácticas existentes hasta el momento.

³ Estudio del Sutton Centre School (Rudduck y Morrison, 2002, págs. 303-304). En Rudduck y Flutter (2007).

- *Cambio como mejora*; ligada a la connotación valorativa. Para que un cambio se considere mejora, deben de establecerse un criterio de deseabilidad.

Ampliando la última dimensión, la referida al *cambio como mejora*, hemos de detallar que no cualquier cambio producido o surgido por la intervención, actuación o por la simple evolución institucional supone una mejora, ya que está será valorada teniendo en cuenta los criterios que previamente se establecieron al comenzar el proceso de cambio. La mejora incluye connotaciones valorativas al comparar el resultado con el punto de partida, es decir, para determinar la mejora es necesario comparar la evolución que ha tenido el proceso, valorándolo desde el comienzo hasta su culminación.

Los verdaderos cambios no se producen con rapidez, sino poco a poco, con los años. En la mayoría de las ocasiones, suelen parecer caóticos; además de estar acompañados de periodos de gran confusión y capítulos de tensión; de manera que, hasta que no pasa un tiempo prudencial no se pueden valorar realmente (Fullan 2002b). El cambio siempre es complejo, contingente y en parte confuso, dependiente de contextos, centros y política Fullan (2004). Lo que nos demuestra que los cambios mensurables, de fuerte impacto e inmediatos, valorados en un corto espacio de tiempo son efímeros. En el fondo, *“un cambio educativo no es la capacidad de poner en práctica la última medida política, sino la habilidad para sobrevivir a las vicisitudes de un cambio planeado y no planeado durante el crecimiento y el desarrollo”*. Fullan (2002a, 17).

Necesariamente es inevitable mencionar la dicotomía entre cambios planificados y cambios espontáneos. *Ya no es aceptable separar el cambio planificado del cambio que aparentemente se produce de una forma natural y espontánea*, Fullan (2002a, 7). Daft (1995) considera que el cambio planificado responde a un intento deliberado de planificar, poner en práctica y controlar el conjunto de acciones de que consta el proceso de cambio. Mientras que el espontáneo, procede de las reacciones que se van adoptando ante situaciones a las que hay que hacerle frente.

Nos encontramos en un momento en el que no se debe confiar en los agentes de cambio, ni jamás asumir que los demás, en especial, los líderes, saben lo que hacen. No porque los agentes de cambio y los líderes sean engañosos, sino porque el proceso de cambio es tan complejo y está tan lleno de incógnitas que todos debemos estar prevenidos y dedicarnos a la investigación y solución de problemas (Fullan, 2002a). En nuestro contexto, somos conscientes de que es muy difícil cambiar las costumbres del profesorado así como los procesos que han ido forjando con los años, somos también conscientes de que el proceso de mejora no debe estar temporalizado, ya que en él surgirán impedimentos que dificultaran la planificación aun así no se debe perder la esperanza; hay que confiar en que es posible, aunque represente un reto titánico (Escudero, 2006; Bolívar, 2007). Por ello, es necesario movilizarnos cuanto antes para comenzar este largo camino. Para ello Fullan (2004, 96) recomienda establecer una serie de estrategias que posibiliten un adecuado transcurso. *“En los procesos de cambio complejo, cabe la formulación minuciosa de estrategias, pero estas tienen que estar relacionadas con las concepciones y los criterios de diseño que inspiran las actuaciones del día a día”*.

Teniendo en cuenta todo lo comentado anteriormente, las menciones que se realicen en referencia al concepto “cambio” serán entendidas como sinónimo de mejora, ya que para nosotros el cambio y los cambios de los que hablamos, son aquellas alteraciones que benefician al contexto escolar de alguna u otra forma, favoreciendo mejores circunstancias de trabajo para todos y cada uno de los implicado en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

1.4 Dimensiones para que el cambio sea efectivo

A lo largo de los anteriores apartados se han apuntado algunas ideas referidas a este punto. Una de las dimensiones argumentadas para que el cambio sea efectivo es la de contar con el respaldo del profesorado para cualquier cambio que se realice dentro del sistema (Fullan 2004; Bolívar, 1996, 2007; Harris y Hopkins, 1999). Otra dimensión clave sería que las innovaciones propuestas –de manera interna o externa al centro– estén lo mas ubicadas posible en el contexto (Escudero, 2008). Fullan (2002b) establece como aspecto clave para la efectividad del cambio, la calidad de las relaciones humanas, las cuales deben de acompañar al cambio en todo su proceso.

La clave parece estar, en una cultura cohesionada, por ello es imprescindible que los centros olviden la individualidad en el trabajo por la cultura de colaboración (Hargreaves y Fink, 2006; Escudero 1999, 2001; Bolívar 2001a; Fullan, 2002a; Ainscow, 2005), donde se constituyan equipos y grupos diversos que trabajen conjuntamente (Fullan 2004). La capacidad de colaborar se está convirtiendo en uno de los requisitos básicos para la sociedad postmoderna (Fullan, 2002a). No creándose culturas colaboradoras con un fin determinado, sino con acciones que inspiren al desarrollo de las comunidades que aprenden (Fullan 2004, Escudero, 2008).

Fullan (2004, 53) establece una serie de características de las culturas de colaboración en tiempos complejos:

- * Promueven la diversidad fomentando la confianza.
- * Causan ansiedad y la contienen.
- * Se comprometen en la creación de conocimiento (del táctico al explícito)
- * Combinan la conectividad con la apertura.
- * Fusionan lo espiritual, lo político y lo intelectual.

Hay que fomentar las relaciones comunitarias donde se establezcan redes inter-centros, *“cada centro debe tender a incrementar su capital social mediante el establecimiento de redes, lateralmente, con otros centros, familias y municipio”*. (Bolívar, 2006; 2007, 10, Escudero, 2006). Los cambios a nivel de aula no se pueden

mantener de modo continuo más que si están sostenidos por un equipo y trabajo en colaboración a nivel de centro (Bolívar, 2001b; 2005c)

La relaciones de colaboración entre el profesorado cumplen un doble propósito: 1) superar el consabido y demostrado aislamiento e individualismo del profesorado activando relaciones en el lugar de trabajo que hicieran posible una mejor coordinación del currículo y la enseñanza, pues, tal como lo entendimos, eso era necesario, aunque no suficiente, para mejorar el aprendizaje de los alumnos; 2) el intercambio y enriquecimiento de ideas y experiencias docentes (aprendizaje del profesorado) y el desarrollo de los centros como organizaciones aglutinadas en torno al aprendizaje (de alumnos y profesores), con una cultura renovadora, liderazgo pedagógico y capacidad institucional para pensar, diseñar y llevar a cabo proyectos pedagógicos conjuntos y renovadores. (Escudero, 2008, 3-4)

Fullan (2002a, 25) establece cuatro capacidades esenciales para la creación de una mayor capacidad de cambio:

- i) *Elaboración de visión personal*; es necesario que cada docente aclare sus ideas, como forma más eficaz de dar sentido a su trabajo, evitando que las percepciones de otro contaminen sus ideales.
- ii) *Investigación*; como motor de la vitalidad y de la autorrenovación. A través de la cual se interiorizan normas, hábitos y técnicas de aprendizaje permanente.
- iii) *Maestría*; referida a la habilidad del docente como docente, necesaria para la eficacia, para que este alcance una comprensión más profunda. La maestría deriva un nuevo modo de pensar.
- iv) *Colaboración*; ineludible para la educación personal –el aislamiento está lejos de la mejora- La enseñanza va acompañada de otras personas de otras visiones contrarias a las nuestras que nos hacen reflexionar sobre nuestros pensamientos.

Hargreaves y Fink (2006, 47) establecen como dimensión enigmática la necesidad de que los cambios sean sostenibles⁴, democráticos y justos. Las mejoras sostenibles deben influir sobre principios sólidos que perduren en el tiempo, considerando al pasado un recurso más que un impedimento (Hargreaves y Fink, 2006; Ainscow, 2005). La mejora sostenible favorece el aprendizaje profundo, permanente en el tiempo, sin causar perjuicio alguno, y que posibilite algún beneficio para las personas cercanas ahora y en el futuro. Asimismo, Hargreaves y Fink, (2006), establecen siete principios sobre el cambio: “*amplitud*”, “*profundidad*”, “*continuidad*”, “*diversidad*”, “*justicia*”, “*disponibilidad de recursos*” y “*conservación de la memoria*”.

⁴ (Hargreaves y Fink, 2006). Objeta que el termino <<Sostenibilidad>> ser ha convertido en una cuestión de gran interés para los centros y sistemas escolares que persiguen la reforma en la escuela. (Fullan, 2005). Lo define como: “la capacidad del sistema para comprometerse a tratar de resolver las complejidades que resultan de la mejora continua y que es compatible con los valores profundos derivados de las necesidades humanas”

- *Profundidad*; el cambio ha de estar centrado en el aprendizaje profundo como la mejor forma de hacer efectiva su continuidad. El cambio exigen dedicar los esfuerzos en dimensiones trascendentes y pertinentes.
- *Longitud*; los cambios han de desarrollarse a lo largo del tiempo, como núcleo central de la mejora sostenible y del cambio educativo. Los cambios son lentos y costosos, implican tiempo y marchar a su paso.
- *Anchura*; demanda la existencia de un liderazgo para conocer de forma precisa su implicación como para determinar hasta donde se puede llegar, pero, sobre todo, necesitan buscar aliados internos y externos, formar equipo y comunidad de aprendizaje para que tengan suficiente base crítica y tejido social como para puedan desarrollarse y mantenerse.
- *Justicia*; no deben causar daño o perjuicio alguno para que este sea efectivo en todo el contexto donde se fomenta, no tienen sentido egocéntrico, sino que intentan mejorarse a sí mismos y a los que les rodean.
- *Diversidad*; han de fomentar la diversidad en la enseñanza y en el aprendizaje, pero, fundamentalmente, han de admitir muchas perspectivas, miradas, colaboraciones y vías como posibles, siempre que caminen hacia un mismo fin o propósito. No es una dialéctica de uno o nada, sino de muchos con diversos procesos y trayectorias, caminando juntos para alcanzar un fin.
- *Recursos*; incrementan los recursos humanos y materiales, asimismo los explotan de diferente forma provocando mejores resultados.
- *Conservación*; tienen en cuenta el pasado para la mejora del futuro. Tratan de mejorar el progreso y de perfeccionar lo mejor de dicho pasado. El futuro se ha de proyectar como continuidad y enraizado en lo que somos y hemos vivido, no para mantenerlo a toda costa, sino para no repetir errores y buscar ciertos logros que no conviene desandar.

1.5 Lecciones que hemos aprendido de la mejora

En un principio partíamos de la definición de mejora concretada en el contexto escolar; posteriormente -como segundo apartado- recorrimos el camino que había perpetrado esta en los diferentes movimientos dentro de la política educativa; y además reseñamos algunas teorías para alcanzarla. En un tercer apartado, se habló de la diferencia que existía entre el cambio y la mejora; y por último, se detallaron algunas dimensiones para que fuese efectiva. Ahora pretendemos aglomerar algunas de las ideas comentadas, a modo de instrucciones, sobre qué supone la mejora, qué requiere para su desarrollo y cómo es posible expandirla en el ámbito educativo.

En primer lugar, como primera lección, es importante comentar que la mejora precisa, ante todo, de un aumento de los aprendizajes adquiridos por los y las alumnos/as. Originando que estos alcancen un nivel de madurez que les permita un adecuado desarrollo integral como personas integradas en la sociedad. (Bolívar, 2001a; 2007; Elmore, 2003; Escudero, 2003a).

La labor del profesorado, adquiere en segundo término, un papel demasiado importante como para olvidarnos de él. Estos actúan como eslabón definitivo para hacerla efectiva, y requiere por su parte, un interés hacia todas y cada una de las propuestas que el centro esté dispuesto a emprender. (Stenhouse, 1975; Fink, 2000; Fullan 2002a, 2004; Bolívar, 1996, 2005; Escudero 2008).

Junto con la anterior, el aula se convierte en el lugar clave para iniciar y desarrollar el proceso de cambio. (Dalin y Rus, 1983; Gather Thurler, 2001).

Otra de las selecciones interiorizada tiene que ver con el contexto; todas las propuestas de mejora que se realicen en el centro han de estar lo más ubicadas posible, ya que de ello dependerá el éxito de la misma. (Hargreaves y Fink, 2006).

Como quinta lección, debemos saber que las propuestas de mejora no deben imponerse desde fuera, sino que han de emerger desde el núcleo del centro. Debiendo hacer participe en el proceso a toda la comunidad educativa –profesores/as, padres/madres, alumnos/as, instituciones locales, etc.-.

De igual forma, recordamos que los efectos resultados de la mejora no son algo inmediato, sino que requieren de un tiempo para alcanzar un adecuado asentamiento en el contexto escolar.

La octava lección nos recuerda que los procesos de cambio suelen ser complejos además de estar acompañados de episodios conflictivos, algo que es absolutamente necesario para que el cambio sea posible.

Y como última lección –de las más importantes a recordar- no existen recetas ni panaceas que consigan de manera rápida y eficaz cambios positivos en ambientes escolares, sino que estos tiene sus fases de desarrollo -recordamos algunas de las teorías que hemos visto en relación a cómo es posible alcanzar la mejora-.

Para finalizar queremos terminar esta pequeña sección mencionando a Fullan (2002a, 36), quién establece ocho lecciones básicas para el nuevo paradigma del cambio⁵:

1. *Lo importante no se puede imponer por mandato;* para que los cambios sean productivos, se requieren actitudes, capacidad, compromiso motivación creencias, perspicacia y juicio discrecional en cada momento.

⁵ Para más información véase: Fullan, M. (2002a). *Las fuerzas del cambio: explorando las profundidades de la reforma*. Madrid: Akal. Págs. 35-54, donde explica detalladamente cada una de las lecciones enumeradas.

2. *El cambio es un viaje, no un proyecto establecido*; el proceso que acompaña al cambio está cargado de incertidumbre y emoción, considerándolo, incluso a veces, perverso.
3. *Los problemas son nuestros amigos*; considerándolos endémicos en los procesos de cambio hacia la mejora.
4. *La visión y la planificación estratégica son posteriores*; planificar las cosas demasiado pronto puede hacer que se pierda el norte deslumbrando el camino adecuado que se debe tomar.
5. *El individualismo y el colectivismo deben tener un poder equitativo*; el proceso de cambio ha de estar acompañado de un proceso de vencer el aislamiento, puesto que este lleva a la limitación de acceso a nuevas ideas que mejoren las situaciones.
6. *Ni la centralización ni la descentralización funcionan*; se han de apostar por ambas estrategias arriba-abajo; abajo-arriba.
7. *Las conexiones con el entorno más amplio son esenciales para el éxito*; el aislamiento interno que pueden adoptar algunas organizaciones no conducirá al desarrollo. Estas han de mantener contactos con otros contextos que aporten diversidad de acción.
8. *Todas las personas son agentes de cambio*; la búsqueda de la mejora ha de efectuarse desde todos los agentes del sistema, no se puede esperar a que otros lo hagan por ti.

1.6 Buenas escuela promotoras de la mejora

En una llamada “tercera ola” de mejora, es cuando aparece el concepto de “*buenas escuelas*”. Y con ella se retoma todo lo anterior dentro de una concepción amplia de los buenos resultados de los alumnos, centrando la innovación (motor de cambio) en la mejora de los procesos de enseñanza–aprendizaje en el aula y promover la capacidad interna de cambio. Con todo ello emerge un modelo comprensivo de “buena escuela” dirigido a cuatro dominios (West y Hopkins, 1996; Bolívar, 1999a):

- Experiencias educativas de los alumnos –promoción, impactos, evaluación...–;
- Niveles de consecución del alumnado –pero desde democráticos estándares de calidad (Darling–Hammond, 2001)–;
- Desarrollo profesional y organizativo en una comunidad profesional de aprendizaje y
- Implicación de la comunidad (rompiendo las paredes y fronteras artificiales de los centros).

Ainscow, Hopkins, Soutworth y West (2001) definen como buenas escuelas a aquellas que consiguen una mejora en los resultados de los alumnos al tiempo que fortalece su propia capacidad para gestionar el cambio y establecen unos supuestos de la mejora escolar que vienen a complementarse con los anteriores: (a) orientarse hacia una mejora en los *resultados de los alumnos* (entendidos en un sentido amplio); (b) una *cultura* que apoya la mejora; (c) cuenta con una perspectiva *histórica y organizativa* que es clave; (d) tiene un claro *enfoque práctico* sobre la base de *prioridades*; (e) se trabaja *sobre unas condiciones* (características internas y sus particulares modos de hacer y entender); (f) se dota de *estrategias* de mejora y de aprendizaje y (g) se adapta a un *proceso*, a una evolución, a unos períodos. Y todo ello lo concretan en las siguientes condiciones (2001, 22):

- Prestan atención a los beneficios que se derivan de la formulación de preguntas y de la reflexión.
- Tienen un compromiso de planificación colaborativa.
- Se basan en la participación del profesorado, de los alumnos y de toda la comunidad en los proyectos y en las decisiones de la escuela.
- Mantienen un compromiso con la formación permanente del profesorado.
- Se dotan de estrategias de coordinación.
- Poseen un liderazgo eficaz (del director y una función de liderazgo compartido en toda la institución).

CAPÍTULO 2: LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA

2.1 Evolución histórica de la Orientación Educativa

La Ley General de Educación (1970) supone el mayor paso dado hasta entonces en relación a la orientación educativa. Un año antes de su publicación (1969) el Libro Blanco de la Educación, tras analizar cómo debería ser la institucionalización de la orientación educativa, establece una serie de principios para regularla. Anteriormente en sus inicios –antes de la guerra civil- aparece relacionada con la orientación vocacional y/o la intervención para alumnos con problemas (necesidades educativas especiales) (Bisquerra, 1991, 12). Cuya tarea era diagnosticar niños/as a través de test estandarizados con fines clasificatorios. Lo que determinaba su carácter clínico frente al educativo. Era una disciplina ejercida por psicólogos y pedagogos sin distinción alguna.

Allá por la década de los 60, aparecen una serie de cambios impregnándola hacia una concepción menos clínica y más psicologista. En esta época comienzan a interesarse por aspectos más afectivos y emocionales de los individuos. Aproximándose más al ámbito educativo, el cual había sido desamparado hasta el momento, sobre todo a nivel de aula.

Publicada la Ley General de Educación (1970), se dan un giro total a las concepciones tomadas hasta entonces, apareciendo lo que hoy en día se denomina *Orientación Educativa*. Es necesario nombrar uno de los documentos con más transcendencia en este campo, el BOE publicado el día 06-08-70, el cual establece una sistematización de la orientación escolar como un servicio continuado a lo largo del sistema educativo (Fernández Gálvez, 2006). Otorgándole a los orientadores un papel de gran importancia para conseguir algunas propuestas descritas en la ley. Es en este momento en el que se crean los servicios de orientación escolares y profesionales. Tras el documento citado anteriormente aparecieron otros como:

Cuadro 2.1 Legislación de la Orientación (Jiménez y Porras, 1997)		
FECHA Y RANGO	PUBLICACIÓN	CONTENIDO
Orden 02-12-70	BOE08-12-70	Orientaciones pedagógicas para la EGB.
Orden 06-08-71	BOE 24-08-71	Orientaciones pedagógicas para Preescolar y Segunda Etapa EGB.
Orden 31-07-72	BOE 24-08-72	Creación y Funcionamiento de los Servicios de Orientación en COU
Orden 25-04-75	BOE30-04-75	Se establece la necesidad de emitir un Consejo Orientador al final de la EGB.
Decreto 23-04-75	BOE 03-06-75	Creación del Instituto Nacional de Educación Especial.

Orden 30-04-77	BOE 13-05-77	Creación, con carácter experimental, de los Servicios de Orientación Escolar y Vocacional (SOEV) ⁶ .
R. Decreto 21-11-80	BOE 16-12-80	Creación de los Institutos de Orientación Educativa y Profesional.
Resolución 12-07-82	BOE07-08-82	Constitución, en nueve provincias, de los Equipos de Orientación Educativa y Familiar.
Orden 09-09-82	BOE 15-09-82	Constitución de los Equipos Multiprofesionales ⁷ , dependientes del Instituto Nacional de Educación Especial.
R. Decreto 27-04-83	BOE 11-05-83	Creación del Programa de Educación Compensatoria del Servicio de Apoyo Escolar (SAE) ⁸ .
Decreto 23-11-83	BOJA 03-12-83	Creación de los Equipos de Promoción y Orientación Educativa en Andalucía (EPOE) ⁹ .
R. Decreto 06-03-85	BOE 16-03-85	Ordenación de la Educación Especial.
Orden 20-03-85	BOE 23-03-85	Planificación de la Educación Especial y experimentación del Programa de Integración en el curso 85-86.
Orden 4685/30-01-86	BOE 04-02-86	Desarrolla R. Decreto 06-03-85 (ratio, psicólogos, logopedas).
Orden 4686/30-01-86	BOE 04-02-86	Ampliación del Programa de Integración para el curso 86-87.
Decreto 05-05-86	BOJA 21-02-86	Creación de los CEPs ¹⁰ en Andalucía.
R. Decreto 11-04-86	BOE 21-05-86	Creación del Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial.
Orden 10-07-86	BOJA 25-07-86	Organización y Funcionamiento de los CEPs en Andalucía.
Orden 16-01-87	BOE 21-01-87	Ampliación del Programa de Integración para el curso 87-88.
Orden 04-06-87	BOE 06-06-87	Convocatoria de proyectos de orientación

⁶ SOEV: Servicios de Orientación Escolar y Vocacional. Compuestos por profesorado de E.G.B. con titulación de psicología y/o pedagogía. Su funciones se pueden resumir en: Orientación personal escolar y profesional; asesoramiento y apoyo al profesorado; Información a padres, profesores y alumnos, investigación educativa; y detección y diagnóstico de alumnos de Educación Especial.

⁷ Equipos Multiprofesionales: compuestos por distintos profesionales (psicólogos, pedagogos, psicopedagogos, trabajadores sociales). Su función se basa simplemente en la atención directa al alumnado.

⁸ SAE: Servicios de Apoyo Escolar; Destinados a detectar necesidades de educación compensatoria; elaborar un plan de actuación, y dinamizarlo, informando de todas aquellas actividades realizadas a Equipo provincial.

⁹ EPOE: Equipos de Promoción y Orientación Educativa. Junto con el SAE compartían funciones de orientación académica, psicopedagógica y profesional; prestaban atención a las necesidades educativas especiales; compensaba las desigualdades, y realizaban labores de atención temprana y preventiva.

¹⁰ CEP: Centros de profesores; Contribuyen a la formación continua del profesorado en activo ofreciendo cursos de formación sobre temáticas sensibles en los contextos educativos.

		educativa en centros de EE.MM para el curso 87-88.
Orden 25-02-88	BOE 03-03-88	Convocatoria de proyectos de apoyo psicopedagógico y orientación educativa en centros de EGB para el curso 88-89.
Orden 25-02-88	BOE 03-03-88	Continuación proyectos de orientación educativa en centros de EE.MM para el curso 88-89.
Orden 25-02-88	BOE 03-03-88	Planificación de la Educación Especial y ampliación del Programa de Integración en el curso 88-89.
Orden 02-01-89	BOE 04-01-89	Planificación de la Educación Especial y ampliación del Programa de Integración para el curso 89-90.
Orden 28-03-89	BOE 07-04-89	Convocatoria de proyectos de apoyo psicopedagógico y orientación educativa en centros de EGB para el curso 89-90
Orden 28-03-89	BOE 07-04-89	Continuación del programa de orientación educativa en centros EE.MM para el curso 89-90.
Orden de 15-01-90	BOE 16-02-90	Planificación del la Educación Especial y ampliación del Programa de Integración para el curso 90-91.
Orden 19-02-90	BOE 27-03-90	Convocatoria del programa de intervención psicopedagógica y orientación educativa en centros de EGB para el curso 90-91
Orden 19-02-90	BOE 27-03-90	Continuación del programa de orientación educativa y profesional en centros públicos de EE.MM para el curso 90-91.

Después de casi veintidós años -desde la Ley General de Educación (1970)-, es publicada la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE, 1990). Amparada por la constitución de 1978. Configurando la orientación educativa como algo necesario para hacer frente a la diversidad escolar, con carácter preventivo. Esta normativa reorganizan los equipos con la intención de conseguir algunos de los fines señalados en la ley. Tras la cual se publican los siguientes documentos:

Legislación educativa desde la LOGSE			
Nota: * Las que están hoy día en vigor. Cuadro 2.2 Legislación de la Orientación.			
Elaboración propia a partir de: Jiménez y Porras (1997)			
FECHA RANGO	Y	PUBLICACIÓN	CONTENIDO
Orden 20-05-92	BOJA	18-07- 92	Nueva regulación del funcionamiento de los CEPs en Andalucía.
Orden 09-12-92	BOE	18-12-92	Regulación de los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica en el territorio MEC.

Instrucciones	BOMECE 09-08-93	Organización y funcionamiento de los Equipos de Orientación educativa y Psicopedagógica en el MEC (EOEP) ¹¹
Instrucciones 09-05-94	BOMECE 30-05-94	Organización y funcionamiento de los equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica en el MEC
ORDE 07-09-94	BOE 20-09-94	Sectorización de los EOEPs en el MEC
R. Decreto 28-04-95	BOE 02-05 95	Ordenación de la Educación de los alumnos con necesidades educativas especiales.
Orden 17-07-95	BOJA 05-08-95	Organización y funcionamiento de la acción tutorial del profesorado y de los departamentos de orientación en Andalucía.
* Decreto 213/12-09-95	BOJA 29-11-95	Regulación de los Equipos de Orientación Educativa en Andalucía.
Instrucciones 23-04-96	BOMECE 13-05-96	Organización y funcionamiento de los EOEPs en el territorio MEC.
Resolución 29-04-96	BOE 16-05-96	Regulación de la atención a los alumnos con necesidades educativas especiales de sobredotación.
Resolución 29-04-96	BOE 31-05-96	Organización de los departamentos de Orientación en los Institutos de Orientación Secundaria.
Instrucciones 30-04-96	BOMECE 13-05-96	Plan de actividades de los Departamentos de Orientación en el territorio MEC.
*Instrucciones 29-07-96	Instrucciones 29-07-96	Instrucciones para la organización y el funcionamiento de los Equipos de Orientación Educativa.
*Instrucciones 11-1-200	Instrucciones 11-1-200	Instrucciones para la actualización del censo del alumno con n.e.e y de la base de datos de los E.O.E.
*Decreto 39/2003	BOJA 02-02-03	Regulación de los puestos de trabajo de los funcionarios de los equipos de orientación Educativa.
Decreto 39/2003	BOJA 21-02-2003	Regulación de puestos de trabajo de los Equipos de Orientación Educativa.
*Orden 06-05-2003	BOJA 21-05-2003	Provisión de puestos vacantes en los EOE de la comunidad autónoma de Andalucía
*Orden 07-07-2003	BOJA 01-08-2003	Nombramiento de los Coordinadores y Coordinadoras de los Equipos de Orientación Educativa.
*Orden 23-07-	BOJA 13-08-2003	Regulación de determinados aspectos sobre la

¹¹ EOEP: Conocidos como EOE en la comunidad de Andalucía. Son servicios de apoyo externo a la escuela, que ofrecen orientación educativa a la institución escolar. Suelen estar compuesto por distintos profesionales especializados (psicólogos, pedagogos, logopedas, etc.)

2003		organización y funcionamiento de los Equipos de Orientación Educativa.
*Instrucciones 22- 09-03	BOJA 155 de 13- 08-03	Regulación de determinados aspectos sobre la organización y funcionamiento de los Equipos de Orientación Educativa
*Orden 17-10- 2006	BOJA 17-11-2006	Determina la red de Equipos de Orientación Educativa y se establecen las zonas de actuación correspondientes.
*Orden 14-02- 2007	BOJA 16-03-2007	Determina las plantillas orgánicas de los Equipos de Orientación Educativa.
*Instrucciones 28-06-2007	Instrucciones 28- 06-2007	Regula determinados aspectos sobre la organización y el funcionamiento de los Equipos de Orientación Educativa Especializados ¹² .
*Instrucciones 29-06-2007	Instrucciones 29- 06-2007	Atención educativa en domicilio, destinada al alumnado enfermo con imposibilidad de asistencia al centro educativo por prescripción médica.
*Instrucciones 29-06-2007	Instrucciones 29- 06-2007	Organización y funcionamiento de las Aulas Hospitalarias en la Comunidad Autónoma de Andalucía.

En abril del año 2006 es publicada la Ley Orgánica de Educación (LOE), la cual afirma sobre la orientación lo siguiente:

“La orientación educativa y profesional de los estudiantes, como medio necesario para el logro de una formación personalizada, que propicie una educación integral en conocimientos, destrezas y valores”. Título Preliminar, Artículo 1, apartado f)

2.2 Servicios de apoyo

2.2.1. Los sistemas de apoyo externo. Orígenes y panorámica

La evolución de cada sistema educativo hacia posiciones de mayor complejidad, lleva aparejada el nacimiento y desarrollo de estos subsistemas de apoyo. Con una serie clara de indicadores (Louis y otros, 1985; Escudero y Moreno, 1992) que muestran una tendencia hacia la institucionalización, la estabilización y la mayor y mejor definición,

¹² EOOE: Equipos de Orientación Educativa Especializados. Están compuestos por profesionales de diversas especialidades derivadas de discapacidad (visual, auditiva, motórica, trastornos generales de desarrollo) y trastornos graves de conducta. Entre sus funciones más importantes está la de ayudar y apoyar al profesorado en la detección, elaboración, desarrollo y evaluación de planes/programas/actividades con alumnos con necesidades educativas especiales.

conceptualización y delimitación del servicio. Cada vez son menos novedosos y desconocidos y se hacen más permanentes y predecibles. Y aunque, paralelamente a su expansión, se observaba una especialización –ahora acrecentada con la petición de rendición de cuentas–, ahora se está produciendo progresivamente una confluencia estratégica hacia el concepto y el campo del asesoramiento.

Moreno (en Escudero y Moreno, 1992) ofrece una interesante panorámica de los servicios de apoyo externo a la escuela que sintetiza el cuadro siguiente. Aunque todos estos servicios son difíciles de catalogar y uniformar, puesto que bajo el término asesoramiento o apoyo a la escuela se amparan prácticas muy diversas y servicios que se ocupan de problemáticas del sistema también dispares. La denominación que cuenta con mayor predicamento para denominarlos se debe a Louis y otros (1985), cuando, en el seno del Proyecto Internacional de Mejora de la Escuela de la OCDE (ISIP), los definen como “*sistemas de apoyo externo*”.

<i>Ejemplos de Sistemas de Apoyo Externo a la escuela en los países de la OCDE</i>		
<i>País</i>	<i>Denominación</i>	<i>Características, estructura y funciones</i>
EE.UU	National Diffusion Network (NDN)	Es un sistema marcadamente heterogéneo y mínimamente coordinado, con la participación desigual de las tres administraciones educativas. Está compuesto por coordinadores estatales (como enlace de experiencias que desean seguir un mismo programa), diseminadores (liberados de tareas docentes por haber sido seleccionados para tal empeño) y los formadores (como agentes de apoyo interno y/o diseminador en otros centros).
Suiza	SIPRI	Expertos en cada una de las áreas curriculares liderados por un consultor o agente de cambio, que asesoran para identificar problemas y necesidades de mejora, no diseminar
Holanda		Sistema estable con clara coordinación y reparto de funciones y responsabilidades. Los centros tienen autonomía para seleccionar entre abanico de opciones de servicios. Un buen ejemplo es el programa de innovación Escuelas de Desarrollo (SIO).
	(OBD) Centros de Orientación Escolar	Núcleo fundamental del sistema, dependiente de la administración local, con expertos en psicología, trastornos de aprendizaje y agentes de cambio. A parte de las tareas de orientación realizan consultoría e información a profesores
	Centros Pedagógicos Nacionales LPC	Idem que el anterior pero de carácter nacional y adaptado a las diferencias de comunidades religiosas
	Institutos Nacionales	No realizan directamente labores de apoyo pero diseñan y siguen los de las OBD y LPC.
Inglaterra y Gales		Pese a descentralización, la administración pretende ahora desposeer a las LEAs de poder y crear estructura estatal

	Inspección de ILEA	Especializados por áreas curricular/asignatura. Pueden trabajar en apoyo a un grupo de profesores, más que supervisión a modo de consejeros. Cambio constante lugar
	Servicio Psicológico Escolar (SPS)	Psicólogos que ofrecen asistencia sobre desarrollo infantil, tutoría, adaptación curricular y programas de apoyo
	Especialistas en Educación Multicultural	Idem pero para esta realidad creciente en las grandes ciudades. Selección para presencia de minorías
	Peripatetic Teachers	Pequeña red de apoyo para alumnos con NEE

La existencia de estos equipos se justifica en la idea defendida por Loucks–Horsley y Crandall (1986) según la cual señalaban que ninguna escuela mejora si está aislada, si no dispone de un espacio importante de autonomía de decisión y desarrollo y si no tienen una estructura de apoyo que ayude y vele por la calidad de la educación.

En torno al proyecto ISIP, origen de los servicios de apoyo como tales, se reúnen algunas de las principales autoridades internacionales del cambio en educación y desarrollan su propuesta como alternativa y reacción al carácter intervencionista de expertos y formadores que venían incidiendo sobre la escuela, tanto desde la estrategia de Desarrollo Organizativo –en su vertiente más gerencialista– como en los cánones de diseminación de reformas que estaban avalados por las administraciones educativas. Fruto de este trabajo han sido algunas de las lecciones que terminaron por torcer el rumbo del cambio en educación hacia caminos más interesantes.

Los objetivos que perseguía el proyecto se podrían sintetizar en: (a) comprender los procesos de innovación curricular y su implantación a pequeña y gran escala; (b) identificar las condiciones que lo hacen posible; (c) desarrollar, aplicar y evaluar instrumentos para la innovación educativa y guías de acción profesional para docentes y apoyos externos y (d) desarrollar programas monográficos en el marco de la innovación.

Una de las aportaciones más destacables del proyecto viene dada por la importancia que recibe el apoyo externo dentro del proyecto ISIP (con un área completa de las seis que lo componían dedicada a este extremo), que se concretó en una sistematización crítica de información sobre la situación de estos servicios, para, a partir de ella, proponer modelos válidos (y adaptados a los distintos contextos nacionales) de organización, funcionamiento y formación de los mismos. A este proyecto se debe la primera matriz de funciones que deben desempeñar los profesionales del apoyo sin violentar las lecciones aprendidas del cambio ni coartar las posibles y necesarias mejoras en educación.

Desde esta perspectiva y con estos referentes, los servicios de apoyo a los centros como su nombre indica están destinados a favorecer las circunstancias de los contextos escolares en cuanto a: formación, participación en actividades interesantes, colaboración en el día a día, resolución de problemas, etc. En los últimos tiempos su demanda se ha visto incrementada, demandándoseles apoyo en procesos de diseño y desarrollo del currículum (Bolívar, 2008).

Se consideran un dispositivo necesario para asistir al profesorado, en orden a promover la innovación educativa (Domingo, 2001). Favoreciendo el trabajo en equipo entre personas: agentes de orientación (tutores, profesorado y familias) como promotores y dinamizadores del cambio (Bisquerra, 2008).

En el contexto educativo intervienen diferentes actores que desempeñan las funciones de apoyo; estos pueden ser tanto internos como externos a la comunidad escolar. Bolívar (2008), considera que este tipo de servicios prestan apoyo para la mejora de la calidad educativa del centro escolar.

2.2.2. Los servicios de apoyo en nuestro contexto

Los primeros campos y servicios que asumen esta función son: la inspección (más centrada en la supervisión y la prescripción) y los orientadores –desde SOEV a EOE [con profesionales de diversas especialidades y procedencias: psicólogos, pedagogos, trabajadores sociales, médicos, maestros, logopedas...]- (más atentos a diagnosticar y a hacer posible la atención a las necesidades educativas especiales de chicos particulares). A ellos se unieron tempranamente los asesores de formación de los CEP y, más tarde, otra serie de profesiones, servicios y recursos comunitarios (Servicios Sociales, Salud, educadores de calle, monitores, técnicos municipales, etc.), que van llegando a la escuela por oleadas y con visiones e intereses bien dispares y no siempre coincidentes con la tradición y el proyecto educativo del centro.

En la actualidad, hablar de un sistema de apoyo externo resulta ser una ingenua simplificación. No son pocas las evidencias que vienen a denunciar que tal entramado y confusión de servicios, orientaciones, programas, actuaciones..., más que ayudar a la mejora/transformación, vienen a crear desconciertos y apatías y a perpetuar situaciones de dependencia y de riesgo de exclusión (Domingo y Mesa, 2000). Aunque, por otra parte, la constitución de todos estos servicios y recursos con funciones de asesoramiento resulten ser un éxito político o al servicio de determinadas políticas educativas.

A continuación, en la siguiente tabla, se presentan todos y cada uno de los servicios de apoyo existentes, clasificándolos según su carácter:

Cuadro 2.3 Servicios de apoyo a la escuela		
Servicios de apoyo	Interno	Externo
Equipos multi-profesionales		x
Coordinadores de área o ciclo	x	
Departamentos de orientación	x	
Asesores del CEP		x
Profesor de apoyo	x	

Centros de profesorado y recursos (CPR)		x
Inspección educativa		x

- En los *equipos de orientación, asesoramiento y apoyo psicopedagógico* -cuyo carácter es externo como se aprecia en el cuadro- se suelen incluir a distintos agentes de trabajo (pedagogos, psicólogos, fisioterapeutas, logopedas...) y se suele trabajar con otros agentes sociales de apoyo como servicios sociales, salud, etc. Este tipo de equipos suele actuar sobre todos los niveles educativos (desde infantil hasta secundaria o incluso la etapa post-obligatoria), aunque algunos de ellos solo tienen influencia en una etapa concreta, como es el caso de los EOE en Andalucía, que se limita a la etapa infantil y primaria. De estos equipos, interesa por ser objeto de estudio, la actuación de los orientadores (pedagogos, psicólogos o psicopedagogos) que actúan con funciones de asesoría psicopedagógica
- Los *coordinadores* de área o de ciclo -considerados internos a los centros- (y que a su vez suelen poseer el papel de tutores) ejercen un servicio de apoyo tanto en el área (en el caso de la etapa secundaria) como en el ciclo (en el caso de la etapa infantil y primaria).
- Los *departamentos de orientación*, quizás sean de los servicios de apoyo mejor identificados, ya que su permanencia perenne en los centros le ratifica su carácter interno. Aunque solo estén presentes en la etapa secundaria¹³.
- Los *centros de profesorado y recursos (CEP/CPR)* - cuyo carácter es externo- facilitan recursos y formación al profesorado que lo necesite. En estas instituciones se encuentran los asesores del centro de profesores -cuyo carácter es externo- desarrollan iniciativas de perfeccionamiento y formación del profesorado, elaborando y ejecutando el Plan de asesoramiento en centros.
- Los *profesores de apoyo* -cuyo carácter es interno- colaboran con el profesorado en el diseño y desarrollo de actuaciones concretas como es el caso de las adaptaciones curriculares.
- Por último, la *inspección educativa (IE)* -cuyo carácter es externo- favorece en muchas ocasiones con su actuación de vigilancia y evaluación un buen servicio de apoyo a los centros.

2.2.3. Los servicios de apoyo que se ocupan de la orientación.

Los servicios de apoyo, que se ocupan de la Orientación Educativa se organizan en nuestro contexto en tres niveles:

¹³ Existiendo dentro de estos otra clasificación más exhaustiva. Véase Cano González, (2008) 161-202.

Cuadro 2.4 Organización de la Orientación Educativa (Boza, 2001b)		
Ámbitos	Ministerio de Educación	Andalucía
Aula	La acción tutorial	La acción tutorial
Escuela	Departamentos de Orientación	La orientación en los centros
Sector	Equipo de Sector (Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica: EOEPs)	Equipos de Orientación Educativa (EOEs)

- Los dos primeros niveles, no son propiamente “servicios de apoyo”, de acuerdo a lo que se ha defendido con anterioridad.
- En cambio, el tercer nivel, sí que es plena y propiamente un servicio de apoyo. A este nivel es al que no dirigimos en la investigación.

De Diego (2005a) realiza una tabla muy representativa sobre este tipo de servicios (Véase tabla 2.1).

Tabla 2.1 Servicios de apoyo a los centros. De Diego (2005a)	
Según:	
Ámbitos de necesidades y provisión de respuestas	Educativo
	Socio-comunitario
	Sanitario
Tipo de intervención	Directa
	Asesoramiento
Proximidad y accesibilidad	Atención primaria
	Atención especializada
Sistematicidad	Puntual
	Permanente
Campo de intervención	Recursos, valoración, tratamiento
	Formación, orientación, innovación

2.3 Delimitación conceptual de la Orientación Educativa o Psicopedagógica

Han sido diversas y muy variadas las definiciones dirigidas a conceptualizar la tarea orientadora (Aubrey 1988; Álvarez y Bisquerra, 1997; Álvarez y Santana Vega, 1998; Bisquerra, 2000; Nieto y Botías, 2000; Rodríguez Espinar, 1993; Rodríguez Moreno, 1992; Rodríguez y Gil, 1986; Romero, 1999; Rus; 1999; Sanz Oro, 1999; Vélaz de Medrano, 1998).

Se puede afirmar que esta disciplina ha emergido desde la propia práctica. En sus inicios estaba destinada a ayudar a los individuos en su elección personal –lo que se conoce como *Orientación Vocacional y Profesional*- (Alcalá y Madonar, 1999; Álvarez y Vallés, 1998; Álvarez y Martínez, 2000; Álvarez, 2008; Bisquerra, 2000, 2008), posteriormente se introdujo un aspecto más psicológico, configurándose la *Orientación Personal* (Bisquerra, 2008); Y por último una vez que la escolarización se había universalizado fue desplegándose al campo del aprendizaje, resultando de ella lo que hoy se conoce como *Orientación Escolar u Orientación Educativa* (Bisquerra, 2000; Vélaz de Medrano, 1998; Santana Vega, 2003, Nieto y Botías, 2000). Como así comenta Fernández Gálvez (2006) en los últimos años, estas tres concepciones se han unificado dando lugar a lo que se denomina hoy en día *orientación Educativa*. En definitiva, el sentido educativo de la orientación es la transmisión de ideas que permiten al ser humano elegir entre varias opciones (Santana Vega, 2003).

El concepto de orientación como su denominación han ido evolucionando hasta las tendencias actuales presentadas en inglés: *career, counselling, career guidance, career education, career development, psychological education, counselling through primary prevention, development counselling, counselling and human development, human resources development comprehensive guidance*. En castellano las expresiones utilizadas ha sido (Bisquerra, 2008, 12): orientación educativa, escolar, vocacional, profesional, personal, etc. A pesar de tal variedad terminológica la literatura sigue subrayando la indivisibilidad de la orientación.

Son tantas las definiciones elaboradas por expertos en el tema, que no hemos querido nombrar algunas de ellas dejando fuera al resto, por ello en el siguiente cuadro muestran aquellas definiciones más características respecto al concepto *orientación educativa*:

Tabla 2.2 Definición de Orientación Educativa.	
Autor/año	Definición de orientación educativa
Kelly (1964)	Fase del proceso evolutivo que consiste en el cálculo de las capacidades, intereses y necesidades del individuo para aconsejarle acerca de sus problemas, asistirle en la formulación de planes para aprovechar al máximo sus facultades y ayudarle a tomar las decisiones y a realizar las adaptaciones que sirvan para promover su bienestar en la escuela, en la vida y en la eternidad
Patterson (1968)	Define la Orientación señalando lo que no es: 1) No es dar información, aunque durante el asesoramiento pueda darse. 2) No es dar consejos, sugerencias y recomendaciones (los consejos deberían ser reconocidos como tales; no es correcto disfrazarlos de asesoramiento). 3) No es influir sobre actitudes, creencias o conductas por medio de la persuasión, influencias o convicción, por más directas, sutiles e inocuas que estas sean. 4) No consiste en la selección de los individuos para diversas tareas o actividades. 5) No consiste en realizar entrevistas.

Weiberg (1969)	La Orientación puede ser considerada como una filosofía, como una función, un papel (o conjunto de papeles) y una actividad. Como filosofía, la orientación supone la concepción programática de la relación existente entre la institución escolar y los alumnos. Como función, representa un sistema de responsabilidades que la escuela considera que legítimamente puede ser y debe asumir. Como papel o conjunto de papeles, presupone un sistema de ocupaciones estructuradas que permiten cubrir las responsabilidades. Como una actividad, representa un conglomerado de prácticas que en cada institución han adquirido distintas formas de rutina, pero que deberán ser coherentes en cualquier caso con la filosofía, la función y el rol.
García Hoz (1970)	Proceso de ayuda a una persona para que puede resolver los problemas que la vida le plantea.
Rodríguez y Forns (1977)	Proceso paralelo al mismo proceso educativo; su función central será la de adelantarse a los problemas (prevención): estudiar al alumno, sus posibilidades, la adecuación de las exigencias y contenidos escolares a su capacidad operatoria, estudio del fracaso escolar, búsqueda de causas de tales anomalías, examen de las estructuras grupales de la clase considerada como totalidad, y del tipo de comunicaciones que se establecen entre los alumnos, entre los alumnos y el profesor...
Aubrey (1988)	La orientación como algo íntimamente relacionado con el proceso educativo y que contribuía al desarrollo integral del individuo, otorgándole un carácter de continuidad a lo largo de los años, de permanencia del alumno en la institución escolar.
Repetto Talavera (1983)	Proceso de ayuda sistemática y profesional a un sujeto –mediante técnicas
Zabalza (1984)	Conjunto de intervenciones especializadas dirigidas a la optimización del nivel de logro global (instructivo y personal) del proceso de enseñanza-aprendizaje
Escudero (1986)	Proceso de asistencia, facilitación y colaboración con los profesionales prácticos de la educación.
Rodríguez Moreno (1988)	Orientar es guiar, conducir, indicar de manera procesual para ayudar a las personas a conocerse a sí mismas y al mundo que les rodea; es auxiliar a un individuo a clarificar la esencia de su vida, a comprender que él es una unidad con significado capaz de y con derecho a usar su libertad, de su dignidad personal, dentro de un clima de igualdad de oportunidades y actuando en calidad de ciudadano responsable, tanto en su actividad laboral como en el tiempo libre.
García, Moreno y Torrego (1993)	Proceso de ayuda inserto en la actividad educativa, cuyo objetivo es contribuir al desarrollo integral del alumno, con el fin de capacitarle para un aprendizaje autónomo y una participación activa, crítica y transformadora en la sociedad

Rodríguez Espinar (1993)	<p>Conceptualiza la orientación educativa desde diferentes perspectivas:</p> <ul style="list-style-type: none"> * Como disciplina científica: la orientación puede definirse como el conjunto de conocimientos que permite la aplicación tecnológica en el ámbito educativo de una serie de principios teóricos que facilitan el diseño, ejecución y evaluación de programas de intervención dirigidos a la producción de los cambios necesarios en la persona y en su contexto a fin de lograr la plena autonomía y realización tanto en su dimensión personal como social. * Como concepto educativo: la orientación se entiende como la suma total de experiencias dirigidas al logro del máximo desarrollo del sujeto. Lo escolar, lo vocacional y personal se funden interactivamente en una concepción holística de la personalidad. * Como servicio: la orientación comprende el conjunto de prestaciones ofrecidas o profesionales relacionados con el proyecto vital de las mismas. * Como práctica profesional: la orientación es la tarea ejercida por profesionales cuya competencia científica ha sido establecida por la comunidad social a través de normas y leyes.
Nieto y Portela (1999)	<p>Proceso de ayuda basado en la interacción profesional y orientado a la resolución de problemas de la organización. Aplicando las labores de asesoramiento a: labores en las que participan profesionales de igual estatus con el propósito de resolver problemas encontrados en la práctica profesional.</p>
Bisquerra (2008)	<p>Un proceso de ayuda, efectuado por los agentes de la orientación (EOE, Departamentos de Orientación), que se deriva en una serie de áreas de intervención (Orientación para los procesos de enseñanza-aprendizaje, atención a la diversidad, desarrollo personal, etc.), cada una de ellas con unas características concretas.</p>

La mayoría de las definiciones expuestas coinciden en: a) Delimitar la orientación como un proceso, implicando más que acontecimientos únicos, prácticas que se transcurren en una secuencia que progresa en dirección a una meta. b) No solamente se destina a aquellos alumnos que tiene problemas, sino que abarca a todo el alumnado. c) Engloba a alumnos de todas las edades, lo que determina su carácter evolutivo. d) Suele acompañar a los momentos difíciles por los que pasa el sujeto. e) Se caracteriza por tener un carácter proactivo (preventivo) frente a la concepción remediable, terapéutica y correctiva. f) Comparte la misma meta que la educación, es decir, trabaja para desarrollar al individuo, capacitándolo para que este sea autónomo, maduro y crítico con su entorno.

Desde el ámbito de la didáctica, se le atribuye a la orientación la tarea de facilitar el proceso de enseñanza y aprendizaje. Debiendo de actuar el orientador desde la paridad y colaboración. Para Santana Vega (2003), la orientación representa la transmisión de ideas que permiten al ser humano elegir entre varias opciones. Es la transmisión de criterios de valor que ofrecen alguna guía a las personas en una cuestión esencial. De igual forma se le atribuye el carácter de estar en continua construcción, es decir, se considera una disciplina viva sujeta a las vicisitudes de los tiempos.

2.4 Sentido de la Orientación educativa

Pueden generarse muchas ideas al respecto de cuál es el sentido de la orientación, los más escépticos la pueden considerar como una tarea poco valiosa para la realidad educativa. Sin embargo, otros, -los que tienen la mente más abierta- suelen considerarla un elemento favorecedor en su desarrollo y en el proceso educativo.

La orientación intenta contribuir al desarrollo de todas las potencialidades de todas las personas para favorecer su bienestar (Bisquerra, 2008). Se la considera un agente de cambio y un promotor de calidad en los contextos educativos. Ello no quiere decir que su razón de ser siempre se consiga, es decir, en muchas ocasiones -por multitud de variables que inciden en el devenir de los centros- sinfín de circunstancias, afectan negativamente a su proceso, viéndose coartadas muchas de las iniciativas que se emprenden desde ella.

Bolívar, (2008, 236) haciéndose eco de Bisquerra (2002, 270), considera que *“lo que da identidad a la orientación es la integración de todos los aspectos en una unidad de acción coordinada [...] Dicho de otra forma: preparar para la vida”*.

Rodríguez Moreno (1988, 56), estableció siete principios básicos a la orientación:

- La orientación se preocupa del desarrollo de la persona y todas sus actuaciones van dirigidas a conseguir tal fin.
- Los procedimientos que utiliza se destacan en procesos de la conducta de la persona.
- Es un proceso continuo.
- Es estimulante, alentadora, animadora e incentivadora.
- Es cooperativa.
- Es un proceso de ayuda en estadios críticos y momentos claves del desarrollo.
- Reconoce la dignidad y valía de la persona.

Para Álvarez Rojo (1994) los principios que fundamentan la actual concepción de la Orientación e Intervención psicopedagógica son:

- los presupuestos justificativos de dicha acción, derivados tanto de la consideración filosófico-antropológica del ser humano, como del análisis de su situación en un momento y en un tiempo determinados.

- Los criterios normativos que dirigen la acción orientadora, producto del conocimiento acumulado a lo largo del desarrollo histórico de la disciplina.

Igualmente, Santana Vega (2003, 124) expone los siguientes principios:

- *Primer principio:* la orientación es (o debe ser) para todos los alumnos.
- *Segundo principio:* la orientación es para los alumnos de todas las edades.
- *Tercer principio:* la orientación debe aplicarse a todos los aspectos del desarrollo de un alumno.
- *Cuarto principio:* la orientación estimula el descubrimiento y desarrollo de uno mismo.
- *Quinto principio:* la orientación debe ser una tarea cooperativa.
- *Sexto principio:* la orientación debe ser considerada como una parte principal del proceso total de la educación.
- *Séptimo principio:* la orientación debe ser responsable ante el individuo y la sociedad.

Y por último hemos querido recoger las palabras de Rodríguez Espinar (1993), quien determina tres principios:

- *Principio de Prevención:* evitando que sucedan circunstancias no deseables, promoviendo la prevención en sus tres niveles (primaria, secundaria y terciaria).
- *Principio de desarrollo:* una persona a lo largo de su vida pasa por una serie de estadios o fases de desarrollo cada vez más complejas que son las que fundamentan y dan sentido a sus actuaciones, permitiéndole interpretar e integrar experiencias y conocimientos nuevos cada vez más amplios. En consecuencia la Orientación sería un proceso de ayuda para promover el desarrollo integral de cada persona, facilitando el desarrollo cognitivo, la clarificación de valores y la capacidad de tomar decisiones.
- *Principio de intervención social:* para la Orientación es importante tener presente el contexto socioeducativo en el que, por una parte se desarrollan los individuos, y por otra, se produce inevitablemente la intervención psicopedagógica.

2.5 Funciones y tareas del orientador

Hablar de las funciones del orientador puede dar lugar a un gran debate que no estamos dispuestos a iniciar. Hoy en día siguen existiendo discrepancias al respecto.

Efectivamente la normativa¹⁴ establece una serie de funciones relativas al trabajo del orientador, lo que ocurre es que, estas son tan generales que dan lugar a heterogéneas interpretaciones por parte de los profesionales del campo.

Desde sus inicios hubo disconformidades -en algunas ocasiones había funciones solapadas por diferentes equipos como eran los SAE, EATAI y/o EPOEs; mientras que otras eran abandonadas y ninguno de los tres servicios las ejecutaba- lo que daba lugar a situaciones de abandono o solapamiento.

“Una de las problemáticas de los servicios de apoyo, es que las funciones están definidas por la autoridad inmediata superior por lo que tienen pocas posibilidades de intervenir en sus contenidos y la manera cómo se llevan a cabo. Estos tienen que configurar una práctica tan heterogénea que difícilmente tienen una delimitación de funciones con precisión (Domingo, 2006c)

Una función, constituye un área de responsabilidad profesional y está compuesta por un conjunto de tareas relacionadas. Las tareas son unidades específicas de trabajo desempeñadas por un profesional en la realización de una función (Bisquerra, 2008). Existen autores que diferencian entre las funciones del orientador y las funciones de la orientación, algo que vamos a tener presente en la elaboración de este punto. A continuación se van a mostrar cuales son las funciones asignadas al orientador, según las concepciones de algunos expertos en materia:

Rodríguez Espinar (1996), destaca las siguientes funciones relativas al trabajo de un orientador:

1. Comprender los subsistemas de información y aportar información externa dentro del sistema.
2. Ejercer su rol de conectar entre los elementos del sistema, dentro de un proceso de cambio que va de abajo a arriba.
3. Sentar las bases de su intervención en la colaboración.
4. Persistir en los objetivos propuestos, frente a cambios superficiales sin perspectivas serias de futuro.
5. Establecer y mantener el apoyo de elementos del sistema, a través de una relación que permita desarrollar líneas de trabajo congruentes y evitar la propensión a la reaccionar violentamente a las excesivas pretensiones externas.

Fernández Gálvez (2006) realiza una propuesta, desde la cual establece seis funciones claves de un orientador:

1. *Coordinación y dinamización* (sin asumir responsabilidades que son propias del Equipo directivo y/o de la jefatura de estudios.)

¹⁴ El estado implanta una normativa y cada comunidad autónoma la concreta “a su modo” teniendo presentes las cláusulas que pone el Estado.

- Del Plan de orientación y acción tutorial.
- Del plan de formación del profesorado del centro, junto con el jefe de estudios.
- De iniciativas de innovación educativa.
- De la coordinación entre el departamento o equipos, asesorando a la jefatura de estudios, coordinación al cambio de ciclo, etapa o centro.
- De relación del centro con el resto de la Comunidad Educativa y Administración Educativa (inspección y CEP)
- De relación con otras instituciones (Asuntos Sociales, Salud...)

2. *Asesoramiento y consulta.*

* Al profesorado

... A través de estructuras organizativas del centro.

- Equipo directivo
- Departamentos Didácticos
- Equipo Técnico de Coordinación Pedagógica

... Como docente

- En el tratamiento educativo de la diversidad, en casos de adopción de medidas educativas especiales
- En lo referente a la evaluación, especialmente en participar en sesiones de evaluación

* A padres y madres

... A nivel grupal, a través de Asociaciones de padres y madres de alumnos, del Consejo escolar, de las sesiones de tutoría en grupo.

... A nivel individual, atención directa, a iniciativa propia o a demanda del afectado

* Al alumnado

- Ayudar a los alumnos y alumnas a conocerse mejor, en lo cognitivo, en lo afectivo y en lo social
- Ayudarles a conocer mejor el mundo escolar y sociolaboral en que se desenvuelven y se ha de desenvolver
- Ayudarles a superar momentos de crisis

3. *De diagnóstico*

- Preventivo de toda la población, en colaboración con el profesorado mediante programas estructurados dentro del Plan de orientación y acción tutorial.
 - Profundo de aquellos casos más graves y que proceda la adopción de medidas educativas específicas.
4. *De facilitación de recursos* educativos y divulgación de los avances en psicología y pedagogía que sean de interés para la comunidad educativa. Elaboración de documentos divulgativos.
 5. *De impartir docencia*, en materiales relacionados con la especialidad o apoyar la acción tutorial en grupos de alumnos con programas específicos
 6. *De atención directa a alumnos y alumnas*, cuando sea complemento a las medidas educativas tomadas por el profesorado y el caso no requiera derivación a estructuras especializadas fuera del ámbito educativo.

Sanz Oro y otros (1995, 13), señala las siguientes funciones a desempeñar por el orientador:

- Orientar al grupo-clase (destrezas académicas, personales, sociales y vocacionales).
- Ayudar a la adquisición de una conciencia vocacional.
- Asesoramiento individual en pequeños grupos.
- Consulta.
- Coordinación.
- Trabajo con padres.
- Orientación “entre iguales”.
- Establecer o coordinar los apoyos externos de ayuda.
- Atender a poblaciones y a necesidades especiales.

Boza (2001a, 58), realiza un cuadro muy representativo de aquellas funciones que han de desarrollar los equipos tanto generales (EOEPs, MEC) como de sector (EOE, Andalucía):

Tabla 2.3 Funciones de los EOE (Boza, 2001a)	
Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica Generales (MEC)	Equipos de Orientación Educativa (Andalucía)
<i>RESPECTO DEL SECTOR:</i>	<i>RESPECTO DE LA ZONA</i>
a) Colaborar con la Inspección técnica de Educación, con los Centros de Profesores y con otras instituciones formativas en el apoyo y asesoramiento de los profesores	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) Elaborar, adaptar y difundir materiales e instrumentos de orientación educativa e intervención psicopedagógica que sean de utilidad para los profesores.	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) Facilitar el acceso de los alumnos a la Educación Infantil, así como el paso posterior a la Educación Primaria y a la Educación Secundaria.	c- Colaborar con los Centros de Profesores y las Aulas de extensión en la formación, apoyo y asesoramiento al profesorado en la zona en el ámbito de la orientación educativa.
d) Contribuir a la coordinación de los proyectos curriculares entre los centros de Educación Primaria y los de Educación Secundaria de un mismo sector.	d- Atender las demandas de evaluación psicopedagógica de los alumnos y alumnas que la requieren y proponer la modalidad de escolarización más adecuada en cada caso.
e) Impulsar la elaboración de intercambio de experiencias entre los centros del sector.	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) Atender a las demandas y evaluación psicopedagógica de los alumnos que la necesitan y proponer la modalidad de escolarización más conveniente para ellos.	f- Participar en el diseño y desarrollo de programas de refuerzo, adaptación y diversificación curricular de los centros de la zona.
g) Colaborar en el desarrollo de programas más formativos de padres de alumnos.	g- Asesorar a las familias del alumnado, participando en el diseño y desarrollo de programas formativos de padres y madres de alumnos.
<i>RESPECTO A LOS CENTROS</i>	
a) Colaborar en los procesos de elaboración, evaluación y revisión de los proyectos curriculares de etapa a través de su participación en la comisión de coordinación pedagógica de los centros educativos.	h- Elaborar, adaptar y divulgar materiales e instrumentos de orientación educativa e intervención psicopedagógica que sean de utilidad para el profesorado.
b) Colaborar con los tutores en el establecimiento de los planes de acción tutorial mediante el análisis y la valoración de modelos, técnicas e instrumentos para el ejercicio de ésta.	
c) Asesorar al profesorado en el diseño de procedimientos e instrumentos de evaluación.	

d) Asesorar al profesorado en el tratamiento flexible y diferenciado de la diversidad de actitudes, intereses y motivaciones de los alumnos, colaborando en la adopción de las medidas educativas oportunas.	
e) Colaborar con los tutores y los profesores, orientadores en la orientación educativa y profesional de los alumnos.	
f) Colaborar en la prevención y en la pronta detección de dificultades o problemas de desarrollo personal y de aprendizaje que puedan presentar a los alumnos (evaluación psicopedagógica, adaptaciones curriculares, programación de actividades de recuperación y refuerzo).	
g) Colaborar con los tutores, los profesores de apoyo y los profesores orientadores en el seguimiento de los alumnos con necesidades educativas especiales y orientar su escolaridad al comienzo de cada etapa educativa.	
h) Promover la cooperación entre escuela y familia para una mejor educación de los alumnos.	

Bisquerra (2008, 30), establece una clasificación bastante minuciosa de las funciones de un orientador¹⁵, aunque luego concluye como generales las siguientes:

- Organización y planificación.
- Diagnóstico.
- Programas.
- Atención a la diversidad.
- Consulta (asesoramiento).
- Evaluación e investigación.

A continuación se van a exponer las funciones propias de la labor orientadora, recogiendo las palabras de Rodríguez Moreno (1988, 68), el cual destaca las siguientes:

1. Ayudar a los educandos a valorar y conocer sus propias habilidades aptitudes, intereses y necesidades educativas.

¹⁵ Para más información véase: Bisquerra (2008, 28-33), *Funciones del departamento de Orientación*.

2. Aumentar su conocimiento de los requisitos y oportunidades, tanto educativas como profesionales.
3. Ayudar a que los jóvenes hagan el mejor uso posible de esas oportunidades, tanto educativas como profesionales.
4. Ayudar a que los jóvenes hagan el mejor uso posible de esas oportunidades, mediante la formulación y logro de objetivos realistas.
5. Ayudar a los alumnos a conseguir adaptaciones y ajustes más o menos satisfactorios en los ámbitos personal y social.
6. Proporcionar información útil, tanto a adolescentes como a sus profesores, para planificar los programas escolares y educativos como proyectos integrales.

En el próximo capítulo nos detendremos en una de estas funciones, considerada la más importante que debe realizar un profesional de la orientación. Nos referimos a la función asesora, mediante la cual se pretende alcanzar la mejora educativa.

2.6 Modelos de intervención

Los modelos de intervención en la orientación, ocupan un papel de gran importancia, se les puede reconocer como uno de los pilares básicos de la orientación. A continuación se van a exponer los distintos modelos que han ido configurando la orientación educativa. Pero para ello, primeramente es necesario definir qué entienden los expertos por “modelo”:

Vélaz de Medrano (1998), considera los modelos como; “*construcciones a medio camino entre la teoría y la realidad*”. Escudero (1986) define a un modelo como una representación simplificada del objeto a que se refiere. Tejedor (1985), lo delimita como: aproximaciones intuitivas a la realidad, desempeñando un papel de puente que permite a la teoría la función interpretativa de los hechos. Álvarez González, (1991) los explica como medios para interpretar lo que la teoría intenta explicar y el modo en que las teorías pueden someterse a comprobación empírica. Bajo mi conocimiento un modelo supondría: una configuración representada de la filosofía de un profesional que condiciona y determina su intervención y actuación en el contexto de trabajo.

Enmarcados en el tema que nos compete (la Orientación Educativa) hemos querido recoger las siguientes definiciones al respecto: Nieto y Portela (2001, 149), definen a un modelo de orientación como:

“... para comprender las interacciones de asesoramiento, para determinar lo que es importante, relevante y valioso en este tipo de evento, así como para fundamentar elecciones y guiar la acción a emprender por las partes implicadas. No deben entenderse como categorías puras, sino como un

recurso heurístico que puede resultarnos útil. En cualquier caso constituye una forma de conocimiento flexible, permeable y abierta al cambio”.

En semejante posición Bisquerra (1992), describe a los modelos como: estrategias fundamentadas que sirven de guía en el desarrollo del proceso de Orientación en su conjunto (Planificación, puesta en práctica y evaluación) en alguna de sus fases. Para Rodríguez Espinar y otros (1993), un modelo es: la representación de la realidad sobre la que hay que intervenir y que va a influir en los propósitos, los métodos y los agentes de dicha intervención. Por último, para Álvarez y Bisquerra (1997), consideran a los modelos de orientación: una representación que refleja el diseño, la estructura y los componentes esenciales de un proceso de intervención.

El modelo, determina la intervención del orientador, la cual debe estar asentada sobre alguna concepción determinada, como representación más clara que refleje la actuación del profesional de la orientación. A continuación se han recogido las clasificaciones que establecen diferentes autores sobre la diversidad de modelos:

Tabla 2.4 Los modelos de intervención en orientación.			
Autor/es	Año	Modelos	Descripción
Rodríguez Espinar, otros y Álvarez González	1993 1996	Modelos de intervención individualizada (modelo de counseling)	Carácter terapéutico, centrado en la acción directa sobre el sujeto. Su objetivo es satisfacer las necesidades específicas del sujeto. Siendo el orientador el promotor del proceso.
		Modelos de intervención grupal (Modelo de Servicios vs. Programas)	Se interviene sobre un grupo reducido de individuos con dificultades; desde el modelo de servicios pero actuando por programas. En el modelo de servicios: el orientador se centran en solucionar problemas puntuales de los individuos. Desde un modelo de programas: el orientador tiene en cuenta el contexto en el desarrollo de la intervención, se interesa por la prevención, el profesor-tutor adquiere un importante papel.
		Modelos de intervención indirecta individual y/o grupal (Modelo de consulta)	Trata tanto la intervención puntual como la prevención, desarrollando iniciativas que mejoren los ambientes de aprendizaje, pudiendo adoptar tres perspectivas: terapéutica, preventiva o de desarrollo.
		Modelo tecnológico	Pretende liberar al orientador de las tareas mecánicas para que este dedique más tiempo y esfuerzo a sus funciones de consulta y asesoramiento.
Escudero	1986	Modelo psicométrico	El orientador es un experto en técnicas de orientación, y orientado es un destinatario de los resultados de las mismas.

		Modelo clínico-médico	Donde el orientador diagnostica y diseña la intervención, para que estas sean puestas en práctica por el profesor-tutor.
		Modelo humanista	El profesor adquiere el papel de orientador activo. Entendiendo la orientación como un proceso de ayuda al individuo.
Castellano	1995	Modelo counselling	Se centra en la acción directa sobre el individuo para remediar situaciones déficit.
		Modelo de consulta	Centrado en la acción indirecta sobre grupos o individuos, ejerciendo su función desde una perspectiva terapéutica, preventiva o de desarrollo.
		Modelo tecnológico	Con las limitaciones propias de cualquier medio tecnológico y el desconocimiento del mismo, este modelo, fundamentalmente pretende informar.
		Modelo de servicios	Se centra en la acción directa sobre algunos miembros de la población, generalmente en situaciones de riesgo o déficit
		Modelo de programas	Su actuación suele ser directa sobre grupos, como garantía de carácter educativo de la orientación.
		Modelo de servicios actuando por programas	Se centra en la intervención directa sobre grupos, presenta a la particularidad de considerar el análisis de necesidades como paso previo a cualquier planificación, y una vez detectadas, diseña programas de intervención que den satisfacción a las mismas.
Bisquerra y Álvarez	1996	Modelo clínico (counseling)	Acción terapéutica, reactiva sobre problemas puntuales.
		Modelo de servicios	Centrado en la acción terapéutica
		Modelo de programas	Acción psicopedagógica, directa o indirecta y grupal.
		Modelo de consulta	Acción psicopedagógica, indirecta y grupal.
		Modelo tecnológico	Centrado en la utilización de recursos informáticos y audiovisuales, existen discrepancias al respecto de so debe ser considerado como un modelo.
		Modelo psicopedagógico.	Donde la consulta es un elemento esencial, caracterizándola como una intervención indirecta, grupal, interna y proactiva.
Boza	2001b	Intervención clínica (Counseling)	Intervención directa e individualizada. Utilizando el diagnóstico como técnica principal. Se determina un tratamiento, se aplica y por último se evalúa.
		Intervención por programas	Intervención directa sobre un grupo ante una serie de necesidades, previa evaluación de las mismas, apostando por una intervención programada

		Intervención de consulta colaborativa	Intervención directa preferentemente grupal. Centrada en el aumento de la competencia y el desarrollo de habilidades del profesor-tutor en el ejercicio de la tutoría. Consultor y consultado comparten todo el proceso.
		Intervención psicopedagógica	Enfocado hacia la prevención y desarrolla a través de programas. Es más utilizado en la etapa secundaria que en la primaria.
Sanz Oro	2001	Modelo de counseling	Acción psicopedagógica directa, individual o grupal.
		Modelo de consulta.	Acción psicopedagógica individualizada o grupal.

A continuación se ha elaborado una tabla (Tabla 2.5) de doble entrada en la que se pueden apreciar qué características posee cada modelo:

Tabla 2.5 Características de cada modelo.								
Elaboración propia a partir de Fernández Gálvez (2006)								
Modelos	Actuación		Actuación		Actuación		Actuación	
	Directa	Indirecta	Individual	Grupal	Interna	Externa	Reactiva	Proactiva
Clínico	x		x		x	Ó*	x	
De consulta		x	ó	x	x	ó	x	x
De Servicios	x	ó	x	x	Ó*	x	x	
De programas	x	Ó*	Ó*	x	x	Ó*	Ó*	x
Tecnológico	x	x	x	x		x		X

Ó*: Principalmente la contraria aunque esta también es posible.

Para terminar, recogiendo todas las ideas expuestas hasta ahora hemos querido elaborar un gráfico en el que se resume todo lo comentado hasta el momento, en relación a la Orientación Educativa:

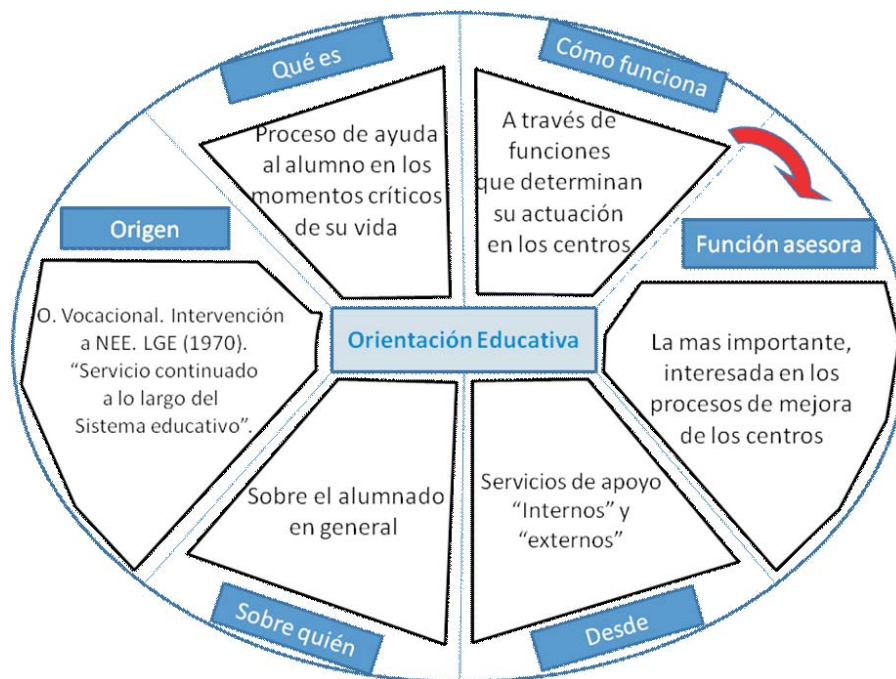


Gráfico 2.4 La orientación educativa.

En definitiva, la orientación educativa se entiende como un proceso de ayuda al alumnado en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Desarrollándose de forma continuada a lo largo del sistema educativo. Fueron creados tras la Ley General de Educación de (1970), aunque en aquellos entonces la tarea orientadora era cubierta por varios servicios (SAE, EATAI, EPOE). La labor orientadora no se centra en el alumnado con problemas o necesidades educativas especiales, sino que actúa sobre el alumnado en general, desde distintos servicios de apoyo, pudiendo ser internos (Departamentos de orientación) o externos (EOE). De todas las funciones otorgadas a este tipo de servicios, el asesoramiento, adquiere la mayor importancia aunque este se vea coartado en la realidad escolar. De todo ello se hablará más detenidamente en los siguientes capítulos.

CAPÍTULO 3: LA FUNCIÓN ASESORA

3.1 El asesoramiento

La práctica asesora confluye desde distintos campos, como la psicología, (Selvini y otros, 1987; Rus, 1999) el desarrollo organizativo (De Caluwé y otros, 1988; West e Idol, 1987), la educación especial (Parrilla, 1996; Parrilla y Daniels, 1998, 2000; Domingo, 1998), la orientación (Santana y Santana, 1998; Nieto, 1993) o el trabajo social y el desarrollo comunitario (Escudero y Moreno, 1992; Rodríguez, 1996). Cada uno con sus modelos y tradiciones que en su tiempo fueron trasplantados al campo, conviviendo y solapándose entre ellos, hasta construir un escenario de integración, controvertido, muy dinámico (Domingo, 2003, 2006, 2009a) y en constante revisión y reconstrucción (Monereo y Pozo, 2005; VV.AA., 2008).

La asesoría aterriza en los establecimientos escolares, como apoyo a las reformas y cambios que acontecían en por aquellos entonces, enfocada a solucionar problemas a alumnos con dificultades de aprendizaje para ir ganando terreno y llegar a ser concebidos como “*agentes de cambio externo*” (Bolívar, 1999). El asesoramiento desde esta perspectiva, llega a los centros –provisto de autoridad– para promover cambios, y controlar que los mismos, efectivamente, tienen lugar de manera en que habían sido planeados (Domingo, 2003b). En definitiva, el asesoramiento es un factor clave en los procesos de mejora del sistema educativo (Hopkins, 2007, Guarro, 2005).

El asesoramiento es una práctica controvertida, compleja y dinámica en la que no está todo tan atado (Domingo, 2005a, 248). Este no constituye un único tipo de prácticas de apoyo, sino mas bien más bien un conjunto heterogéneo de ellas que se desarrollan en diferentes escenarios con propósitos, agentes y estrategias diversas (Guarro, 2005, 295).

La orientación suele centrarse en el producto final (arreglar al niño), mientras que el asesoramiento se interesa por el proceso realizado para alcanzar la mejora, desde el punto de vista que hemos elaborado en las primeras páginas de este trabajo.

Domingo (2009), revisando los términos y metáforas que se han utilizado tanto en la literatura pedagógica, la normativa o la práctica profesional (del profesorado y de los propios asesores), señala que han sido diversos los términos asociados al asesoramiento. Cada uno de ellos sin duda, han aportado matices comprensivos y orientativos de qué se entendía y esperaba desde tal posición (Rodríguez, 1996; Santana, 2002). Entre los primeros encontramos, “consult” y “advice”. Vocablos utilizados indistintamente para designar ideas tales como “considerar, deliberar, reflexionar, en relación a consejos, recomendaciones o sugerencias, con uno mismo o con otros. La traducción más habitual por asesor o asesoramiento suele ser “*consult*”, aunque ello, como se verá a continuación, lleva asociados determinados matices de consultor o labor de consulta, o bien “*support*”, como apoyo o ayuda/sistema de apoyo a la escuela o agente de apoyo, que presuponen ciertas derivaciones. Pero todos ellos deben

contrastarse con aquellas otras metáforas descriptivas del desarrollo práctico de la función asesora (chico del maletín, ovni, inspector barato, apóstol de reformas, paracaidista, paquistaní...) y que denotan mucha distancia entre lo que dicen ser y a quien servir y como son percibidos y lo que muestran ser (Domingo, 2007a; Domingo y Hernández, 2008b). Con todo ello debe repensarse qué sentido es el adecuado hoy con el conocimiento pedagógico disponible (Escudero y Moreno, 1992; Nieto, 1996; Rodríguez, 1996, Domingo, 2001, 2009a; Moreno, 2004; Monereo y Pozo, 2005; VV.AA., 2008; Hopkins, 2002a; Romero (2005); Nicastro y Andreozzi, 2003).

En definitiva el “asesoramiento educativo” (Domingo, 2001) “asesoramiento psicopedagógico” (Bolívar, 1999b), “la Asesoría” (Bonilla, 2006) se destina a promover los procesos de mejora en contexto educativos. Esta ha sido definida a lo largo de los años por distintos profesionales del área. A modo ilustrativo hemos recogido todas las definiciones encontradas en la bibliografía que hemos manejado hasta el momento, con la intención de elaborar una lista de las características más relevantes del asesoramiento:

Tabla 3.1 Definición de Asesoramiento	
Autor/es y año	Definición
Rodríguez Espinar (1986)	Un proceso de intercambio de información e ideas entre el profesional consultor y otra persona o grupo de personas, en orden a combinar el conocimiento propio en un marco estructural que permita el mutuo consenso sobre las decisiones a tomar en cada una de las facetas del plan de acción necesario para lograr unos determinados objetivos.
Hall y Lin (1994)	Aquellas intervenciones entre asesores escolares y adultos significativos en la vida de los estudiantes con el propósito de ayudarles a actuar de modo más efectivo.
Marrodán y Oliván (1996)	Un proceso de construcción que comparten el asesor y el asesorado. Encuadrando las ideas de un tipo de asesoramiento psicopedagógico que tiene la finalidad de promover la autonomía de los diferentes centros educativos donde se colabore y de cada uno de sus profesores a través de dos ámbitos concretos de actuación: 1. La explicación y reflexión sobre los procesos de enseñanza y de aprendizaje, para contribuir a la introducción de cambios en la mejora de la práctica educativa. 2. La colaboración en la atención en las necesidades educativas del alumnado para elaborar propuestas curriculares adaptadas a las diferentes situaciones. Esta definición nos aproxima al enfoque del asesoramiento desde el punto de vista del constructivismo.
Rodríguez Romero (1996)	<i>Labores en las que participan profesionales de igual estatus con el propósito de resolver problemas encontrados en la práctica profesional. Uno de los participantes, justamente el que tiene el problema, demanda ayuda para resolverlo y el otro está en situación de corresponder a esta petición, ofreciendo recursos variados para contribuir a encontrar la solución.</i>
Nieto y Portela (1999)	Un proceso de ayuda basado en la interacción profesional y orientado a la resolución de problemas de la organización.
Nicastro y Andreozzi (2003)	Una acción localizada en un puesto de trabajo específico, pero también hace referencia a una práctica transversal que se desarrolla desde diferentes posiciones institucionales.
Carretero y Pérez (2005)	<i>Una actividad social y práctica que tiene por finalidad proporcionar apoyo a los centros y a los equipos de profesores para incidir y mejorar</i>

	<i>los procesos de enseñanza y aprendizaje.</i>
Antúnez (2006, 58).	<i>Un proceso de desarrollo personal y profesional para quienes participan en él, no solo para las personas asesoradas, y una práctica muy efectiva para la capacitación de unas y otras.</i>
Bolívar (2008, 238)	Aspira -por una parte- a posibilitar el desarrollo organizativo del centro escolar como tarea compartida y colegiada; por otra, a ejercer la función de dinamizador de la vida del centro, facilitando una autorrevisión de la propia realidad y la búsqueda y compromiso común en la resolución de problemas.
Murillo (2008)	Un proceso fundamental de ayuda a los centros educativos, en la búsqueda del aprendizaje y desarrollo institucional, así como en la mejora del rendimiento del alumnado.
Romero (2008)	Una función que bajo ciertas condiciones, resulta necesaria y valiosa para la reconversión cognitiva que implica la reconstrucción de ambas gramáticas ¹⁶ . Asimismo plantea que el asesoramiento escolar puede contribuir a una reconversión cognitiva, a un re-conocimiento de la práctica cultural de “hacer escuelas” y también de mejorarlas.

Desde las distintas visiones que definen el asesoramiento concluimos que:

- Se considera un proceso.
- Trabaja para ayudar a los centros en la búsqueda de soluciones.
- Actúa sobre problemas y problemáticas.
- Es indirecto al alumnado.

Rodríguez Romero (1996) y Jiménez y Porras (1997) caracterizan este proceso como: un servicio indirecto, ya que no recae en los clientes de la institución, sino que incide indirectamente sobre estos al servir al profesional que trata con la clientela.

- Produce una interacción entre profesionales de igual estatus.

Se suele atribuir dos papeles en esta interacción; el que presta la ayuda (asesor) y el que la recibe (asesorado, normalmente profesores, aunque también se pueden incluir a los padres/madres). En esta interacción, el profesorado (sujeto/s que recibe/n la ayuda) dispone/n de una total libertad para aceptar o rechazar este tipo de servicios en cualquier momento.

- Favorece la reflexión de sus miembros.

¹⁶ Establece “la gramática escolar” y la “gramática del cambio”, la primera referida a la aceptación de la diversidad de culturas que están presentes en los sistemas educativos otorgando identidad a las organizaciones que llamamos escuelas. La segunda referida a: la forma en cómo se han venido pensando y haciendo los cambios en la educación. Para más información véase: Romero, C. (2008) Hacia una “dramática” del asesoramiento escolar: escenario, texto y actuación. *Profesorado, Revista del curriculum y formación del profesorado*, 12, 1.

Los asesores han tendido, generalmente, a escuchar y reflejar a modo de espejo, las percepciones e ideas de los miembros. Prestándole ayuda -al asesorado- para clarificar e interpretar sus comunicaciones y comportamientos, asumiendo una actitud respecto de su intervención en el proceso que se ha denominado libre de metas (Dalín y Rust, 1983). Murillo (2008) señala que los profesionales del asesoramiento han de promover la reflexión en los centros educativos, al igual que los propios profesionales del asesoramiento han de promover estos mismos procesos en su propia práctica.

- Apoya iniciativas dirigidas a la mejora.
- Promueve la formación en diversidad de temáticas.

Por tanto, consideramos que se da asesoramiento; cuando varios expertos (un profesor o varios profesores junto con un orientador), de manera consciente buscan soluciones a los problemas que proliferan en el ámbito educativo. Nieto y Portela (2006) establecen dos aspectos de especial relevancia, sobre esta concepción:

- La relación de trabajo que se establece entre varios profesionales: el asesoramiento suele involucrar a una parte que recibe la ayuda que este le presta. Los profesionales que llevan a cabo el proceso de asesoramiento pueden ser diversos, actuar individualmente o grupalmente, así como ocupar una posición interna o externa a la organización educativa.
- La particular contribución que unos y otros realizan a la tarea que desempeñan las organizaciones educativas: los problemas o necesidades de la parte asesorada, constituyen el punto de referencia, quedando excluidas del asesoramiento aquellas actividades que consisten en apoyos o intervenciones directas sobre los estudiantes.

3.2 Propósito del asesoramiento

Los procesos de asesoramiento normalmente corresponden un trascurso necesario para alcanzar el cambio y la mejora educativa. Las personas que llevan a cabo el asesoramiento, han de fomentar en los centros procesos reflexivos sobre los que los profesores deberán recapacitar. Asimismo es labor del asesor guiar y orientar el conocimiento y las estrategias para que los docentes puedan elaborar sus propios proyectos de mejora, siendo ellos mismos los que los desarrollen y los evalúen. Por tanto, nos aventuramos a decir que la principal meta del asesoramiento es que cada centro, profesor y comunidad desarrollen procesos orientados y con sentido en aras de alcanzar la mejora educativa (Hopkins, 2007).

Asesorar consiste en: ayudar a mejorar las formas de enseñar y aprender” (Monereo y Pozo, 2005) de forma que implica conocer los procesos de enseñanza y aprendizaje en el foco de la mejora educativa.

Huguet (1993) considera: que la finalidad básica de toda intervención psicopedagógica¹⁷ es: 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 tiene lugar. La mejora ha de verse reflejada en los alumnos –quien de manera indirecta son los destinatarios de este proceso- por ello el asesoramiento ha de jugarse a nivel de aula, incidiendo en las prácticas docentes. Para Giné (2005, 90) la meta del asesoramiento gira en torno a, ayudar a los centros educativos y a los profesionales a gestionar la diversidad presente en los alumnos y a liderar los procesos de cambio orientados a este fin. Aubrey (1990, 3), establece como metas básicas las siguientes:

1. Ofrecer un punto de vista objetivo.
2. Ayudar a mejorar destrezas de resolución de problema.
3. Ayudar a incrementar la libertad de elección de acción del asesorado.
4. Apoyar al asesorado en las elecciones hechas.
5. Incrementar la conciencia del asesorado acerca de los recursos válidos para tratar con los problemas persistentes.

Recogiendo las palabras de Schmuck et al (1977) determinamos las siguientes metas de asesoramiento:

- intentar ayudar a los educadores, a los padres y a los estudiantes, a aprender destrezas interpersonales en el contexto de los grupos de trabajo con los que interactúa.
- Ayudar a los participantes a explorar sus problemas desde las perspectivas de todas las partes de la comunidad, incluyendo elementos relevantes de dentro y de fuera de ésta en el diseño e implantación del cambio.
- Apoyar la institucionalización de nuevos papeles o nuevas estructuras organizativas que aseguren el ejercicio de la habilidad para resolver nuevos problemas.
- Propiciar que las escuelas lleguen a funcionar como organizaciones autorrenovadoras, capaces de constatar qué cambio se requiere y de responder con programas innovadores e integrados.

¹⁷ La intervención psicopedagógica, entendida como una intervención centrada en el desarrollo de las instituciones, donde los objetivos, contenidos y estrategias propias del asesoramiento forman parte del programa del centro. Se caracteriza por la implicación y colaboración del equipo docente.

3.3 Tarea asesora

La principal función de un orientador es: el asesoramiento. Llegándose a afirmar que: los orientadores como asesores, ocupan un papel de gran importancia en los centros, como agentes ligados a los procesos de facilitación del cambio. Estos favorecen la sistematización de procesos reflexivos sobre lo que se hace en los centros, actuando de manera beneficiosa para el desarrollo de los mismos. El asesoramiento consiste en desarrollar la capacidad, la motivación y el compromiso necesarios para implicarse en los procesos de mejora (Fullan 2002b).

La función asesora queda reflejada en multitud de normativas entorno a la configuración de estos servicios, como es el caso de la instrucción de 28 de 06 de 2007, la cual establece en su segunda instrucción: las funciones del Equipo de Orientación Educativa especializado, determinando las siguientes:

- a) *Colaborar con los Equipos de Orientación Educativa y/o con los Departamentos de Orientación en la identificación y valoración de las necesidades educativas especiales del alumnado.*
- b) *Asesorar al profesorado y a los padres, madres o representantes legales del alumnado en lo relativo a las técnicas, métodos y recursos apropiados para la acción educativa, tanto en el marco escolar como en el familiar.*
- c) *Colaborar en el diseño de planes de actuación y adaptaciones curriculares dirigidas al alumnado que sea objeto de su actuación profesional.*
- d) *Contribuir a la formación especializada del profesorado y de los profesionales de los Equipos y Departamentos de Orientación...*
- e) *Seleccionar, analizar y/o elaborar materiales didácticos, promocionar el uso de las tecnologías de la información y comunicación...*

Esta -orientada a la consecución de metas- inquiera en todo momento en su único propósito; mejorar los contextos educativos y desarrollar a los profesionales que trabajan en ellos. Constituye un proceso sostenido de ayuda consentida y de acompañamiento mediante acciones orientadas a la mejora de las prácticas profesionales de los docentes, directivos, personal técnico y, eventualmente, de padres y madres de alumnado (Antúñez, 2006, 58).

Romero (2008, 14), define al proceso de asesoramiento como algo complejo, en el que se identifican tres subprocesos: *planificación, sostenimiento y desarrollo*. Los dos primeros están configurados por las fases de: *construcción de la relación y generación de las condiciones*, mientras que el último lo constituye la fase de: *autoevaluación institucional y gestión de proyectos de mejora*. El siguiente gráfico (3.1) muestra las fases de este proceso:

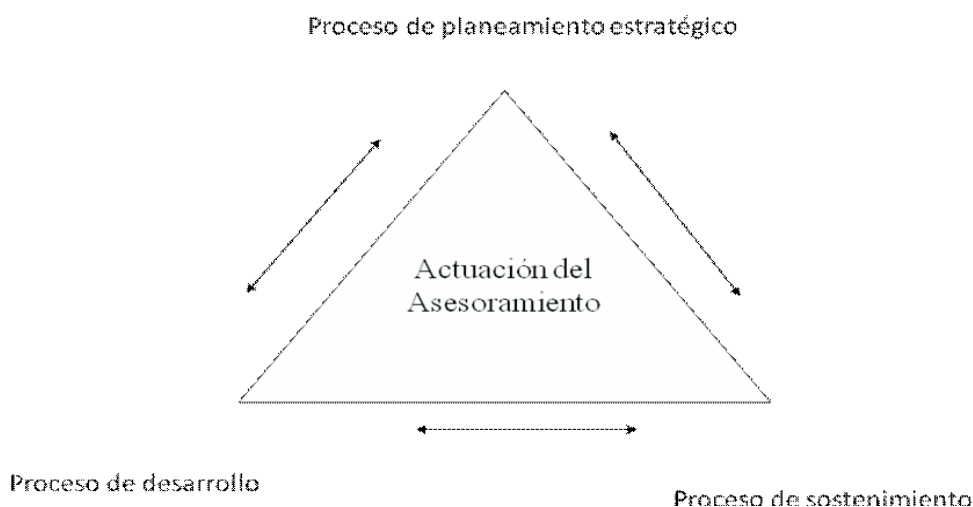


Gráfico 3.1 La actuación del asesoramiento (Romero, 2008).

Este mismo autor considera que la implicación del asesor en la totalidad de los procesos es uno de los elementos diferenciales de las formas emergentes de asesoramiento unido a procesos democráticos de cambio educativo.

Como se ha podido ir apreciando, la implicación del orientador en el proceso de asesoramiento se considera algo primordial, de igual forma, que la manera de enfocarlo también es importante: ya que, una buena labor orientadora es aquella que se realiza “con” y no “sobre”, es decir, el trabajar “con” o “junto con” afianzará más aun las metas a conseguir, frente a la actuación unidireccional.

Cuando realmente se da asesoramiento, se producen varios efectos: el primero de ellos: aparece la educación, en la medida en que todos los implicados en el proceso evolucionan, se desarrollan, en definitiva mejoran. El segundo es que promueve mejores relaciones entre el profesorado, emergiendo procesos bidireccionales, a modo de ciclos reflexivos.

A través del siguiente dibujo hemos querido reflejar como es el trabajo de orientador como asesor: En primer lugar el orientador llega al centro. Utilizando su formación, indaga sobre los aspectos más deficitarios que perjudican a la comunidad escolar. Posteriormente interactúa con el profesorado haciendo reflexionar a estos sobre la realidad en la que se encuentra su centro; para posteriormente elaborar actuaciones - conjuntamente con el profesorado- que mejoren las circunstancias de trabajo. Una vez en desarrollo el orientador deberá ir evaluando la incidencia de las mismas y si es necesario comenzar otra vez con el proceso, realizando las modificaciones oportunas para la consecución de metas. En definitiva es un trabajo basado en la colaboración – entre profesor y orientador-, destacado por su carácter evolutivo-reflexivo, y por su flexibilidad. A continuación hemos querido reflejar ese proceso a través de la siguiente viñeta.

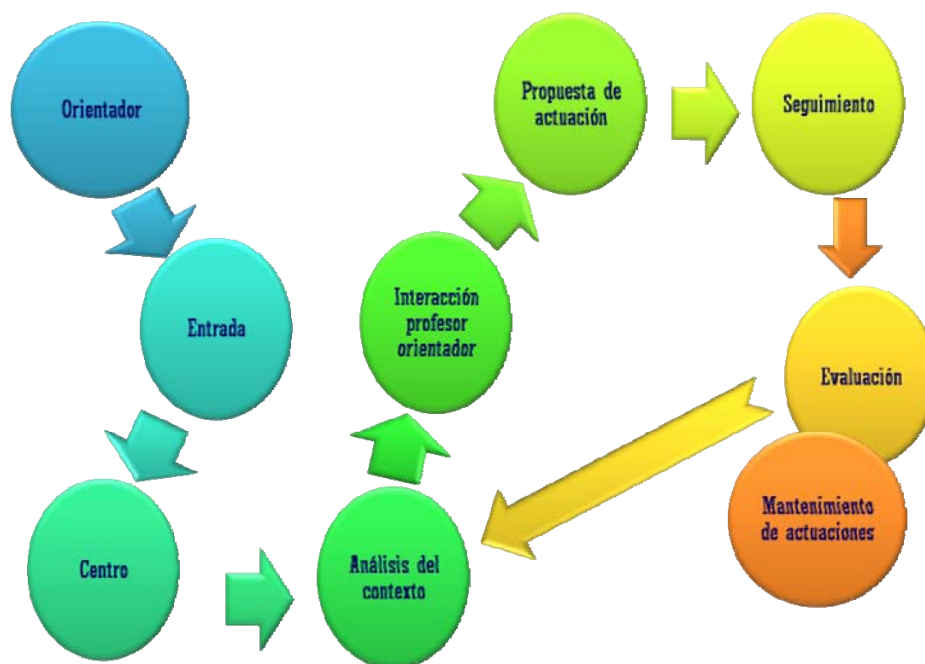


Gráfico 3.2 El proceso de Asesoramiento en un centro.

En todo el proceso reflejado anteriormente, el orientador debe: ofrecer opiniones objetivas, dejando a un lado las concepciones que contaminen su visión. Es labor de su persona el promover la adquisición de habilidades relativas a la resolución de problemas. Trabajando en un clima de trabajo tranquilo, donde se apoyen las palabras del profesorado. Asimismo es necesario que el orientador sensibilice a la comunidad educativa sobre la importancia de la toma de conciencia, buscando el autoconocimiento de uno mismo.

3.4 Rol asesor

Al igual que la labor orientadora ha experimentado abandonos y solapamientos, la práctica asesora se ha visto ejercida por diferentes profesionales, lo que ha originado distintas nociones sobre el desempeño de la misma. A continuación se proponen una serie de propuestas que detallan qué rol debería de desempeñar un buen asesor en el ámbito educativo:

- ... Este profesional no puede adoptar una posición jerárquica, debe olvidarse de imponer soluciones. Como ya hemos descrito más arriba, el asesoramiento se realiza colaborativamente, entre profesionales de igual estatus.
- ... La práctica asesora, ha de surgir de la colaboración entre el asesorado y el asesor.

- ... El asesor ha de ser un escuchador activo y un compañero investigador, aportando formación sobre temáticas claves. Su tarea debe de facilitar el buen desarrollo del proceso asesor. Utilizando técnicas de resolución de problemas en las negociaciones que se desarrollen entre el profesorado.
- ... La relación asesora ha de ser bidireccional, no unidireccional. Provocando que ambos implicados dialoguen sobre ciertas cuestiones básicas para el centro. No nos interesa saber lo que el asesor hace sino en cómo lo hace en interacción con otras personas.
- ... El asesor externo debe aprender a vivir con los docentes, tener capacidad empática para percibir los sentimientos y emociones de los demás.
- ... El papel que deben desempeñar los asesores/as ha de estar en consonancia con las exigencias y responsabilidades, teniendo presentes que cada centro tiene su propia historia y realidad interna.
- ... El asesor se debe interesar por el proceso, evaluando procesualmente las iniciativas tomadas, y variando estas, en caso necesario, con la idea de conseguir mejores resultados.
- ... Debe considerar al cliente como el responsable en toma de decisiones, las cuales han de estar dominadas por este y no por su intervención. Por tanto, su apoyo se limitará a facilitar al asesorado la ayuda necesaria para la resolución de problemas y problemáticas.

Block (1987), identifica tres conjuntos de habilidades que todos los asesores necesitarán: -Aunque advierte repetidamente que “las habilidades no son suficientes”, insiste en que es clave ser auténtico-

- Destrezas técnicas (conocimientos sobre el contenido del problema),
- Recursos interpersonales (saber escuchar, ayudar, disentir de forma razonada, establecer y mantener relaciones)
- Técnicas de asesoramiento (entrada, contratación, identificación de problemas, crítica, adopción e implementación, extensión y finalización),

“La estrategia principal de los asesores es promover y dar apoyo a aquellos procesos en que el profesorado reflexiona sobre sus preocupaciones profesionales e introduce modificaciones para mejorar su práctica educativa. [...] De manera que el asesoramiento psicopedagógico orientado a la facilitación de las innovaciones educativas puede atender, simultáneamente, a la institución en su conjunto y a las preocupaciones concretas cotidianas que se plantea el profesorado” (De Diego, 2005, 102)

Para Lippit & Lippit (1986) todo asesor debe poseer habilidades que le posibiliten para:

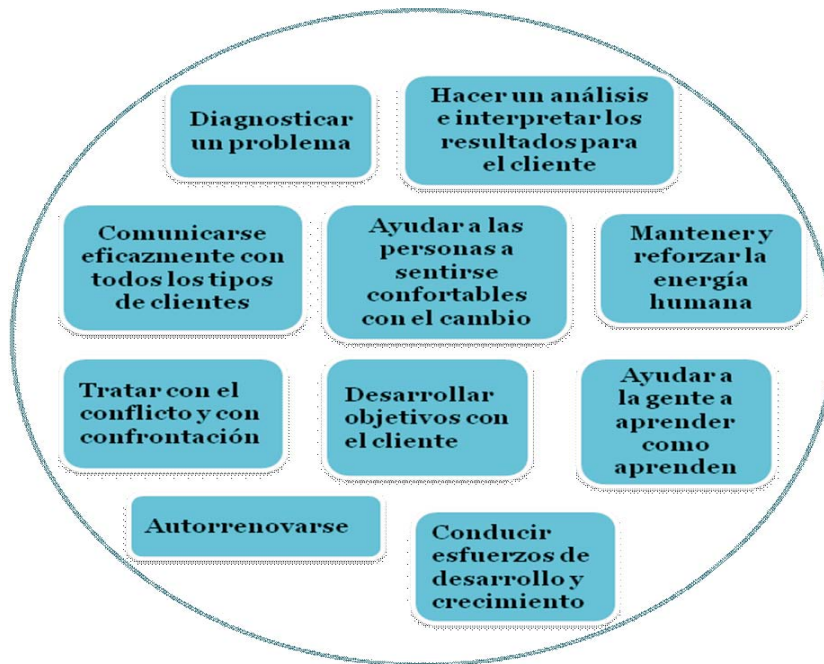


Gráfico 3.3 Habilidades del asesor.

Williams (1996) establece cuatro grandes roles al trabajo del asesor como facilitador de los procesos de cambio:

1. Liderar el proceso: conducir al grupo a focalizarse en tareas específicas de mejora.
2. Formador de nuevas habilidades demandadas para llevar a cabo el cambio.
3. Consultor de recursos: poner en contacto a la escuela con recursos y apoyos que puedan potenciar el proceso de cambio.
4. Mover al grupo: emplear modos que puedan comprometer y mover al grupo en el proceso de cambio

3.5 Modelos de asesoramiento

Haciéndonos eco de la idea de Nieto (2001) se suele emplear el término *modelo* a modo de marco de referencia, utilizado para comprender la interacción de la asesoría, de manera que se destaque qué es lo importante, relevante y valioso en este proceso.

Domingo (2009a) determina que los modelos de asesoramiento no deben entenderse como categorías de clasificación puras y mutuamente excluyentes, sino más bien como un recurso heurístico que puede resultarnos útil a efectos de simplificar y caracterizar de modo comprensivo realidades muy variadas y diferentes entre sí. Los modelos, semejantes en cierta forma, a una filosofía, constituyen una serie de

argumentos posibles en los que se determinan una serie de “normas” en relación a una línea de actuación. Un modo de ver y afrontar un problema o situación.

Para conceptualizar los modelos de asesoramiento hemos recogido las aportaciones de la clasificación realizada por Nieto (2001) y matizada por Domingo (2009a), en torno a unas dimensiones de análisis en interacción con otros elementos de tipificación (ver cuadro siguiente). Una de estas dimensiones se refiere a la relación que se establece entre los distintos profesionales que participan en el asesoramiento, así como la contribución que realizan unos y otros en las labores educativas. Otra dimensión, se centran en el papel de la relación entre asesor-asesorado, el concepto de cambio y el concepto de perfeccionamiento que suele estar oculto en estos procesos.

Tabla 3.2:
Posición de los modelos de asesoramiento en función de los elementos de tipificación (Nieto, 2001)

Conocimiento – experiencia del PROFESOR	INTERVENCIÓN	FACILITACIÓN
Conocimiento – experiencia del ASESOR	Relaciones dominadas por ASESOR	COLABORACIÓN
<i>Elementos de tipificación</i>	Relaciones dominadas por ASESOR	Relaciones dominadas por PROFESOR

A) Intervención

Desde este modelo, el rol fundamental del asesor es el de experto, con “poder”, “conocimiento” y, en consecuencia, “legitimidad” para hacer un diagnóstico, proponer una solución, dictar actuaciones, iniciar un proceso o importar una estrategia. Este modelo encuentra un claro referente en una metáfora médica; por lo que actúa desde una perspectiva de intervención, en la que el asesor es el principal agente del proceso de solución y el profesor es dependiente del primero. Se actúa, pues, proporcionando consejos, exhortando determinadas maneras de hacer, diseminando recetas o proveyendo materiales y recursos diseñados externamente que deberán ser adoptados fielmente. Para ello transmitirá información, modelará y demostrará prácticas ejemplares, por lo que, desde una postura de líder, se enfatizan las funciones de diagnóstico y las retóricas de transmisión de información. Es un modelo reactivo, directo, puntual, externo y que se usa con profusión ante problemas, por lo que se utiliza como terapia o cortafuegos. Y en él, la capacidad más apreciada para un asesor será su capacidad de liderazgo, sus dotes como comunicador y, muy especialmente, su conocimiento experto.

B) Facilitación

Es un modelo centrado en el punto de vista de la parte asesorada, puesto que es ésta la que tiene la iniciativa, el conocimiento y el poder de toma de decisión sobre si se inicia el proceso o no. “*Este modelo de asesoramiento encuentra reflejo en la metáfora del ‘psiquiatra’ que escucha a su paciente y trata de guiarlo para que encuentre por sí mismo la solución a su problema*” (Nieto, 2001). Lo esencial en este modelo se asocia a la autonomía de los profesores para construir criterios propios de ejercicio profesional y, depende de que el profesorado actúe o no dentro de los parámetros que Stenhouse (1984) definía como de “*buenos profesores (...) autónomos en su juicio profesional*”. Es decir, que el profesorado tenga juicio profesional, implicación y apertura mental como para admitir y pedir consejo pero sin la necesidad de depender de él.

El asesor, en este caso, es un centro de recursos, de información y un experto a la espera de una demanda, por lo que –salvo que la acción se inicia en el asesorado y será su conocimiento y experiencia los ejes conductores del proceso– se sitúa básicamente en posicionamientos de intervención unilaterales –aunque más afectivos– próximos al primer modelo. Los materiales e informaciones solicitadas son adaptadas al demandante. Siendo la modalidad de formación más pertinente para él, la discusión y revisión de concepciones y prácticas en curso, enfatizando las necesidades y soluciones del propio asesorado. Son fundamentales los *significados* de los asesorados, por lo que serán claves los procesos para entrar en los mundos culturales y subjetivos de los profesores, oír su voz, comprender los modos en los que interpretan el mundo, acceder a su visión de las cosas (Kosmidou y Usher, 1991; Domingo y Bolívar, 1998). Por este motivo, el modelo necesita de una comunicación estrecha entre las partes, por lo que entre las capacidades más relevantes para este modelo se encuentran el rapport, la empatía y la atención; se enfatizan, pues, los consejos a través de conductas interpersonales no directivas e informales.

Se trata de una perspectiva que, en apariencia, parece útil y elaborada, bien distante de la anterior, y muchas de sus aportaciones (Ausloos, 1998; Monereo y Solé, 1997; Solé, 1995; Rus, 1999; Tejada, 1998; Parrilla y Daniels, 1998) son bien intencionadas cuando no mejoras evidentes que hay que tomar en consideración, aunque dentro de nuevos marcos que iremos desbrozando. En este halo de bondad, en la práctica y con un mínimo de perspectiva, también esconde otros usos menos claros, dignos de cuestionamiento y reparo: no todo el profesorado se encuentra en esa situación de “investigador en la acción” y mucho menos en los tiempos que corren, ni los profesionales del asesoramiento son siempre “espejos críticos oportunos” que se dejan llevar siempre por el interés profesional de la mejora de la educación desde los modelos más relevantes didácticamente y valiosos para cada contexto o situación. El asesor, al actuar dentro del modelo oferta–demanda, delega gran parte de la iniciativa, el poder de toma de decisiones y la orientación final del proceso; por lo que serán más las dinámicas de mercado y las de aceptación por el profesor y grupo las que orienten a la postre su acción en lugar de otros propósitos más loables y “profesionales” de mejora.

C) Colaboración

Por último, describe un modelo que es más una tendencia que una realidad: la colaboración crítica o profesional. Para que ella se produzca serían necesarias una

cultura escolar de colaboración profesional nada corriente y una acción asesora que sobrepasase los cánones comunes. Este modelo supone que el asesoramiento educativo se base en la interdependencia entre las partes y en que la toma de decisiones se realice de manera dialogada, argumentada y consensuada en condiciones de igualdad de estatus y de responsabilidad compartida, siendo la influencia bilateral y paritaria (Day, 1984; Coben y Thomas, 1997), en el marco de una relación que es sincera y mutuamente satisfactoria (Holly, 1991). Así, el asesoramiento es un espacio de relación y diálogo (Ventura, 2002),

Se trata de un modelo en el que ambos tipos de profesionales tienen conocimiento valioso y complementario, por lo que no caben exclusiones o predominios apriorísticos. Nadie dispone del saber absoluto, como tampoco del poder para marcar la relación, así que se guía por otros procesos conscientes con la dificultad del establecimiento de este tipo de relaciones y con dinámicas ciertamente particulares. El papel co-participante en proceso y contenido del trabajo interactivo supone una colaboración genuina y voluntariamente aceptada, caracterizada por los siguientes descriptores (Hargreaves, 1991): espontánea, voluntaria, orientada al desarrollo, generalizada en cuanto a tiempos, espacios y actividades, imprevisible y compleja. Es pregonada como panacea por muchos, pero llevada a la práctica hasta sus últimas consecuencias por muchos menos. No asegura el éxito en todas las dimensiones propias del asesoramiento por encima de otros modelos.

La colaboración –como cualquier proceso verdaderamente democrático– es compleja y ciertamente lenta (Sancho y Ferrer, 1997), ni tan siquiera sigue una línea constante y definida, pero sirve para construir con fundamento y argumentos por encima de cualquier otra perspectiva. Se trata, pues, de un modelo-tendencia que, en sus desarrollos prácticos, admite cierta variedad de aproximaciones: Colaboración técnica, colaboración guiada o limitada, mosaicos móviles... hasta llegar a una colaboración profesional de corte crítico-emancipatorio comprometida deontológicamente con la mejora de la educación por encima de cualquier otro criterio de valor al uso.

O como identifican otros autores (Escudero, 1990; Escudero y Moreno, 1992) un enfoque de corte técnico y racionalista centrado en la intervención, otro de corte cultural, etnográfico y contextual con una perspectiva de facilitación y un último modelo de corte crítico y con una perspectiva de compromiso social, dialéctica y comprometida. Estos posicionamientos son identificados por Nieto (1993, 2001) como modelos de intervención, de facilitación y de colaboración (técnica o crítica). Hernández (2002) desarrolla de una manera bastante comprensiva (ver tabla 3.3) los encajes de estos modelos de asesoramiento con los diferentes enfoques curriculares.

Tabla 3.3
Características de los enfoques de asesoramiento (Hernández, 2002, 112)

Enfoques	Intervención	Facilitación	Colaboración
<i>Estructura de racionalidad</i>	Técnica y Racionalista	Cultural e Interpretativa	Crítica y Sociopolítica
<i>Concepción del conocimiento</i>	Científico, codificado, externo	Práctico, reflexivo, interno	Relación dialéctica teoría-práctica

<i>Rol de asesoramiento</i>	Experto, especialista, 'autoridad', jerarquía de poder respecto al profesorado a la hora de tomar las decisiones	Facilitador de recursos y procesos de trabajo y relación, reflexivo, observador participante, acatador de decisiones del profesorado	Colaborador, negociador, enlace, activista socio-político, ideólogo, que reflexiona y asume corresponsabilidad con el profesorado para tomar las decisiones
<i>Procedimiento de trabajo</i>	Técnico y lineal. Proceso racional. Establecido de antemano. Centro de atención: el problema.	Cíclico, flexible. No predeterminado. Centro de atención: el colectivo, las personas	Cíclico, flexible. Negociado. Centro de atención: la institución y la comunidad
<i>Objetivo/metás</i>	Externos	Internos	Externos e internos
<i>Relaciones y conductas</i>	Diferenciadas y jerárquicas, clientelismo. Carácter puntual/a corto plazo. Directivo	Igualitarias, camaradería y compañerismo. Medio y largo plazo. Compromiso personal	Igualitarias, camaradería y compañerismo. Medio y largo plazo. Compromiso social

3.6 Modelo procesual de colaboración-crítica

Desde esta última perspectiva tenemos un nuevo rol de asesor como *mediador/dinamizador interno* y *colega crítico*, que trabaja desde un modelo de trabajo: *procesual, constructivista y colaborativo* (Domingo, 2009).

Desde la primera opción, presentamos un asesoramiento de corte crítico. Pese a la tradición que marca el término "*agente de cambio*", se vuelve una y otra vez a esta denominación, tal vez reivindicando tanto su orientación y relación con la mejora, como el necesario papel del asesor, sin que ello suplante a los verdaderos protagonistas. Así, recientemente, en un trabajo de compilación de O'Connell Rust y Freidus (2001), se hablaba de agente de cambio equiparándolo con "*colega crítico*", pero insistiendo más en una vertiente de colaboración técnica que otra propiamente crítica (Nieto, 1993). Pero tanto una como otra, comenzarían a situarse en otros parámetros de "*experto democrático*".

Con la emergencia de otros planteamientos más atentos con la autonomía y profesionalidad de centros y profesores para (auto) dirigir sus procesos de innovación y mejora, asumiendo nuevos escenarios más dialécticos y comprometidos. Con los planteamientos del "asesoramiento como *deliberativo*" (Pozuelos, 2000; Ventura, 2002; Rodríguez, 1998) y la propia (auto) crítica de los asesores (Fernández Sierra y Rodríguez, 2001; Domingo, 2003b; Moreno, 2004), se comienza a hablar ya con fundamento de "*colega crítico*" (Imbernón, 1997), que no sólo critica, sino que comprende y propone con otras vías fundamentadas de transformación.

Y, en cuanto al modelo de trabajo, pensamos que el asesor- será el agente clave del proceso (Bolívar, 1999b; Domingo, 2003b; Guarro, 2005; Fullan, 2002b). Gracias a su actuación, los centros iniciarán procesos de desarrollo enfocados a conseguir la mejora. Para los que es imprescindible, como así comenta Murillo (2008), contar con un esquema de interpretación que pueda enlazar la comprensión de los hechos con la explicación de los mismos. En definitiva se ha de elaborar previamente una guía de actuaciones (a modo de referencia), con las que el asesor se apoye y sobre las que se trabaje de acuerdo a unas coordenadas.

En el modelo que nos interesa vamos a fomentar dos vías de acción; por un lado la *colaboración* y por el otro el *constructivismo*.

Respecto a la primera: *colaboración*, el modelo que se intenta construir ha de estar basado en las buenas relaciones entre compañeros, familias y otros actores de la comunidad, configurándose redes intercentros (Bolívar, 2006), que posibiliten que la escuela pueda mejorar. Siendo necesaria la formación de equipos de trabajo, para la formación profesional (Lieberman y Wood, 2002), en los que el intercambio profesional y la difusión de conocimientos sean continuos, combatiendo como dice Murillo (2008) el trabajo en soledad. Un trabajo que ha de estar basado en el alcance de las mismas metas, mediante ciertos recursos.

Nieto (2001) citando a Hargreaves, considera que la relación de ayuda en un modelo colaborativo ha de funcionar en base a una colaboración *genuina* y *voluntariamente aceptada*. En términos de Hargreaves (1991) se entiende como:

- Colaboración espontánea: donde aparece de manera emergente en la interacción de asesor/a y profesores.
- Colaboración voluntaria: constituida desde la negociación, nunca por presiones externas, sino porque los implicados siente y comparten el valor de la colaboración.
- Colaboración orientada al desarrollo: surgida a lo largo del proceso de cambio, donde el juicio profesional compartido constituye la base para establecer conjuntamente metas y tareas propias.
- Colaboración generalizada en sus tiempos y espacios: germinada a lo largo de encuentros frecuentes e informales. No se puede planificar ni en tiempo ni en espacio.
- Colaboración imprevisible: no está regulada bajo ningún control, emerge de participación de individuos a lo largo de su evolución.

El proceso de colaboración se caracteriza por ser emergente y dinámico, estructurado a través de transacciones y negociaciones que se cimientan tanto en creencias y expectativas individuales como en el contexto social y normativo de la organización educativa.

Se trata de un modelo cíclico de revisión y apoyo, como proponía Hopkins (2007) (ver gráfico 3.4). Esta “visión estratégica de procesos” (Guarro, 2001a) se desarrolla en torno a un proceso acompañado de autorrevisión y mejora, llamado “modelo de procesos” (Domingo, 2005b) (ver gráfico 3.5).

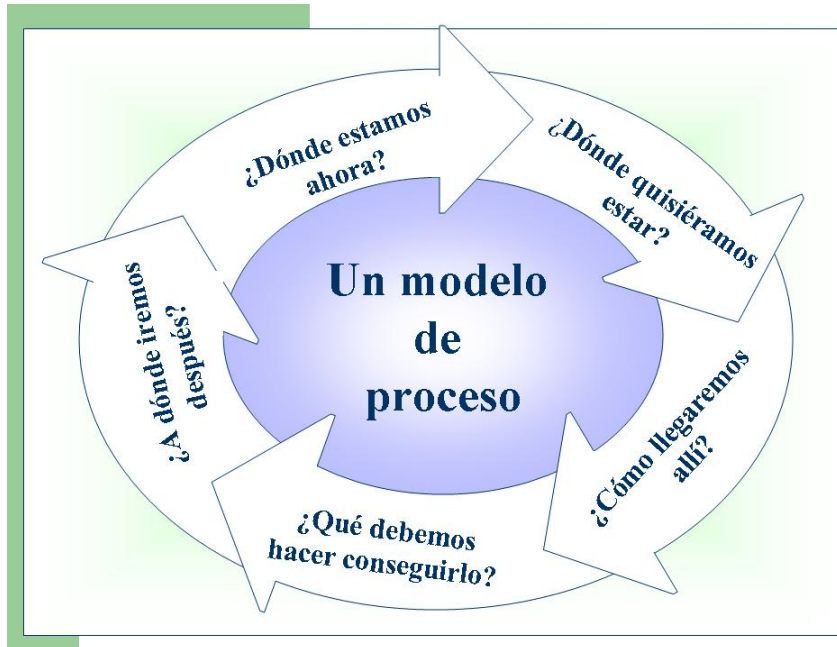


Gráfico 3.4: Ciclo del modelo de procesos (Hopkins, 2007)



Gráfico 3.5: Modelo procesual de autorrevisión y mejora (Domingo, 2005c)

Como segunda vía proponemos el *constructivismo*; relacionado con la colaboración, de modo que una procede de la otra, es decir, los procesos de colaboración han de ser constructivistas en la medida favorezca el desarrollo del centro. Monereo y Solé (1996) consideran que es necesario que las propuestas realizadas a los centros sean próximas a la “*Zona de Desarrollo Próximo de la Institución*”, fomentando actuaciones loables para el centro.

CAPÍTULO 4: EL OIENTADOR COMO ASESOR

4.1 Una mirada crítica a la funciones de los orientadores

“Han transcurrido prácticamente treinta años desde que a finales de los 70 y principios de los 80 surgieran en España los primeros Servicios de Orientación Educativa y Vocacional, con funciones muy especializadas y dirigidas al diagnóstico, la educación especial y la orientación educativa. Y éstos han ido evolucionando hasta ir integrándose en otras estructuras más globales y cercanas a los centros educativos” (Domingo y Hernández, 2008a, 66).

Con intención de institucionalizar las funciones de los servicios de apoyo y asesoramiento en el sistema educativo, se ha experimentado un precipitado cambio de leyes educativas, que han ido desarrollando el mapa autonómico, que organizaba los servicios de apoyo en función de las prioridades de cada Comunidad Autónoma (Domingo y Hernández, 2008a). A pesar de ello, los servicios de apoyo poco a poco se han asentado indistintamente en cada Comunidad Autónoma, resultando de ello una clasificación amplia de servicios profesionales destinados a distintos enfoques.

Si se hace un repaso a las diferentes sugerencias y legislaciones que regulan en nuestro país el trabajo de los Departamentos de Orientación, del orientador o de los Equipos de apoyo Psicopedagógico, nos encontramos que se les asignan normativamente funciones dispares y se les encasilla en programas y estructuras organizativas también diferentes (Fernández Sierra, 1995; Bisquerra, 1998; Solé, 1998; Del Rincón, 2001; Hernández, 2002; Fernández, 2003; Jiménez, 2001). Álvarez Rojo (1994), en las que se identifican las siguientes funciones como más características:

- (a) informativa, sobre las necesidades y posibilidades.
- (b) diagnóstico–evaluativa, determinación de necesidades y realidad.
- (c) preventiva.
- (d) terapéutica.
- (e) *de apoyo* al profesorado y a la Administración como “*agente de cambio*”.
- (f) *formativa*.

Desde todos estos servicios, el asesoramiento está emergiendo como un espacio intermedio en el que tenemos más claro qué es lo que no funciona y qué directrices parecen tener buen impacto para garantizar el desarrollo de procesos internos de mejora, que quién debe desempeñar esta función.

Muchos profesores reconocen la importancia de la función asesora del orientador (Bolívar, 1999b, 2000, 2008; Domingo, 2004b, 2006, 2009; Boza, 2001a; Estebaranz y otros, 2001; Fernández Sierra, 1995). El asesoramiento y apoyo externo ha de configurarse en torno a la idea de que el centro educativo constituye la unidad básica del cambio. El verdadero sentido del asesoramiento, que no es otro que ayudar a escuelas y profesores para que hagan efectiva la garantía del buen aprendizaje para todos los estudiantes (Domingo y Hernández, 2008).

En lo relativo a los orientadores, éstas van poco más allá de impulsar, promover y coordinar las actividades de tutoría y orientación, así como las de planificar y evaluar la oferta curricular adaptada a la diversidad del alumnado, sin olvidar otra función de atención directa a alumnado y asistencia al equipo directivo a la hora de la evaluación del mismo. Con ello se componen las tres grandes áreas de acción, pero también se dejan flecos a interpretaciones, negociaciones y reconstrucciones personales no expresamente prohibidas.

En relación a estas ideas, existen diferentes estudios interesados en analizar cuestiones relacionadas con el asesoramiento educativo en el marco de las escuelas. Destacando el elaborado por Víctor Hernández (2002, 2007). El cual se centraba indagaban diversas funciones y tareas de apoyo promovidas por los EOEP (Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica). En él se desatacan las siguientes ideas:

- Los EOEP han evolucionado –dejando atrás las intervenciones directas en relación al alumnado y a las necesidades educativas especiales- hacia un trabajo cada vez más integrado en el funcionamiento y dinámica de la escuela y dirigido a todos los sectores que conviven en ella, destacando su carácter grupal y colaborativo.
- El profesorado en la actualidad está reclamando a estos agentes un perfil de asesor colaborador, que sea capaz de comprender los entresijos de la práctica cotidiana, mostrándose dispuestos a ayudarlo en una mayor comprensión de los problemas que el ejercicio profesional le reporta, aportando experiencia y conocimientos.
- Sin que exista un modelo consolidado se camina hacia un modelo especialista de corte colaborativo, más atento a procesos, aunque la dinámica cotidiana dificulte en gran medida la utilización de este tipo de modelo.
- La labor asesora de los EOEP ha de potenciar la reflexión sobre la acción educativa y la capacitación de las escuelas, fomentando el trabajo en equipo y la coordinación de actuaciones. En esta ballesta el asesoramiento debería tender hacia una orientación más procesual, colaborativa e igualitaria, aunque al mismo tiempo, se reclame ayuda especializada y en solitario.

4.2 Redimensión de la función orientadora hacia la función asesora y dinamizadora de la mejora

Los Equipos de Orientación Educativa/Psicopedagógica se encuentran especialmente atrapados por la sobrerregulación de funciones que padecen (Santana, 2002; Boza, 2001a; Nieto y Botías, 2000; Rus, 1999; Murillo y otros, 1994; CECJA, 1995; Fernández, 2003). Lo que se ve en extremo complicado por el hecho de que, son consideradas todas las funciones encomendadas como muy necesarias por parte de los propios orientadores y profesores (Hernández, 2002), y que en ellas se va mostrando la clara tendencia de converger en modelos de asesoramiento y lo más próximo posible al centro. Lo que no es negativo, pero sí contraproducente en función del aún escaso número de profesionales de apoyo externo y a que no se cuentan –hoy por hoy– en los centros educativos institucionalizada la función de “enlace” o “asesor interno”, aunque esto lo hagan los profesores de apoyo o los miembros de determinados equipos directivos (Domingo, 2001, 2009a).

Son tiempos de generar estructuras de apoyo en los centros, programas de actuación que se contemplen en los documentos de centros y dotar especialistas, de cierta autonomía, para que se atiendan las necesidades y problemas que pudiesen surgir.

La cuestión clave de la mejora no está en cambiar las estructuras de los centros, ni en hacer proyectos infalibles de trabajo, no tan siquiera insistir en la línea de las reformas de la diversidad. Se hace necesario emprender dos vías paralelas e íntimamente interrelacionadas. De un lado, habría que vitalizar el discurso acerca de los modelos e estrategias que definen las buenas prácticas de enseñanza-aprendizaje y que constituyen una sólida base para contribuir al buen aprendizaje de todos. De otro, ir pensando qué es necesario para que acontezcan tales “buenas prácticas” qué estructuras y funciones podrían apoyar su correcto desarrollo (Domingo, 2004c).

El psicopedagogo no puede seguir encasillado en la función de interventor. Debe entrar de lleno en esta nueva realidad y desarrollar un nuevo rol de cara a la mejora cualitativa del centro escolar, en el que desempeña su labor. Tomando como referencia la situación heredada y la deseable, para a partir de ahí diseñar propuestas viables y de futuro que puedan ser sostenibles (Domingo, 2004b).

En una interesante reflexión, el profesor Bolívar (1999b) propone la reconstrucción del rol de los asesores más allá de las funciones que les son propias o se le asignan. Resituando lo aprendido sobre mejora y apoyo en estos momentos, reconoce que es necesario establecer un muestrario de posibles tareas a desempeñar, pero que no puede quedar ahí la propuesta. En ellas sólo se encontrarán las herramientas básicas y relativamente estáticas que deben aplicarse. Sobre estas funciones es necesario exponer lo fundamental: los principios de procedimiento que deben guiar su uso y funcionalidad y los ámbitos y propósitos hacia las que se dirigen, que terminan por democratizar y ampliar el rol primariamente asignado al asesor.

Los orientadores tienen cada vez más claro su importante papel en la mejora de la organización y de la oferta curricular del centro, lo que debe redimensionar su labor

hacia nuevos retos y posibilidades (Domingo, 2004b, 2009). Resitúa su práctica en nuevos escenarios más dialécticos, dependientes de procesos de colaboración, negociación y priorización, ampliando el espacio, las fronteras, de su labor tradicional. De este modo de va identificando como asesor generalista, desde un enfoque curricular y proactivo que trabaja en el desarrollo de procesos asume un papel más próximo al aula y a trabajar dentro de ella y con el profesor y va despojándose de aquella catalogación como apéndice terapéutico de la institución.

Por la propia lógica del tiempo y de los procesos de institucionalización llevados a efecto, se han dado desarrollos dispares que han generalizado la función, dotándola de un lugar en los centros educativos, aunque pocas veces es tan relevante como cabría suponer y, otras muchas veces se encuentren estancados en vías muertas que necesitan de urgen revisión y reorientación (García, 1999). La descoordinación y la fragmentación de actuaciones eran más que evidentes. Se hacían intervenciones puntuales con poca capacidad de generar cambio ni en la práctica cotidiana ni en la estructura y funcionamiento del centro. Son tiempos de generar estructuras de apoyo en los centros, programas de actuación que se contemplen en los documentos de centros y dotar de especialistas y de cierta autonomía para que se atiendan las necesidades y problemas que pudiesen surgir.

Las tareas y funciones son dimensiones instrumentales (prefijadas, despersonalizadas, descontextualizadas, formalmente asignadas y “aparentemente” asépticas) que pueden marcar el curso de la labor de asesorar. Fijar excesivamente la atención en las funciones y tecnologías propias del proceso puede nublar y desviar la identidad y finalidad del asesoramiento hacia posicionamientos –al menos– contraproducentes o extraños a los procesos de desarrollo que aseguran servir (Domingo, 2009)

Las funciones del asesor *tienen un camino de ida y vuelta*. De un lado, son reversibles, se evalúan, cuestionan, mejoran con la acción dialéctica con los otros agentes de mejora, pero también de otro, el asesor asume la función de asesorado en otros elementos y tareas propias de los procesos de mejora como miembro de una emergente comunidad profesional de aprendizaje (Domingo, 2009a)

Recogiendo la idea de Guarro (2005, 300) “*el rol del asesor se va conformando a medida que estos profesionales se van involucrados en experiencias de asesoramiento, existiendo toda una serie de factores (percepción, fusión contextualización...) implicados en dicho proceso que modularían su construcción de manera dinámica y contextual. Debemos olvidarnos de la idea de entender al asesor psicopedagógico como aquel que, con cierta marginalidad, contribuye a “tapar agujeros”* (Bolívar, 2008, 238)

Bolívar (2000, 88) plantea una doble perspectiva de entender la función del psicopedagogo a través de la siguiente representación: (Gráfico 4.1)

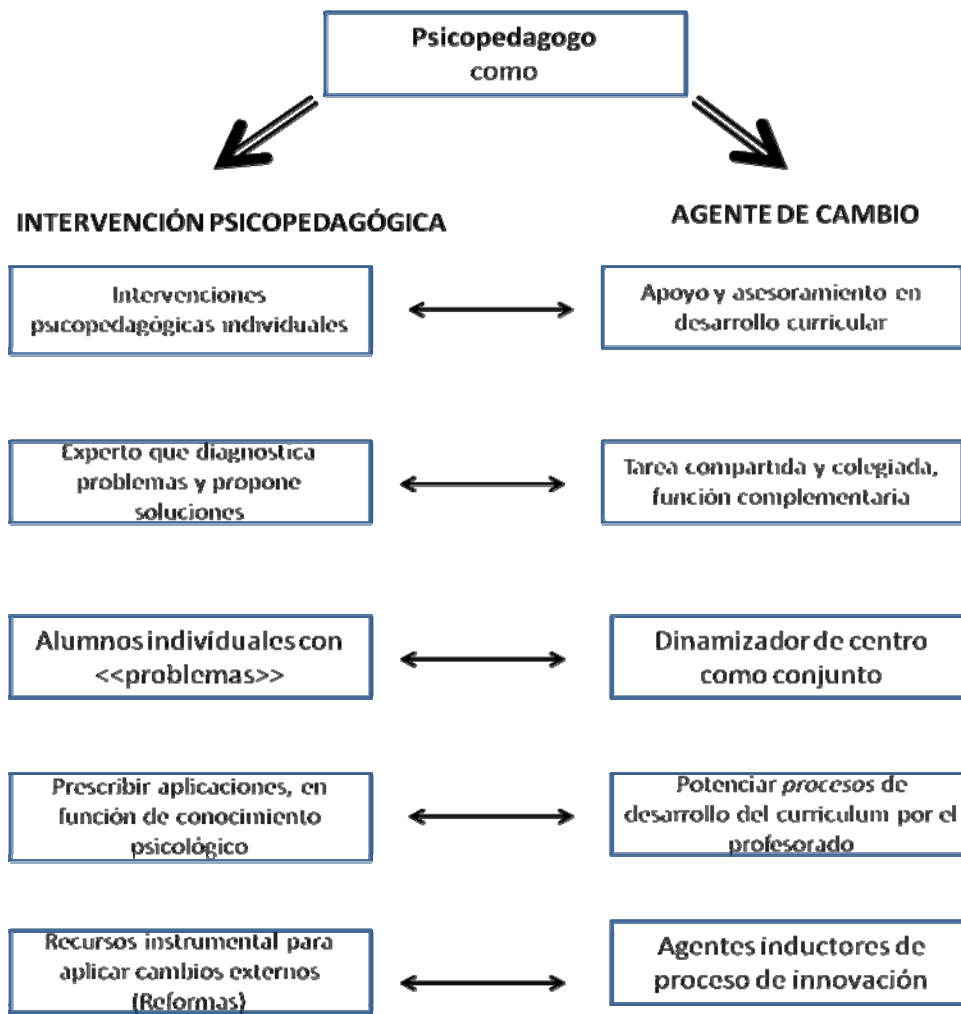


Gráfico 4.1 La función psicopedagogo. (Bolívar, 2000).

Domingo, (2004a), siguiendo a Bolívar (1999b, 2000) y Monereo, (1999), propone tres niveles de actuación:

- **La dimensión institucional:** (Apoyo a los procesos generales de planificación, desarrollo e innovación del curriculum en sus diversos niveles y ámbitos) se refiere a proponer un clima de colaboración y de comunidad de aprendizaje, apoyando y estimulando dinámicas de trabajo. en definitiva se trata de configurar todas aquellas acciones relacionadas con el proyecto educativo de centro, con intención de ir integrándolas paulatinamente.
- **La dimensión estratégica** para conjuntar la acción del profesorado en torno a campos de mejora: (apoyo a los procesos generales de enseñanza-aprendizaje) estableciendo programas de trabajo más específicos o proyectos de trabajo que faciliten la una reconstrucción paulatina y profunda.
- **La interacción educativa en el aula:** (apoyo a la organización y desarrollo lento de la acción tutorial como a la orientación académica profesional) considerada la dimensión más difícil de alcanzar, pero por ello no se debe renunciar

a la posibilidad de transformación. En él se deben integrar propuestas de supervisión dialéctica, colegiada, de apoyo al desarrollo.

No es casualidad que gran parte del profesorado contemple en los nuevos programas nuevas responsabilidades profesionales y nuevas injerencias en su materia que vienen a quitar tiempo a lo verdaderamente importante para ellos: que los estudiantes aprendan y aprueben sus asignaturas. Así han llegado a los centros programas de orientación vocacional y profesional, de solidaridad y compensación de desigualdades o de integración de temas transversales particulares –como el de educación afectivo sexual, entre otros– que han venido a recaer sobre las espaldas del orientador para que los coordine y dinamice. Con resultados inciertos, unos salieron de la clase para quedar en papel o en manos de los expertos, mientras que, en los menos, se generaron dinámicas de autorrevisión en torno a estos nuevos ámbitos de mejora.

Lo que sí es cierto, es que con ellos se ha abierto –para los profesionales de la orientación y para la mejora de los centros– un nuevo horizonte más diversificado y con potencialidad de crear acuerdos internos. Y en ellos pueden encontrarse las excusas oportunas sobre las que repensar qué se hace, cómo y porqué y cómo se podría mejorar todo ello. En este sentido, los programas pueden suponer una oportunidad para reflexionar, integrar perspectivas diversas y consensuar una hipótesis, una línea de trabajo; al tiempo que se abordan otras cuestiones trascendentales tradicionalmente silenciadas, como serían: las concepciones, intenciones y valoraciones de la educación y la propia innovación, la responsabilidad profesional y social que se pone en juego en la institución y en los procesos de desarrollo curricular, las posibilidades reales y los condicionantes que intervienen en los procesos de enseñanza–aprendizaje o en los de participación, comunicación o toma de decisiones en la institución...

Para Guarro (2005), este tipo de roles, enfocados al desarrollo del currículum por los centros han sido subrayados por numerosos autores (Fullan, 1985, 1990, 2002; Holly y Southwort 1989; Louis y Miler, 1990; Hopkins, 1985; Gozález y Escudero; 1987; Escudero; 1991; 1992b; Escudero y López, 1991; Nieto, 1993; Guarro, 1990; Arcibia; 1990; Bolívar, 1999b, 2000).

Según Domingo (2004b, 372), los programas internos de autorrevisión y mejora se convierten así en factores sustantivos de la acción psicopedagógica. Eso sí, siempre que se encuentren enraizados tanto en el contexto como en la historia del centro y de los profesores, saquen a la luz condicionantes organizativos y funcionales internos (como recursos o disfunciones), se orienten a tomar en consideración demandas sociales y todo ello se haga en el seno de una comunidad profesional de aprendizaje de la que el asesor participa. Con lo que, al margen de profundizar en los tradicionales espacios y temáticas de actuación profesional, también emergen nuevos ámbitos y estrategias de acción e innovación psicopedagógica (Angulo, 1995):

- Mentorización e inducción profesional de docentes noveles;
- Fomento de seminarios y talleres de discusión;
- Apoyar procesos de investigación docente;

- Supervisión crítica, mutua o colegiada;
- Construcción de un proyecto educativo interesante y
- Autoevaluación del centro.

En un principio, desde una lógica de “servicios” la cuestión estribaba en crear tales instancias e insertar a los profesionales responsables de los mismos en la estructura organizativa de los centros, tanto como apoyos externos, como recursos internos de orientación e intervención psicopedagógica. Tendrían, pues, funciones específicas de apoyo, asistencia e intervención experta tanto en el diseño de proyectos y programas, como en el tratamiento de los problemas detectados o en las especiales necesidades individuales que pudiesen surgir. Con lo que su verdadera incidencia organizativa era marginal, residual y hasta casi testimonial, pensada para callar bocas y para asegurar técnicamente que se atendían los planteamientos propuestos externamente.

Con la llegada de los modelos de intervención por programas, precisamente para incidir en aspectos concretos, pero con una visión de conjunto e integrando esfuerzos, se ha abierto una nueva perspectiva. Los profesionales no son ya expendedores de recetas y actúan con otros dentro de proyectos comunes. Aunque con ello no se ha terminado de superar la pretensión administrativa de controlar y domesticar la vida de los centros. La lógica de los programas, aunque de evidente potencialidad, puede ser un instrumento más o menos sutil de penetración en la vida de la institución. Con este modelo de acción no se asegura más que la coordinación y el trabajar en una misma línea de interés, aunque sin concretar de dónde nace la idea/necesidad del programa, a quién sirve, desde qué parámetros o con qué finalidad última se ponen en marcha.

En este punto es de resaltar que las aportaciones más frescas en estos campos – referidas al asesoramiento– muestran una clara orientación educativa, didáctica y formativa (Selvini y otros, 1987; Solé, 1995; Rus, 1999; Rodríguez; 1996; Monereo y Solé, 1996; Monereo, 1999; Santana, 2002), que llega incluso hasta redimensionar la actuación de los orientadores como servicios de dinamización y apoyo para la mejora (García, Moreno y Torrego, 1993; Bolívar, 1999b; Fernández Sierra, 1999; Santana, 2002; Domingo, 2003, 2009a).

4.3 Claves de actuación del orientador como asesor

Los orientadores como asesores, ocupan un papel de gran importancia en los centros, como agentes ligados a los procesos de facilitación del cambio. Estos favorecen la sistematización de procesos reflexivos sobre lo que se hace en los centros, actuando de manera beneficiosa para el desarrollo de los mismos. El asesoramiento consiste en desarrollar la capacidad, la motivación y el compromiso necesarios para implicarse en los procesos de mejora (Fullan 2002b).

“Los profesionales de la orientación van construyendo socialmente su rol en cada contexto en función de lo que consideran que deben hacer ante las necesidades que perciben [...], Los profesionales de la orientación van construyendo socialmente su rol en cada contexto en función de lo que consideran que deben hacer ante las necesidades que perciben, y de su concepción de las tareas del orientador (Domingo, 2006b)

Domingo y Hernández, (2008), determinan una serie de principios a modo de “nortes” por lo que debe guiarse el asesoramiento:

1. Plantear nuevas maneras de asesoría (Domingo, 2003a; 2004b; 2005c, 2009; Bolívar y otros, 2007), que sitúen el asesoramiento desde una *visión estratégica de proceso* y como *colegas críticos*, que huyen de la posibilidad de hacerse infalibles y que actúan bajo los parámetros de:

- (a) “trabajar con” en lugar de “intervenir en”

La colaboración supone crear una relación de igualdad entre asesores/as y profesores/as para que el intercambio comunicativo provoque una reflexión conjunta de la situación, deliberando de manera compartida sobre la situación y sobre las decisiones a tomar (Bolívar, 1999b, 11)

- (b) *colaborar en desarrollar*, no aplicar:

El asesoramiento puede dirigirse a querer hacer mejorar la acción educativa por la aplicación de un programa o propuesta externa, o –por el contrario– orientarse al desarrollo del currículum por las escuelas, como proceso de resolución de problemas (Bolívar, 1999b, 12)

- (c) *ser mediador y facilitador de procesos:*

El asesor es, también, un elemento mediador entre el conocimiento pedagógico disponible y las prácticas y conocimientos profesionales de los profesores [...]. Esta función implica conocer, por un lado, propuestas, contenidos, o procesos que potencialmente pudieran contribuir a la resolución de problemas; de otro, las necesidades, capacidades, contextos de uso, etc., del profesorado/escuelas (Bolívar, 1999b, 12)

- (d) *equilibrar* –como abogado del diablo y reflejo crítico de la realidad– *las iniciativas innovadoras* locales dentro de un marco objetivo comúnmente aceptado como válido. Todo ello resaltando la competencia y liderazgo de los propios equipos docentes en el proceso, para que se doten del “proceso de autorrevisión” como motor y herramienta de transformación que hagan posible el «*bue aprendizaje de y para todos*» (Domingo y Hernández, 2008)

2. Refocalizar el trabajo para incidir en lo fundamental de manera significativa a cada escuela (Domingo, 2006d):

- *Ir de lo marginal* (lo especial, específico, puntual, etc.) *a lo nuclear* (el aula, el currículum y la garantía de los aprendizajes imprescindibles para todos);

- *Compartir un mismo lenguaje y una misma conceptualización del problema;*
 - Saltar de hablar de “*problemas*” (muy apegadas a casuísticas particulares) a hacerlo de “*problemáticas*” (más generalizables y objetivas);
 - *Ir conquistando y construyendo la competencia docente*», su capacidad para encontrar sus autosoluciones, movilizando diversos recursos cognitivos (saberes, capacidades, informaciones, redes, etc.) en orden a actuar, con pertinencia y eficacia, y dotarlo de procesos reflexivos y de autorevisión y mejora;
 - *Trabajar desde los programas y proyectos del centro y en el seno de sus equipos docentes y departamentos didácticos* y no desde programas terapeutizados o especializados.
3. Junto a otras soluciones estratégico-funcionales desde el propio sistema, no es una revolución, es un cambio desde la realidad y lo que tenemos, para dar un pasito más:
- *Equilibrar, ajustar e integrar contextual y sistémicamente “autorrevisión y supervisión” con “innovación, asesoramiento y dotación”*. Es decir, (auto y hetero) evaluación formativa de centros en procesos de mejora
 - *Confluencia de servicios en cuanto a compartir, incluso solapar, la función de asesoramiento*. Algunas propuestas superadoras de esta dicotomía podrían venir en líneas de acción que integren organizativa y funcional los servicios educativos de apoyo externo de supervisión y de asesoramiento. Tanto sea desde propuestas internas dentro de un programa marco de mejora, como desde la emergencia de equipos de zona educativa (comarcal o provincial) capaces de ofrecer una unidad básica de organización, seguimiento y apoyo a una red de centros.
 - *La coordinación e integración de los servicios de apoyo en una estructura global de zona educativa*. Simplificar e integrar funcionalmente los servicios de apoyo externo dentro de estructuras globales y uniformes por comarcas o zonas educativas.
 - *Redimensionar algunas funciones de los equipos de apoyo*, primando las de apoyo interno y asesoría crítico-colaborativa ante las burocrático-administrativas y las puramente especializadas.
 - *Creación de equipos de investigación-evaluación-asesoría*, como técnicos, especialmente informados para prestar asesoría técnica sobre el funcionamiento y necesidades del Sistema a la Administración Educativa.

En definitiva, no se trata de que el asesor aporte soluciones elaboradas a problemas particulares –como si fuera un especialista- sino que debe adoptar el papel de facilitador, de apoyo, en procesos para que la escuela identifique y explore lo que hace (Louis, 1983). Fernández Gálvez (2006) considera que el trabajo del orientador debe dirigirse a configurarlo como: (véase grafico 4.2).

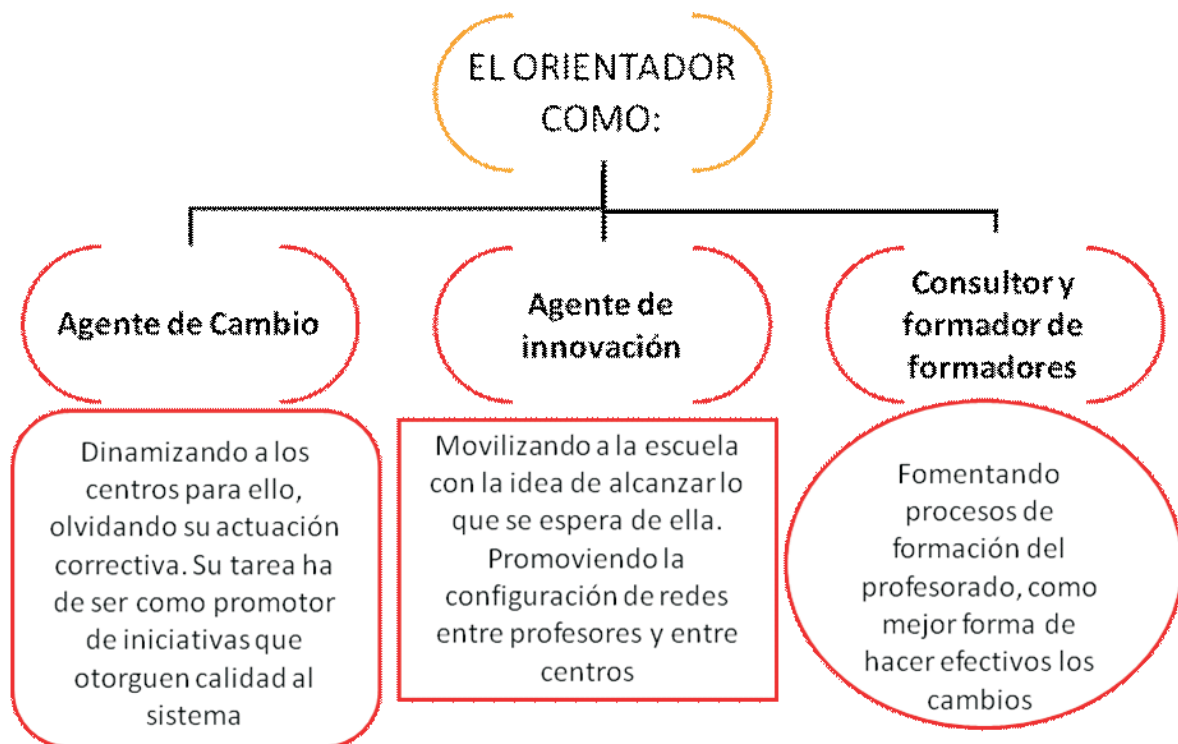


Gráfico 4.2 El trabajo del orientador. Elaboración propia a partir de Fernández Gálvez (2006)

El orientador como *agente de cambio*; -ya comentando a lo largo de los anteriores capítulos- este profesional trabaja prestando ayuda, cooperando dinamizando proyectos que faciliten a los centros alcanzar la mejora. Incitando al profesorado a poner en práctica actividades que favorezcan la enseñanza-aprendizaje de los alumnos.

El orientador como *agente de innovación* promoviendo propuestas innovadoras que favorezcan el alcance de este fin –la mejora educativa- considerando a la innovación y al cambio como un proceso paulatino que tiene lugar a lo largo de un periodo de tiempo y no de manera inmediata. Requiriendo la configuración de redes entre profesorado y entre centros.

Por último, el orientador como *consultor y formador de formadores*, capacitando al profesorado para que este realice mejor su práctica diaria, a través de formación en la práctica, incidiendo en la reflexión, la autocrítica continua de su trabajo.

BLOQUE III: MARCO EMPÍRICO

CAPÍTULO 5: MARCO METODOLÓGICO Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

5.1 Fundamentación metodológica

Puesto que nuestro estudio se basa en *comprender la función asesora de los agentes “externos” de apoyo a la escuela*, más específicamente los EOE (Equipos de Orientación Educativa) compuestos por orientadores, se optó por un enfoque metodológico que posibilitara la indagación sobre ese conocimiento, hasta llegar a la deseada comprensión.

a) *Paradigma de investigación*

Varios autores (Bogdan y Biklen, 1982; Lincoln y Guba, 1985; Bisquerra, 1989; Colás y Buendía, 1992; Flick, 2004; Albert Gómez, 2006) recomiendan para ello la perspectiva cualitativa, pues ella es la más pertinente para *“el análisis, la comprensión, la valoración de situaciones específicas y la resolución de los problemas que en ellas se plantean”* (Albert Gómez, 2006, 156).

Este tipo de investigaciones acontecen a lo largo de un proceso complejo dedicado a la indagación y comprensión de fenómenos, situaciones, eventos educativos o sociales, con la intención de descubrir y desarrollar nuevos conocimientos. (Pérez Serrano, 1994; Denzin y Lincoln, 1994; Sandín Esteban, 2003). Las características de este tipo de estudio son bastante particulares, siendo diversos los autores que las enumeran. De ellos, hemos recogido la clasificación que propone Lincoln y Guba, (1985); y Flick, (2004), considerando a estos estudios como:

- Concepción múltiple de la realidad.
- El principal objetivo científico será la comprensión de los fenómenos.
- Investigador y objeto de investigación están interrelacionados.
- El objetivo de la investigación es desarrollar un cuerpo de conocimientos ideográficos.

- La simultaneidad de los fenómenos e interacciones mutuas en el hecho educativo hace imposible distinguir las causas de los efectos.
- Los valores están implícitos en la investigación, reflejándose en las preferencias por un paradigma, elección de la teoría, etc.
- Elección concreta de métodos y teorías apropiadas.
 - El reconocimiento y el análisis de perspectivas diferentes.
 - Las reflexiones de los investigadores sobre su investigación como parte del proceso de producción de conocimiento y la variedad de enfoques y métodos.

b) Estudio de caso

Colás y Buendía (1992, 253), establecen que *los estudios de caso constituyen uno de los métodos más característicos del enfoque cualitativo* (aunque también son utilizados en la perspectiva cuantitativa, (Yin, 1994; Merriam, 1998). Denzin (2006), los define como un examen complejo o intenso de una faceta, una cuestión o quizá los acontecimiento que tienen lugar en un marco geográfico a lo largo del tiempo.

La finalidad básica del estudios de caso es la comprensión de acontecimientos (Stake, 1999). Bolívar (2002b) considera que un estudio de caso, suponen una serie de relatos (procedentes de una o varias personas) debidamente ordenados según las características afines por tema o situación de vida. Lo que determina su carácter es el objetivo de la información.

Los estudios de caso con carácter cualitativo se centran en:

- Alcanzar una comprensión lo más profunda posible de aquello que sitúa como objeto de estudio.
- Atiende a procesos, más que a resultados.
- Concentra su atención en aspectos que nunca son desligados de su contexto.
- Tiende a poner particular empeño en el descubrimiento del conocimiento.

Portela (1999) instituye una serie de características que comparte el estudio de caso con la investigación cualitativa:

- El diseño es flexible y emergente, adaptado a las condiciones cambiantes bajo las que discurre el proceso investigador.
- La selección del caso de estudio fue intencionada y no aleatoria, y su tamaño es reducido.

- El investigador emplea una significativa cantidad de tiempo en el escenario natural, a menudo manteniendo un contacto intenso con los participantes.

Stake (1994; 1999) establece tres modalidades de estudios de casos en función del propósito o de la finalidad de los mismos:

- Estudio intrínseco de casos: realizado para alcanzar una mayor comprensión del caso en particular. Sobre el cual se tiene un interés intrínseco. Su propósito no es la generalización de teoría.
- Estudio instrumental de casos: interesado en obtener una mayor comprensión sobre una temática o una teoría. La finalidad de estudio no radica en la comprensión del caso. Se utiliza como instrumento para conseguir otros fines indagatorios.
- Estudio colectivo de casos: centrado en la indagación de un fenómeno, población o condición general. No se focaliza en un caso concreto, sino en un determinado conjunto de casos.

En el estudio de caso, el investigador no puede olvidar identificar lo común y lo particular, lo que supone centrarse en cuestiones relacionadas con: a) la naturaleza del caso; b) su historia; c) el ambiente o el ámbito físico, d) otros contextos relacionados o implicados con el caso; f) las personas que informan a través de los cuales el caso puede ser conocido o indagado. (Stake, 1994).

c) *Estudio del conocimiento práctico*

El conocimiento práctico o conocimiento pedagógico (Martínez Reina y Parda García, 1995) “permite al profesor elaborar nuevos conceptos, derivar principios y configurar teorías de acción”. (Medina y Domínguez, 1990, 131),

Las tareas diarias, entre las que se destacan las de carácter formativo, favorecen la formación profesional a partir de la propia práctica. De ellas emerge el conocimiento profesional que configura al docente en el profesional que es y en el conocimiento que este posee. “*El conocimiento de los profesores está formado por historias personales y profesionales y por las circunstancias ecológicas de la acción en la que los profesores se encuentran a sí mismos*” Butt, Raymond y Yamagishi (1988). Se trata de situaciones difíciles, conflictivas que se organizan en torno a un determinado contexto, sobre una determinada problemática, a las que se intentan atribuir posibles causas, soluciones, adoptadas y propuestas alternativas Elórtegui, Medina y Fernández (2003).

Se desarrolla a partir de un proceso reflexivo (Morine-Dershimer, 1989), aprendizajes que se van interiorizando a partir de las propias prácticas (Tochon, 1992). Transcurriendo para ello un *proceso conflictivo de reconstrucción del conocimiento pedagógico*. (Martínez Reina y Parda García, 1995, 369) Las creencias en relación a la enseñanza y el aprendizaje son *principalmente implícitas*. La mayor parte del tiempo se trabaja a partir de la percepción e interpretación de los hechos, *sentido intuitivo*.

Resultando de la mezcla de *teorías personales y conocimientos extraídos de la experiencia vital y profesional*. (Pérez y Gimeno, 1988, 59)

Una de las claves para el desarrollo profesional es la *reflexión*, entendida por Dewey, (1993) como, apertura mental, responsabilidad, ser todo corazón. La reflexión, puede considerarse una buena estrategia de indagación sobre la práctica profesional, esta conduce al núcleo del pensamiento, y al sucesivo desarrollo profesional de los participantes. La reflexión comienza, al sorprenderse uno por algo, al tener desasosiego e incertidumbre por las ocurrencias de los fenómenos, estadio que Goodman, (1986) denomina pensamiento intuitivo.

Las personas recapacitan sobre ciertas cuestiones -metodología de actuación, incidencia en la resolución de problemas, valoraciones de actuaciones, etc.- promoviendo un proceso de meditación que puede favorecer la práctica. La práctica reflexiva profunda se convierte en el núcleo del saber y del ser docente. (Medina y Domínguez, 1990).

El profesional reflexivo no construye su conocimiento práctico realizando una simple acumulación de información que recoge a lo largo de sus años de experiencia, sino planteando procesos de reflexión y procesos de toma de consciencia metacognitiva, para hacer suyas las experiencias que suceden en el transcurso del tiempo (Keney, 1994)

En conclusión, inquirir sobre este tipo de conocimiento puede ser beneficioso para indagar en profundidad sobre el pensamiento de uno o varios individuos sobre una determinada cuestión. Liston y Zeichner (1991); Elliott (1991) y Litle y Cochran-Smith (1990), Escudero (2008) consideran que a través de la reflexión y de la cooperación los educadores pueden y deben implicarse en indagaciones sistemáticas y rigurosas sobre su propia práctica y las circunstancias que la condicionan, produciendo conocimiento válido y legítimo.

d) Investigación biográfico-narrativa

Dentro de los distintos enfoques que contiene la investigación cualitativa, seleccionamos el enfoque biográfico-narrativo (McEwan, 1998). Connel y Clandinin, (1995) establecieron que la narrativa está situada en una matriz de investigación cualitativa puesto que se basa en la experiencia vivida y en las cualidades de la vida y de la educación.

La investigación narrativa se utiliza cada vez más en estudios sobre la experiencia educativa, la razón principal para el uso de la narrativa en la investigación educativa es que los seres humanos somos organismos contadores de historias, organismos que, individual y socialmente, vivimos vidas relatadas, por tanto su estudio es una forma en que los seres humanos experimentamos el mundo. (Connel y Clandinin 1995, 11).

La narrativa biográfica *establece un orden en el conjunto de hechos pasados, entre lo que era y es hoy, entre las experiencias pasadas y la valoración que han adquirido en relación con los proyectos futuros*. (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001, 43). Entendiéndola como,

“la cualidad estructurada de la experiencia entendida y vista como un relato; por otro (como enfoque de investigación), las pautas y formas de construir sentido, a partir de acciones temporales personales, por medio de la descripción y análisis de los datos biográficos”. (Bolívar, 2002b).

Desde ella se puede llegar a construir la realidad (Bruner, 1988, 4).

En la investigación narrativa es importante que el investigador escuche primero la historia del participante, quien primero cuenta la historia. Pero esto no quiere decir que el investigador permanezca en silencio durante el proceso de investigación, en ella emerge un proceso de colaboración¹⁸ que conlleva una mutua explicación y re-explicación de historias a medida que la investigación avanza (Arnaus, 1995).

El auténtico potencial de la investigación biográfico-narrativa reside en el hecho de que es posible producir conocimiento que ayuda a comprender e interpretar la realidad educativa y constituye una potente herramienta, especialmente pertinente, para entrar en el mundo de la identidad, de los significados y del saber práctico, de las claves cotidianas presentes en los procesos de interrelación, identificación y reconstrucción personal y cultural (Aceves 1992, 1994, 2001).

Investigar desde este marco metodológico, permite profundizar sobre ciertas cuestiones primordiales, mediante la estimulación de la reflexión, como un “medio válido para construir conocimiento en la investigación educativa” (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001: 56) y en la construcción de uno mismo (Bruner, 1997, 1998) La narración, de un simple caso, sobre una vida profesional puede aportar datos sobre aspectos de la problemática educativa, porque *aunque sea un caso único, no está descontextualizado ni cultural ni social, ni políticamente*, Bruner (1999, 9).

e) Metodología empleada

En nuestro caso, la investigación se enmarca dentro del paradigma cualitativo; dado la pertinencia de nuestro estudio, orientado a *comprender fenómenos que tienen lugar en un ámbito concreto* (Albert Gómez, 2006; Pérez Serrano, 1994 Sandín Esteban, 2003; y otros) optando por el estudio de caso único (Pujadas, 1992), desde la modalidad intrínseca (Stake, 1994), como método más apropiado de la perspectiva

¹⁸ En la medida que facilita la comprensión, compartiendo la autoría colaborativa a todos los niveles entre investigador e investigado (Arnaus, 1995).

seleccionada (Yin, 1994; Merriam, 1998), desde la cual se intentan entender los *acontecimientos sucedidos* (Stake, 1999) en el ejercicio de la profesión de orientador.

Dispuestos a recoger el conocimiento práctico que posee un individuo concreto en relación a una temática. Entrevistamos a un sujeto -en el transcurso de dos cursos académicos- estimulando su recuerdo, mediante la reflexión de acontecimientos sucedidos (Kelchtermans, 1993a) a través del enfoque biográfico-narrativo -en un contexto determinado-. Donde se desarrollaron periodos de profundización sucesiva (Kelchtermans, 1993a; 1993b). Con intención de evidenciar su experiencia vivida como orientador, como promotor de procesos de mejora, desde una de las funciones que se le asignan; la asesoría, *haciendo públicas aquellas percepciones, intereses, dudas, orientaciones, hitos, circunstancias que -desde la práctica- han influido significativamente en ser el profesional que es y en actuar como lo hace* (Domingo, 2005a, 245).

Como ya se ha argumentado, algunas de las funciones asignadas a estos profesionales de la orientación, a pesar de ser vitales para la mejora, suelen quedar no cubiertas, en contraposición de otras mucho más demandas y menos efectivas. Una de esas funciones olvidadas es la tarea asesora, desbancada normalmente por el devenir del día a día, imposibilitando los procesos de mejora que pueden ser muy beneficiosos para la comunidad educativa. Dejar pues a un lado la intervención con el alumnado y centrarnos en la interacción que tiene lugar entre el profesorado y el orientador. Concerniéndonos *en la actuación del orientador como asesor*. En busca de las claves de su trabajo; claves que favorezcan la construcción de nuevas percepciones conceptuales que faciliten la redimensión de este tipo de agentes de apoyo.

El mundo del asesoramiento está conformado de forma compleja, mostrando una dinámica, flexible y controvertida panorámica, que debe abordarse -para su comprensión procesual y significativa- desde enfoques biográficos narrativos. Domingo (2005a, 245)

5.2 Selección del caso objeto de estudio

Puesto que nuestra intención era realizar un estudio de caso, la selección del caso y la zona de estudio eran clave. Nos interesaba una zona no demasiado grande, que albergase dificultades de progreso, que fuese considerada mínimamente interesante, asimismo, para encontrar contradicciones del sistema, como por ejemplo, que acogiese bolsas de población excluida, población inmigrante (ciudad dormitorio).

La calidad de la misma era imprescindible, ya que de ella dependía la calidad de los resultados. Albert Gómez (2006) considera que el caso ha de estar relacionada con el paradigma de investigación que se haya elegido. En nuestro estudio, el caso y la finalidad de la investigación han sido las que han determinado el paradigma.

5.2.1 Contextualización

Situados en la provincia de Granada, concretamente en una localidad cercana a la capital, nos encontramos a un Equipo de Orientación Educativa (EOE) también conocido como equipo de zona. Compuesto por un grupo de orientadores distribuidos por los distintos centros y localidades que pertenecen a este equipo. (Tabla 6.1)

EOE 18283848		
Compuesto por:	5 Orientadores	Centros de los municipios
Localidades	Nº 1	Colegio 1º zona 1ª
		Colegio 2º zona 1ª
		Colegio 3º zona 1ª
	Nº 2	Colegio 1º zona 2ª
		Colegio 2º zona 2ª
		Colegio 3º zona 2ª
		Colegio 4º zona 2ª
	Nº 3	Colegio 1º zona 3ª
		Colegio 2º zona 3ª
	Nº 4	Colegio 1º zona 4ª
	Nº 5	Colegio 1º zona 5ª
	Nº 6	Colegio 1º zona 6ª
		Colegio 2º zona 6ª
		Colegio 3º zona 6ª
Nº 7	Colegio 1 zona 7ª	
Nº 8	Colegio 1º zona 8ª	

Tabla 6.1. Localidades que componen el EOE.
Elaboración personal a partir de: ORDEN de 17 de octubre de 2006.

Entre las distintas localidades que lo componen elegimos una en la que solamente interviniese un orientador (Localidad nº 2 del cuadro 6.1). El municipio al que nos referimos alberga alrededor de 16.000 habitantes, y dispone de cuatro centros públicos de infantil y primaria (CEIP). De los cuales, dos son de línea 1 y dos de línea 2.



Gráfico 6.1 Contexto de trabajo.
Elaboración propia.

Para que sea útil de aquí en adelante, se va a proceder a una pequeña caracterización de cada uno de los colegios, con la intención de conocer el contexto en el que nos movemos.

El primer centro –al cual le asignaremos el nº1- de línea 1, se sitúa a las afueras de la localidad, en una zona residencial. Las familias del entorno se caracterizan por ser de nivel medio-alto. El profesorado del centro se considera estable y consolidado, destacando el papel del equipo directivo, más concretamente de la jefatura de estudios, quien apuesta por iniciativas muy innovadoras.

El segundo centro, -cuyo número asignado a lo largo del análisis será el 2- también de línea 1, se caracteriza por ser un centro recientemente inaugurado (aprox. unos tres años). Ubicado al igual que el anterior en otra de las zonas residenciales de la localidad. El profesorado que lo compone es principalmente joven, no definitivo, salvo un par de casos que están asegurados con destino permanente.

Los colegios tercero y cuarto, ambos de línea 2, son los centros más antiguos y los que poseen mayor déficit social, tanto por su antigüedad como por su posición geográfica -en la parte del pueblo donde las familias poseen un nivel socio-económico medio-bajo-. El centro nº 3 posee un profesorado reciente, mientras que el colegio nº 4 acoge al profesorado más antiguo del municipio. Lo que determina en cada uno de ellos las características del equipo directivo, estando muy consolidado y estable en el centro nº 4 y muy inestable en el centro nº 3.

5.2.2 Selección

Con la intención de seleccionar la mejor opción establecimos una serie de criterios de manera previa, entre ellos; que fuese un orientador del equipo mencionado; que comenzase a trabajar en una zona, es decir, que los colegios no lo conocieran (para evitar posibles variables contaminantes). Que estuviese dispuesto a dedicarnos su tiempo. No obstante, una vez conocida la persona elegida nos encontramos con mejores circunstancias de las que habíamos planteado; destacando su estilo y metodología de trabajo, donde se interesaba por dinamizar procesos de mejora, fomentando la colaboración de la comunidad educativa.

La elección del sujeto de estudio fue intencionada (Portela, 1999, Bolívar, Domingo y Fernández, 2001), para ello realizamos un proceso de depuración de candidatos en diversas fuentes¹⁹.

En tal proceso siguiendo la recomendación de Vázquez y Angulo, (2003) se ejecutaron dos fases: i) *fase de negociación del acceso* y ii) *fase de negociación del informe final*. La primera fase solo tuvo que realizarse en una ocasión, dado que el estudio se centra en un solo sujeto (Pujadas, 1992). La segunda tenía lugar al terminar cada encuentro, momento en el que se facilitaba la información recogida en el último encuentro, con la intención de que la persona verificara lo que allí se había comentado.

Aceptando la recomendación de Bolívar, Domingo y Fernández (2001, 260),

“cuando se elige a un solo individuo es mejor que reúna alguna singularidad (haber roto con las pautas culturales convencionales en su entorno, poseer una historia de vida particular) de forma que aporte una visión más rica y compleja que aquel que esté socializado en los modos habituales”

Nuestro orientador se caracteriza por ser un buen informante. Destacado y conocido por compañeros y alumnos como un orientador ejemplar. Del cual debemos rememorar su historia de vida, donde ha ejercido de, maestro, psicólogo, orientador, director de los EOE a nivel provincial e investigador –elaborando una tesis doctoral sobre su profesión-. A continuación (Tabla 6.2) se resume su memorable biografía.

¹⁹ Preguntando en diversos focos de interés, en busca de posibles opciones de estudio; Delegación de educación; profesores de niveles obligatorios y profesores/compañeros de la universidad.

BIOGRAMA DEL ORIENTADOR SELECCIONADO
<p>Su andadura comienza allá por el final de los años setenta, donde estudio la carrera de magisterio general, especialista en matemáticas y ciencias, destacándose en esta etapa la experiencia vivida en sus prácticas, desarrolladas en un centro experimental con metodología Freinet²⁰. Ejerciendo de maestro, decide estudiar psicología, algo a lo que le saco mucho partido, ya que todo lo que iba aprendiendo lo desarrollaba al día siguiente en su aula.</p>
<p>En el año 1984, aparece una orden que instauro y convoca la creación de equipos de orientación -en aquella época denominados equipos psicopedagógicos de orientación educativa (EPOE)-. Junto con más compañeros es destinado a la zona de las Alpujarras Granadinas con la simple labor de extender la orientación. Durante este tiempo establece y define su trabajo, es decir, las funciones que suministraba el decreto eran tan generales que él junto con sus compañeros tuvieron que inventarse un sistema de trabajo hasta ahora inexistente. Pasados cuatro años, en el 1988 se traslada a un equipo de zona cercano a la capital, este periodo se caracteriza por la cantidad de grupos de trabajo en los que participó, compuestos por profesores de distintos centros, reunidos con la simple intención de reflexionar. Durante este tiempo continúa forjando su estilo de trabajo.</p>
<p>Uno de momentos más importantes de su carrera es; cuando le ofrecen la oportunidad de ocupar el puesto en delegación de director de todos los EPOEs de la provincia (1991). Etapa en la que se suceden cambios importantes (un ejemplo es la fusión de los EPOEs, EATAI y SAE, creando lo que hoy conocemos como Equipos de Orientación Educativa (EOE)).</p>
<p>En el 1997, abandona la delegación (por cuestiones profesionales y personales) y regresa a su equipo de zona. En este periodo es de destacar su modelo de trabajo, el cual lo define como experto y directivo, dándose cuenta de que el llevar las cosas hechas a los centros es contraproducente. Durante este tiempo comienza su estudio de tesis, cuya incertidumbre gira en torno a conocer cuáles son las claves del éxito para los equipos y los departamentos. Utilizando a lo largo de cuatro años a sus compañeros como muestra para su estudio.</p>
<p>Le vuelven a ofrecer el mismo puesto en la delegación, y regresa en el 2001 para volver de nuevo en el 2007. Durante este segundo periodo como director de los EOE destaca la inmensidad de iniciativas que se proponen (por ejemplo la unificación de programas y materiales a nivel provincial, la permanencia en el centro en horario semejante al profesorado...), intentando establecer su modelo (el que ha venido desarrollando y configurando a lo largo de todos estos años) a todos los equipos. Mostrando sus beneficios, sus inconvenientes...</p>

Tabla 6.2 Biograma

Este orientador a la hora de mostrar su trayectoria de vida, lo hace en torno a una serie de dimensiones clave, sobre las que articula su reflexión y acción profesional. Toda su trayectoria de vida la ha utilizado para configurar una forma muy concreta de desarrollar la orientación y el asesoramiento, Encontrándose en esos momentos probando una nueva metodología que la experiencia le ha revelado; más participativa, que emerge desde el centro, estableciendo relaciones de colaboración entre los participantes, etc.

Las dimensiones que ha elegido para poner en práctica tal metodología, se concentra en una serie de ejes de trabajo, es decir, unas temáticas sobre las que reflexionar con el profesorado. La primera de ellas la denomina “lectura”, su

²⁰ Celestin Freinet, pedagogo francés fundador de la cooperativa de la enseñanza laica y de una escuela experimental en la que desarrolló una nueva pedagogía basada en los métodos activos y en la libre expresión del niño.

experiencia le ha mostrado que una de las causas de fracaso en los alumnos es la lectura. Por ello su intención es utilizar como puente las pruebas de diagnóstico para sensibilizar al profesorado de la importancia de la lectura en los escolares.

El segundo eje sobre el que quiere incidir, a lo largo de su actuación como orientador, es el referente al “Plan de Orientación y Acción Tutorial (POAT)”, desde el cual quiere unificar programas y gestionar otra serie de actividades que le proporcionen cobertura para otras cuestiones.

Los dos siguientes ejes denominados “apoyos” y “currículum” están relacionados entre sí. La idea surge de la siguiente reflexión; a lo largo de los años y junto con otros compañeros, se han dado cuenta de que los alumnos que acuden a apoyo –por problemas de aprendizaje-, en vez de mejorar empeoran aumentando aun más la brecha que los separa de sus compañeros de pupitre. Desde esta afirmación el orientador pretende actuar, para disminuir aquellas situaciones en las que los alumnos salen más desfavorecidos que favorecidos, incidiendo sobre otra serie de temas de especial importancia en estos momentos –inclusión, mejora, calidad educativa, etc.-

Su propuesta nos conduce al último eje temático “currículum”, proponiendo para ello una nueva organización de este, como mejor estrategia para hacer frente a las situaciones de desventaja. Para ello formula tres opciones curriculares, que convergen al mismo fin, –que el alumno adquiera aquellos aprendizajes considerados básicos-, estableciendo una metodología apoyada por registros de clase, mediante los cuales se recoge la información del individuo respecto a su aprendizaje. La primera opción curricular, se refiere al currículum normal –el niño en clase sin ningún tipo de adaptación-, la segunda, establece una pequeña variación de currículum –sin sacar al alumnos del aula- en la que el niño/a solo aprenderá aquellos aprendizajes que el centro ha considerado esenciales (aprendizajes mínimos que debe interiorizar un alumno). Y la última opción, para los niños/as con mayor retraso escolar, se basa en sacar al individuo del aula, y enseñarle a través de fichas (por ejemplo) aquellos aprendizajes básicos que igualmente aprenden los de la segunda opción pero con mayor vigilancia dado la dificultad a la que se enfrentan.

Por último, aunque no entre como eje temático propiamente dicho, uno de los objetivos de su trabajo es aunar el trabajo en los cuatro centros, lo que él denomina “Proyecto Localidad”. Es decir, establecer redes de contacto entre los cuatro centros y promocionar a que los proyectos que sean semejantes, organizarlos de manera común, provocando refuerzos a nivel de localidad.

Su metodología de trabajo, como se puede apreciar, se caracteriza por ser distinta al prototipo común, estableciendo relaciones paritarias entre los compañeros de trabajo. Según él, su actuación está construida y asentada bajo muchos años de experiencia, germinada desde la propia práctica, –aún en construcción-, delimitando continuamente nuevas estrategias de trabajo. Por todo ello, nuestro foco de interés se centra en esa actuación que está desarrollando en los centros educativos. Con la intención de ofrecer pautas legitimadoras a los profesionales del campo.

5.2.3 Negociación y toma de contacto

El proceso de negociación de acceso (Vázquez y Angulo, 2003), es decir, momento en el que investigador e investigado establecen una serie de pautas en relación al estudio, adquiere bastante importancia. En él suelen tratarse cuestiones concernientes al desarrollo del estudio y al tratamiento de la información. Clandinin y Connelly (1988, 18), establecen que, *la negociación de la entrada en el campo es vista, comúnmente, como una cuestión ética que tiene que ver con los principios que establecen las responsabilidades tanto de los investigadores como de los participantes*. Hasta llegar idealmente a la “coautoría” o “*autoría compartida*” (Larrosa y otros, 1995; Domingo, Luengo, Luzón y Martos, 2007).

Es recomendable que el investigador conozca el código deontológico que debe prevalecer a lo largo del estudio. Aunque eso no signifique la *garantía de un estudio fructífero* (Macintyre, 1981, 281). *En el proceso de empezar a vivir la historia compartida de la investigación narrativa, el investigador tiene que ser consciente de estar construyendo una relación en la que ambas voces puedan ser oídas* (Connelly y Clandinin, 1995, 19). En ellos radica la importancia de la construcción mutua de la relación de investigación, una relación en la que ambos, participantes e investigadores, se sientan competidos por sus relatos.

Vázquez y Angulo (2003) establecieron una serie de criterios éticos, a modo de cláusulas de contrato, que deben ser respetadas por el investigador en el desarrollo del estudio. (Véase Tabla 6.3)

Criterio	Explicación
<i>Negociación</i>	Entre los participantes sobre los límites del estudio la relevancia de las informaciones y la publicación de los informes.
<i>Colaboración</i>	Entre los participantes, de tal manera que toda persona tenga derecho tanto a participar como a no participar en la investigación
<i>Confidencialidad</i>	Tanto con respecto al anonimato de las informaciones (si así se desea) y especialmente con el alumnado, como con respecto a la no utilización de informaciones o documentación que no haya sido previamente negociada y producto de la colaboración
<i>Imparcialidad</i>	Sobre puntos de vista divergentes, juicios y percepciones particulares y sobre sesgos y presiones externas.
<i>Equidad</i>	De tal manera que la investigación no puede ser utilizada como amenaza sobre un particular o grupo, que colectivos o individuos reciban un trato justo (no desequilibrado o tendencioso) y que existan cauces de replica y discusión de los informes.
<i>Compromiso con el conocimiento</i>	Que quiere decir, asumir el compromiso colectivo e individual de indagar, hasta donde sea materialmente posible, las causas, los motivos y las razones que se encuentran generando y propiciando los acontecimientos estudiados.

Tabla 6.3 Criterios éticos para los estudios de casos interpretativos.
(Vázquez y Angulo, 2003).

De igual forma, Fernández Cruz (2006, 188), ha determinado tres grandes criterios éticos a tener presentes en las investigaciones biográfico-narrativas.

1. Principio respecto a la autonomía personal:

- Necesidad de otorgar consentimiento explícito para ser objeto de investigación.
- Facilitar toda la información disponible sobre la investigación
- Que el investigado no se sienta estafado o engañado respecto a los objetivos previstos, el procedimiento diseñado o el uso de los datos
- Necesidad de contar con el consentimiento de terceras personas afectadas
- La información que se produce es propiedad del investigado y debe validarla en dos momentos: previo y posterior al análisis
- Facilitar su participación en todas las fases de la investigación.

2. Principio de confidencialidad:

- Confidencialidad de los datos: garantía de anonimato.

3. Principio de justicia:

- Que los participantes no se sientan valorados o juzgados, que no queden en evidencia, que no puedan ser sancionadas por sus opiniones o actitudes.
- No provocar fatiga, cansancio, ansiedad... facilitar la relajación, la escucha atenta.
- Atender a los posibles beneficios del investigado.
- Nunca provocarle prejuicios por su participación.

En nuestro propio trabajo, el contacto tuvo lugar en el mes de noviembre de 2007, tras una pequeña reunión, donde ambas partes expusimos nuestras inquietudes e intereses.

La impresión que recibimos en aquel primer encuentro fue muy buena, primeramente, porque esta persona tenía muy claro cuál era su modelo de trabajo, en segundo lugar, porque estaba dispuesto a dedicarnos su valiosísimo tiempo, y por último, demostraba ilusión por el viaje en el que se iba a embarcar durante los próximos 4 años (hasta que se decidiese su próximo destino).

Era tal su compromiso con la comunidad educativa que estaba dispuesto a trasladarnos todo lo que aconteciese en los sucesivos meses, para que, tratado de forma correcta, se establecieran conclusiones relevantes para él y para los compañeros de profesión. Siendo mutuos los beneficios que podríamos alcanzar a lo largo del desarrollo de este trabajo y teniendo presente los criterios a los que nos hemos referido anteriormente comenzamos a recoger información.

5.3 Diseño

El diseño de investigación abarca desde la selección del tema a la recogida de información y posterior análisis. Se considera un diseño *flexible y emergente*, (Taylor y Bogdan, 1994; Portela, 1999; Buendía, Colas y Hernández, 2004) abierto a modificaciones -procedentes del desarrollo normal de la investigación como de las aportaciones que se realicen a partir de este tribunal- Albert Gómez (2006) recomienda que los diseños en este tipo de investigaciones, han de ser flexibles, abiertos, con capacidad de adaptarse a cada momento y circunstancias, en función del cambio que se produzca en la realidad educativa objeto de estudio.

Igualmente se le atribuye un carácter *descriptivo*, (Albert Gómez, 2006) en la medida que aporta una descripción de aquello en lo que el estudio concentra su atención. Mediante un proceso *deductivo*, teniendo en cuenta la teoría existente relacionada con el tema de investigación; e *inductivo* (Taylor y Bogdan, 1994), de manera que elabora conocimiento a través de los datos recogidos y analizados.

Destacando su carácter circular (Flick, 2004). Muchas investigaciones se centran en la linealidad (sobre todo aquellas con carácter cuantitativo), donde las fases de la investigación tienen su momento a lo largo del estudio, en nuestro caso se apuesta por la *circularidad*, donde cada fase puede ser retomada a lo largo del proceso de investigación, sin seguir una pauta previa. La circularidad “*obliga al investigador a reflexionar permanentemente sobre el proceso entero de investigación y sobre los pasos particulares a la luz de los demás*”. (2004, 58),

Por último, proponemos un diseño *longitudinal y holístico* (Bisquerra, 1989; Portela, 1999, Albert Gómez, 2006) en la medida que se desarrolla a lo largo de un periodo de tiempo -cuatro cursos escolares desde el curso académico 2007/2008 al 2010/2011- recogiendo el desarrollo de los hechos en su conjunto -evitando la parcialidad de datos-.

Para el desarrollo de la investigación Bisquerra (1989) establece un listado de características relacionadas con la perspectiva de nuestra investigación:

1. El investigador como instrumento de medida. Todos los datos son filtrados por el criterio del investigador, por tanto los resultados son subjetivos.
2. Estudios intensivos a pequeña escala.
3. Teorías e hipótesis: no suelen probar teorías o hipótesis, más bien intenta generarlas.
4. No tiene reglas de procedimiento.
5. Holística: abarca un fenómeno en su conjunto

6. Recursiva: el diseño de la investigación es emergente. Se va elaborando a medida que avanza la investigación. Por ello el investigador debe estar siempre alerta al descubrimiento fortuito de algo que no tiene previsto.
7. Categorización: clasifica a través de cuestiones que se va planteando el investigador.
8. Análisis estadístico: en general no lo permite.
9. Serendipity: se pueden incorporar hallazgos que no se habían previsto.
10. Emocionalmente satisfactoria: es importante asegurarse de que están hablando la voz de “su gente”. Es democrática o incluso populista.

El siguiente gráfico (Gráfico 6.2) muestra cual ha sido nuestro diseño en función de la perspectiva, de los instrumentos seleccionados y de las herramientas informáticas escogidas para el análisis.

*Gráfico 6.2 Paradigma, instrumentos y herramientas de investigación*²¹.

²¹ Partiendo de la perspectiva cualitativa, se opta por el estudio de caso como método más pertinente para acceder al conocimiento práctico que posee la persona estudiada. Determinando un enfoque biográfico-narrativo por entrevistas, a través de cascadas de profundización reflexiva.

Con objeto de efectuar un análisis comprensivo (*análisis de contenido*) de los datos recogidos, nos apoyamos en dos herramientas informáticas. (La primera de ellas (Cmap Tools) permite la selección y clasificación de información. Mediante las representaciones que con ella se realizan, la persona de estudio, con un simple vistazo, puede confirmar la información que en su día ofreció. Igualmente su uso ayuda a la elaboración de las futuras categorías.

5.3.1 Fases

En la bibliografía al uso sobre diseño de investigaciones, (Bisquerra, 1989; Colás y Buendía, 1992; Buendía, Colás y Hernández, 2004; Flick, 2004; Albert Gómez, 2006) se recomiendan una serie de fases, a modo de pasos a seguir, para su elaboración, indistintamente del paradigma de investigación, estos son:

- En primer lugar es necesario determinar el tema o problema de investigación.
- Indagación bibliográfica sobre la problemática elegida.
- Delimitar las hipótesis u objetivos de investigación.
- Selección del caso/s y entrada al campo.
- Recogida de información.
- Análisis y presentación de resultados.
- Elaboración de conclusiones.

Situados dentro del paradigma de investigación cualitativa, Albert Gómez (2006) propone las siguientes fases para el desarrollo de este tipo de estudios:



Gráfico 6.3 Proceso de la investigación cualitativa.
Elaboración propia a partir de Albert Gómez (2006).

La segunda herramienta utilizada (File-Maker Pro) -una vez determinadas las categorías-, permite la codificación de datos -ayudando al investigador en el manejo de tanta información- para a partir de estos sea posible interpretar y comprender la realidad.

Sin olvidar las orientaciones que se acaban de presentar y recordando la circularidad (Flick, 2004) de nuestro estudio -lo que supone que cualquiera de las fases puede ser retomada- hemos querido mostrar a través de un gráfico, cuáles han sido las fases por las que ha pasado nuestra investigación.

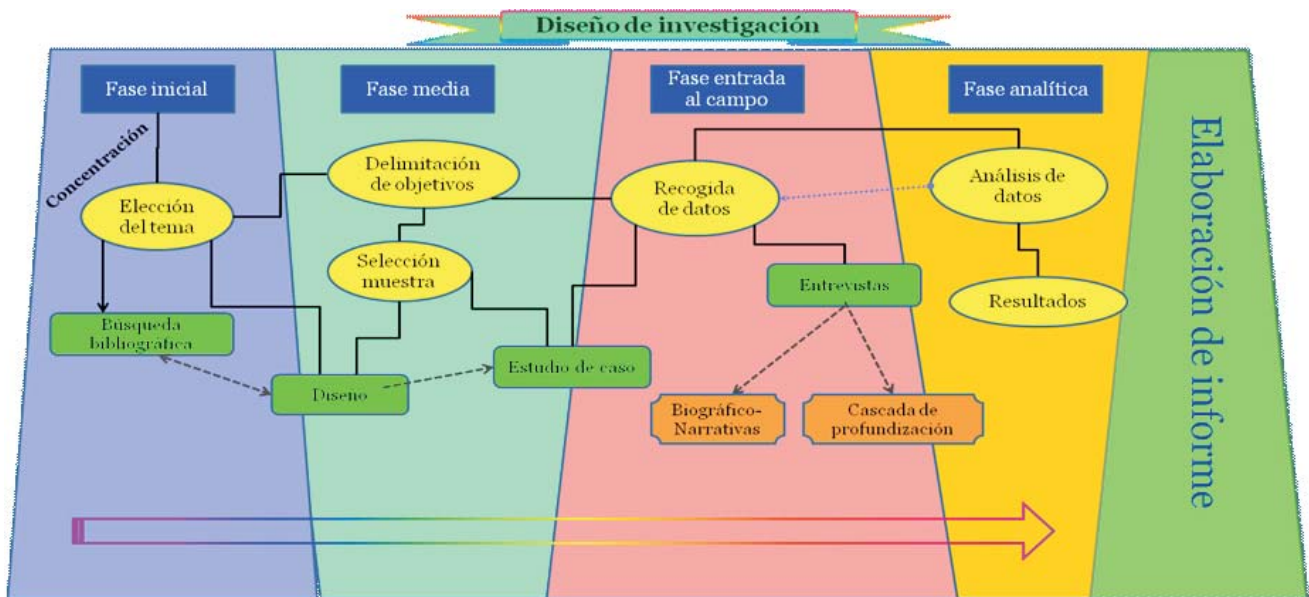


Gráfico 6.4 Diseño de la investigación. *Elaboración propia.*

En la fase inicial: -correspondiente al primer curso de doctorado- tras un periodo de reflexión, se delimitó el área de estudio. Iniciándose así la indagación bibliográfica sobre los distintos focos de interés.

Transcurrido un tiempo de meditación, (*Fase media*) se comenzó con la delimitación de objetivos, así mismo, de forma paralela, se procedió a la selección del sujeto de estudio. Induciéndonos en el proyecto de manera profunda.

En la tercera fase, *entrada al campo*, empezó la recogida de información (comenzando en diciembre del 2007). Este proceso ha tenido lugar a lo largo de varios meses, en el que se incluyen la realización de entrevistas, su posterior transcripción y su ciclo de profundización sucesiva.

La última fase, *analítica*, donde se pretendían mostrar los resultados, se ha desarrollado brevemente en las últimas semanas. Imposibilitando su fugacidad un desarrollo más profundo.

5.4 Instrumentos de recogida de evidencias

En el estudio de caso se pueden utilizar varios métodos de recogida de información, como son: la observación directa, las entrevistas o los documentos y objetos (Yin, 1994).

5.4.1 La entrevista:

La entrevista supone, *una conversación con unas características que la distinguen del tipo de encuentros básicamente informales que acontecen en la vida cotidiana. En ella las personas pueden reflexionar, hasta cierto punto, sobre sus propias acciones, o, al menos se les puede inducir a hacerlo.* (Vázquez y Angulo, 2003, 32).

Existen diversidad de clasificaciones (Taylor y Bogdan, 1994; Buendía, Colás y Hernández, 2004) de tipos de entrevistas, diferenciadas por a quien son dirigidas, que estructura tienen y que finalidad persiguen:

En relación al número de sujetos a quien se dirigen se pueden diferenciar entre:

- Entrevistas individuales
- Entrevistas grupales

Según su estructura; se pueden clasificar en:

- Entrevistas abiertas o no estructuradas
- Entrevistas semiestructuradas
- Entrevistas estructuradas

La entrevista abierta o no estructurada, la más común para la investigación biográfico-narrativa Conelly y Clandinin (1995) -típicas en los estudios de caso-, no contienen un procedimiento a seguir, es decir, una serie de preguntas a través de las cuales conducir el dialogo. Las cuestiones se van construyendo a medida que transcurre esta (Yin 1994; Merriam 1998). Aunque previamente las entrevistas no están elaboradas el investigador ha de conocer cuestiones relativas al desarrollo de las mismas, de forma que este sea sensible a ciertos temas o aspectos importantes.

Spradley (1979, 223) y Patton (1980, 207), establecen la siguiente tipología de cuestiones a tener en cuenta a lo largo de la entrevista.

- *Preguntas descriptivas:* realizadas para conocer el lenguaje del informante, como así la descripción de ciertos acontecimientos.
- *Preguntas estructurales:* útiles para identificar la forma en cómo los informantes han organizado y estructurado la información.
- *Preguntas de contraste:* utilizadas para comprender qué ha querido decir el informante al utilizar ciertos términos.
- *Preguntas de opinión o valoración:* útiles para comprender las valoraciones relativas a acontecimientos, sucesos...
- *Preguntas de sentimientos:* mediante las cuales se anima al informante a expresar sus emociones y sus sentimientos sobre la vida vivida.
- *Preguntas demográficas o de identificación:* útiles para conocer ciertas características personales, sociales o profesionales de la persona entrevistada.

Vázquez y Angulo (2003), establecen las siguientes recomendaciones para un adecuado desarrollo:

- En ellas se ha de favorecer el buen clima de entrevista, la persona ha de estar lo más cómoda y relajada posible.
- Ha de realizarse en un lugar tranquilo, alejado de las distorsiones y distracciones.
- El investigador ha de tener una actitud de interés, centrada en la escucha activa.
- En caso de que el investigador realice un silencio demasiado largo, el entrevistador ha de invitarlo a continuar.
- Ha de estar fechada con antelación.
- En caso de que la persona no permita su grabación, el investigador debe anotar sus repuestas de la forma más literal posible. Y posteriormente transcribirla cuanto antes.
- Mantener la confidencialidad lo mejor posible.
- Evitar entrar en conflicto con el informante, sin valorar la información que nos facilite.
- Evitar los prejuicios.
- Nunca dar por supuesto algo, preguntar por el significado que tiene para él cualquier palabra.
- Dialogar en términos genéricos en caso de que la persona se sienta incómoda con sus declaraciones.

- Delimitar los ámbitos de interés, en las primeras entrevistas.

Las entrevistas a modo de biografía-narrativa; utilizadas como técnica de recogida de información, se interesan por recoger información de manera oral –a través de instrumentos tecnológicos- sobre acontecimientos, opiniones, creencias, etc. Que posea una o varias personas acerca de un tema. (Massot, Dorio, Sabariego, 2004)

Conseguir realizar entrevistas no es algo difícil, mientras que conseguir buenas entrevistas sí que puede ser complicado. Bolívar, Domingo y Fernández (2001). Distinguen tres grandes momentos en su desarrollo:

1. *Planificación*
2. *Llevarla a cabo*
3. *Transcripción e interpretación*

El proceso de las entrevistas puede considerarse bastante complejo además de árido, pero de él dependen la calidad de los resultados que se obtengan.

Para nuestra investigación se optó por la entrevista no estructurada o *entrevista en profundidad* (Vázquez y Angulo, 2003) a modo de narrativa biográfica (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001), como mejor instrumento de la recogida de información.

En ellas se pretendía que el orientador nos contase todos y cada uno de los acontecimientos que había ido experimentando en los centros; con la intención de analizar e interpretar toda esa información. *En una peculiar reconstrucción de la experiencia, por la que, mediante un proceso reflexivo, se da significado a lo sucedido o vivido* (Ricoeur, 1995, 5). A través de este tipo de entrevistas se intentaban conocer cuáles eran los acontecimientos diarios que se producían en los colegios y cómo marcaban estos su evolución en una red de centros.

Las entrevistas fueron realizadas de manera mensual a lo largo de dos años (desde el mes de diciembre de 2007) en las que se han tenido presente las recomendaciones procedentes de la teoría en relación a cómo debían realizarse. En ellas nuestra intención era, invitar a reflexión al objeto de estudio. Estimulándolo para que recapacitase sobre sus propias acciones y sobre todos aquellos episodios desarrollados en los centros que fuesen de importancia para la investigación. A continuación se muestra una tabla que refleja el proceso que ha seguido cada entrevista. (Tabla 6.4).

DESARROLLO DE LAS ENTREVISTAS
<p>En primer lugar se fijaba una fecha en la que el orientador y yo pudiésemos charlar un rato. Las primeras entrevistas fueron más asiduas (cada semana), con idea de ponerme al día²² cuanto antes. Posteriormente se han venido realizando de manera mensual. Esos primeros encuentros fueron dedicados a enmarcar el campo de estudio –tipo de centros, estructura- y a delimitar qué organización deberíamos seguir a lo largo de nuestro estudio.</p>
<p>Las entrevistas solían durar entre 60 y 90 minutos, dependiendo de los sucesos acontecidos desde el último encuentro. La forma de recogida de la información se realizaba a través de una grabadora de voz digital (Philips voicetracer 7780). Situada en el centro de la mesa del lugar de encuentro (normalmente la casa de este orientador). Estas solían efectuarse por las tardes, momento en que el orientador no estaba trabajando en ninguno de sus colegios ni en la sede del equipo.</p>
<p>A la postre, ya en casa y con un programa informático que ayuda a la transcripción (Vía Voice, para Windows pro edition, Release 8) transcribía todo lo que se había comentado en el encuentro. Las transcripciones las solía hacer a los pocos días de haber tenido la cita, con la idea de plasmar en ella todo aquello que el lenguaje corporal trasmite. El trabajo de cada una de las transcripciones (incluidas las correcciones) podría oscilar entre las 5 y 6 horas, dependiendo de la extensión de la misma.</p>
<p>Una vez pasadas a formato Word, volvía a escuchar la grabación localizando y corrigiendo aquellos fallos que había cometido el programa informático (dado que su fiabilidad no es del 100%). Al final de este proceso solía apuntar las ideas que se habían quedado abiertas –a la espera de ver su evolución - o poco claras. También llevaba apuntadas las nuevas dudas de lecturas e informaciones que había recogido para que en la próxima entrevista estos interrogantes fuesen los primeros a tratar.</p>
<p>A lo largo de las entrevistas se hablaban de diversos temas, la mayoría relacionados con los centros y con la evolución del trabajo, aunque también nos gustaba comentar otras cosas, por ejemplo, cómo se desarrollaban los cursos del primer año de doctorado que estaba realizando en aquellos momentos, qué tipo de trabajos exigían, que profesores o conferencias interesantes estaban pendientes, cuáles de ellas tenían relación con nuestro tema, etc.</p>
<p>En el siguiente encuentro, le entregaba la última entrevista transcrita y corregida para que él la revisara y buscará los posibles errores o mal interpretaciones por mi parte. A medida que las iba corrigiendo me las entregaba ya con sus comentarios y matices al margen. Una vez actualizada en mi ordenador (en un documento distinto para que no se perdiese la primera corrección), iba almacenando cada una de ellas junto con las grabaciones de voz, con la idea de presentar toda esta información a mi tribunal en caso necesario.</p>

Tabla 6.4 Desarrollo de las entrevistas.

Utilizando un proceso de profundización sucesiva mediante ciclos de profundización (Schütze, 1983, Kelchtermans, 1993a; 1993b) donde han de desarrollarse momentos de *interanálisis* (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001, 168-

²² Durante la carrera había estudiado cosas en relación a los Equipos de Orientación Educativa, pero las circunstancias requerían que mi conocimiento fuera mucho mayor. Por lo tanto era preciso cuanto antes adquirir un nivel de información que me permitiera sacarle el mayor jugo a nuestros encuentros. Esos primeros encuentros los dedicamos a hablar sobre la organización que íbamos a seguir, sobre la estructura de los colegios, sobre las perspectivas de trabajo, sobre los ejes que el orientador había elegido como claves para poner en práctica, etc.

170) y *validación procesual dialéctica*²³ (Domingo, Luengo, Luzón y Martos, 2007). para profundizar en cuestiones que hayan quedado abiertas. En un proceso de “autoanálisis asistido” (Bourdieu, 1999).

Desarrollándose este proceso hasta la conocida *saturación de información*, - momento en que los nuevos relatos no aportan nada relevante no conocido ya- (Bolívar y Domingo, 2006).

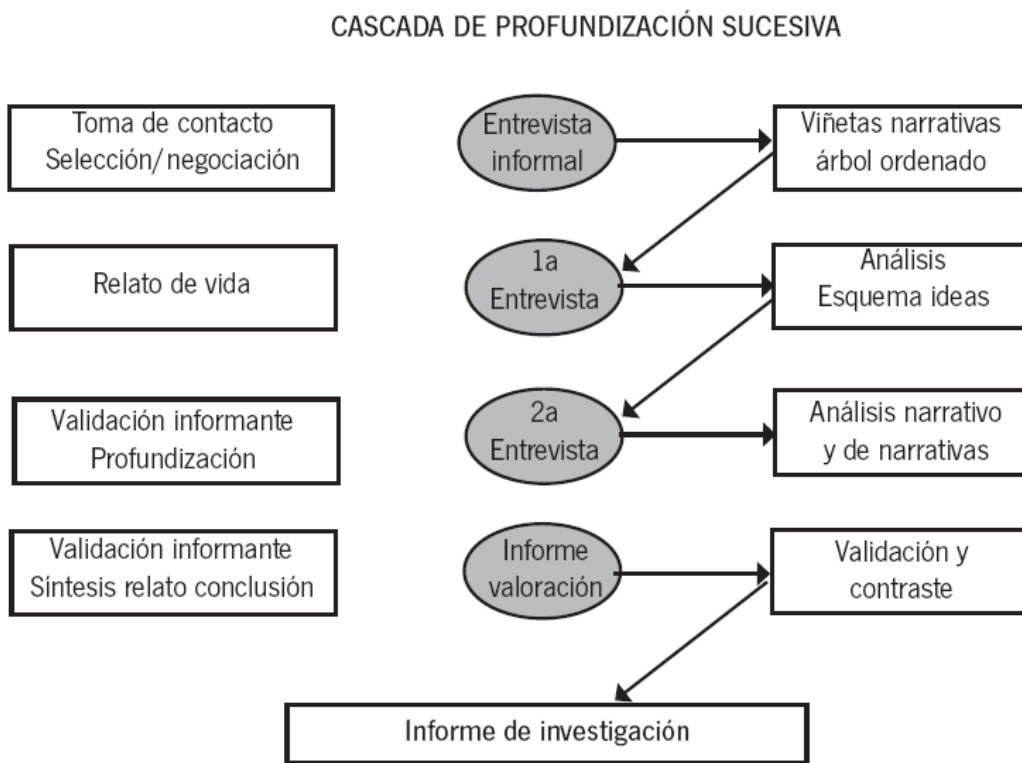


Gráfico 6.5. Cascada de profundización sucesiva. Kelchtermans, (1993b)

Tomando como ejemplo el gráfico anterior, se muestra el proceso de profundización que han seguido nuestras entrevistas (once en total, correspondiente al curso académico 2007/2008). Pretendiendo desarrollar este hasta una posible saturación de información o completar el periodo acordado para conocer la evolución/el desarrollo del proceso.

En primer lugar –fijada la fecha previamente- tenían lugar el encuentro, donde dependiendo del momento –al principio o al final del encuentro- se retomaban ideas que no habían quedado claras, o, que continuaban abiertas a la espera de acontecimientos. Asimismo, aunque fueron pocas las ocasiones, se corregían mal interpretaciones por mi

²³ Sometiendo cada entrevista a un proceso de negociación con el informante, adquiriendo mayor veracidad de compromiso con la verdad. Es decir, al devolver cada una de la entrevistas al sujeto de estudio, se produce un proceso de indagación sobre la información plasmada. Procurando descubrir posibles errores o malinterpretaciones por mí parte.

parte en las transcripciones y mapas de contenido que yo iba facilitando de las entrevistas pasadas. De esta forma, han sido validadas por nuestro objeto de estudio.

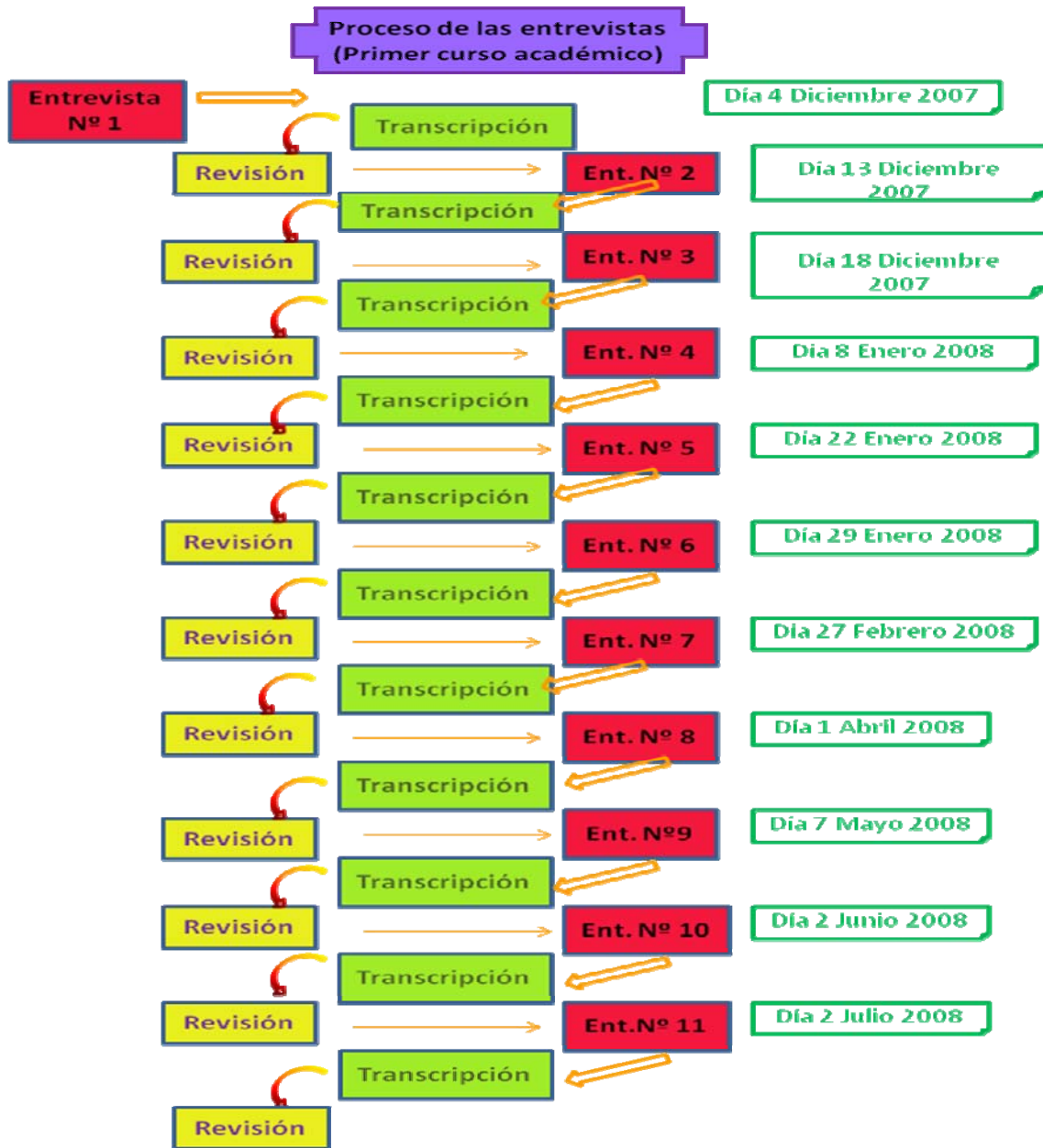


Grafico 6.6 Proceso de profundización de la entrevistas.

Complementario a las entrevistas -cuando la investigación este más avanzada- pretendemos recoger “documentos” que contrasten la información recogida en las conversaciones. *Estos materiales permiten comprender las perspectivas, los supuestos, las preocupaciones y actividades de quienes los producen*”. (Taylor y Bogdan, 1998, 49).

Igualmente, aunque aun no hay nada decidido si se presenta la oportunidad, se podrían realizar grupos de discusión -con los profesores de los centros a los que está destinado el orientador- desarrollándose estos al final del proceso, para evitar posibles contaminaciones. Con el propósito de recoger información del trabajo del orientador desde otro ámbito. Realizándose *una confrontación de informaciones, de ideas de sentimientos* (Rubio y Varas, 2004, 67), con intención de, en primer lugar llegar a profundizar en las conclusiones extraídas de la entrevistas, en segundo orden, alcanzar la triangulación metodológica de la que habla (Denzin, 1989).

5.5 Instrumentos de análisis

Una vez recogidos los suficientes datos se ha procedido al análisis, orientado a *dar sentido a las primeras impresiones, así como a los resúmenes finales* (Stake, 1999, 67). Gracias a él se ha podido sintetizar, organizar, clasificar y categorizar la información recogida en estos dos años de trabajo.

Para ello vamos a realizar varios tipos de análisis. De una parte un análisis diacrónico (*análisis vertical*) para ver el desarrollo del proceso -orden de aparición y evolución de ideas en las entrevistas-. Y de otra, un análisis sincrónico (*análisis horizontal*). Para entrar en los grandes temas que articulan el conocimiento profesional (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001; Bolívar Fernández y Molina, 2005) en el desempeño de la función asesora de un EOE.

Complementario a estos (exploración vertical y horizontal), se realizarán *análisis paradigmáticos* -mediante el empleo de categorías- y *no paradigmáticos* -propriadamente narrativa-. (Polkinghorne, 1995; Bolívar, Luengo, Luzón y Martos, 2007; Domingo 2005a).

Para realizar el proceso de “*gestión*”, “*selección*”, “*clasificación*”, “*análisis*” e “*interpretación*” de la información recogida, se han utilizado y se pretenden utilizar diferentes instrumentos y herramientas informáticas:

Primeramente, para realizar la selección y clasificación de información se ha optado por el uso de mapas conceptuales.

En segundo término, para llevar a cabo análisis de información, se ha optado por el uso de un programa informático que ayuda a la gestión de conocimiento (File-Maker Pro).

Y por último, para efectuar la interpretación y comprensión de la realidad nos apoyaremos en el programa (N-VIVO), permitiendo al investigador determinar las relaciones que se establecen entre categorías.

5.5.1 Mapas conceptuales

Los mapas conceptuales, se pueden definir como una representación gráfica²⁴ de contenidos temáticos, disciplinas científicas o simplemente de informaciones que posee una persona acerca de un tema. Novak (1998), afirma que: un mapa conceptual supone un resumen esquemático que representa un conjunto de significados conceptuales incluidos en una estructura de proposiciones. Utilizados desde los años 90, como una herramienta heurística de esquematización que representaba el conocimiento del profesor y del estudiante. (Tochon, 1990; Sánchez, 1993). “*Es la herramienta más usada para medir la estructura cognitiva y para documentar el cambio conceptual*” (Winitzky y Kauchak, 1995:215)

Mahler y otros, (1991, 26) diferencian dos tipos de mapas:

**Mapas conceptuales:* constituido por expertos en un área de conocimiento dado. Tiene un alto grado de validez y es considerado como un punto de vista oficial acerca del conocimiento sobre ese tema.

**Mapas cognitivos:* contruidos por un sujeto que no tiene por qué ser experto en una materia dada y representa el punto de vista personal acerca de un conocimiento sobre esa materia.

La técnica del mapa, generalmente, *viene acompañada de una serie de entrevistas, permitiendo estas que la estructura del esquema que presenta el mapa cognitivo se vaya ampliando, remodelando mediante la introducción de nueva información que se recoge durante la entrevista* (Moral Santaella, 1994, 168). El esquema, al final de la entrevista muestra una clara individualidad que le permite ir diferenciándose de los otros temas (Tochon, 1990). En definitiva, es un instrumento de representación del contenido que promueve el aprendizaje metacognitivo, en la medida que individuo que los elabora pasa por un proceso de interiorización de información.

En nuestro caso su uso encierra tres propósitos; por un lado destacar la información más importante tratada en las entrevistas, por otro, provocar la reflexión de la persona que los recibe una vez realizada y transcrita la entrevista, produciéndose en tal proceso la validación de la información (Fernández, 2006); Y por último, su elaboración sirven de apoyo para elaborar los futuros sistemas de categorías.

Para su confección se lleva a cabo el siguiente procedimiento:

1. Se realiza y transcribe la entrevista;
2. Procedo a realizar una lectura detenida y reflexiva sobre las informaciones plasmadas en el papel;

²⁴ La representación gráfica puede estar simbolizada a través de palabras, colores, flechas, líneas, etc.

3. Con ayuda de un subrayador voy señalando los comentarios más significativos que ha revelado nuestro sujeto de estudio;
4. Terminado este proceso, y apoyándome en un folio en blanco, comienzo a plasmar y organizar ideas, pensando en la claridad que debe tener el futuro mapa;
5. Contrato las informaciones relevantes para el orientador y para el conocimiento pedagógico;
6. Concluido en el papel, se procede a la informatización del mismo. Para ello existen una serie de programas (algunos de ellos gratuitos) que facilitan una elaboración sencilla y rápida.
7. Se le entrega al orientador, junto con la entrevista transcrita, para que valide la información plasmada en él, la corrija, mate, amplíe o profundice.

El programa seleccionado finalmente se titula **Cmap Tools**. Herramienta informática de software libre, que permite la elaboración de mapas conceptuales. A continuación se muestra un ejemplo de un mapa conceptual elaborado con este programa. (Véase Gráfico 6.7).

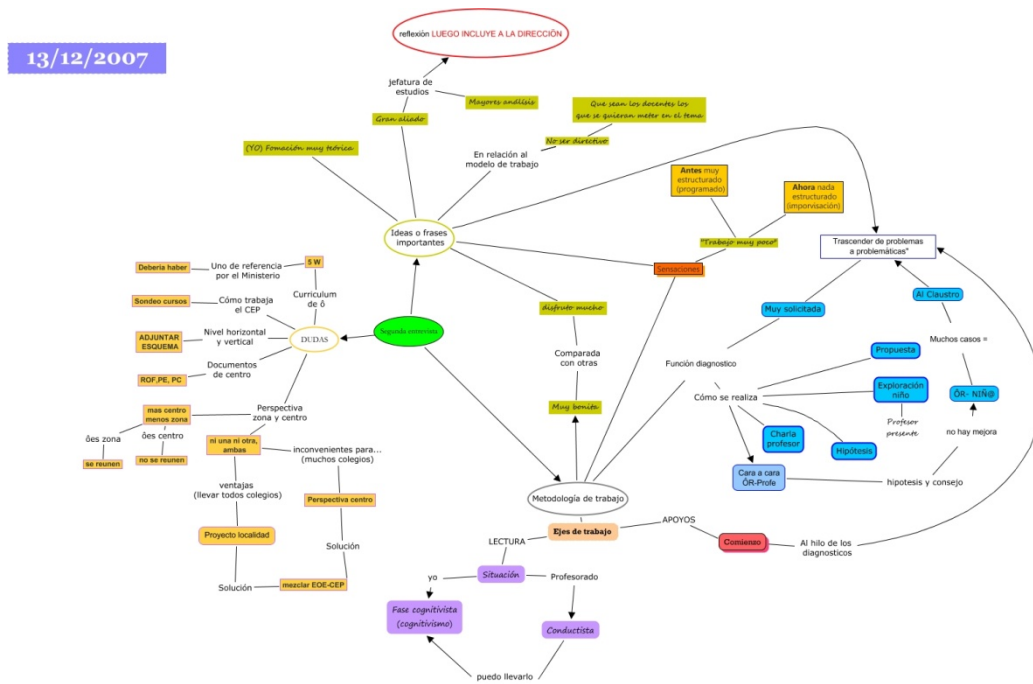


Gráfico 6.7 Ejemplo de un mapa conceptual de una entrevista.

De forma complementaria a los mapas se han realizado unos pequeños comentarios –“viñetas descriptivas”-, de nódulos, relaciones y conceptos más destacados, donde se resumen las ideas más importantes, que permiten captar el sentido de lo que allí se habla. La finalidad de estos reside en abreviar el transcurso de cada

entrevista, mostrando simplemente el contenido que verdaderamente es importante para la investigación.

5.5.2 Análisis de contenido

El análisis de contenido permite la reducción de la complejidad de los mensajes, a través de técnicas de codificación. Callejo (2001). *Considerándolo una técnica de investigación destinada a formular, a partir de ciertos datos, inferencias reproducibles y válidas que puedan aplicarse a un contexto* (Krippendorff, 1990, 28). De ella se pretende elaborar nuevo conocimiento, gracias a la representación de hechos a modo de guía de acción. Su finalidad radica en identificar y explicar representaciones cognitivas que otorguen sentido a todo el relato (Bardín, 1996).

El análisis de contenido conduce al investigador a navegar en un mar de datos a los que deberá hacer frente, usurpando la profesión de artista, para crear una obra que de sentido a la realidad estudiada. Fundamentándose en las informaciones recogidas en el periodo de contacto.

En relación al análisis diacrónico y sincrónico de datos, debemos concretar que el primero de ellos, vertical (diacrónico) los datos *contienen una información temporal acerca de las relaciones secuenciales entre los acontecimientos, describen cuándo ocurrió un suceso y los efectos que tuvo sobre los siguientes. Así, en la ordenación autobiográfica, se incluyen referencias a cuándo y por qué determinadas acciones tuvieron tales o cuales resultados o impactos. Mientras que en el horizontal (Sincrónico), los datos son enmarcados como respuestas categóricas a las cuestiones del investigador.* (Bolívar, 2002b, 12).

Polkinghorne (1995), diferencia dos modos de análisis: “*paradigmático*” (mediante el empleo de categorías) y “*no paradigmático*” (o propiamente narrativa) Bolívar (2002b). Ambas reconocidas efectivas en la investigación educativa para la construcción de conocimiento, debiendo encontrarse entre ellas un punto de equilibrio que integre una y otra metodología (Bolívar, 2002b).

El *paradigmático*, utilizada en estudios con narrativas de; *historia oral o de vida, entrevistas, grupos de discusión y relatos autobiográficos*. Tiene como finalidad la identificación de tipologías paradigmáticas, taxonomías o categorías, o lo que es lo mismo, “*unidades básicas de significación*”. Para Bolívar (2002b, 8), *el modo paradigmático se expresa en un conocimiento proposicional, normalmente, normado por reglas, máximas o principios prescriptivos.*

Diversificándose dos caminos en el proceso de elaboración de las tipologías:

- Deductivo: emergiendo desde el marco teórico una serie de instancias clave que determinarían las categorías finales.

- Inductivo: emergiendo de los propios datos recogidos por el investigador, a través de los instrumentos de análisis (entrevistas, grupos de discusión, documentos, etc.) creando a través de ella parrillas de análisis elaboradas libremente por el investigador.

El *no paradigmático* o *análisis narrativo*, está referido a los estudios de casos particulares. Investigando sobre cuestiones singulares que den cuerpo a la historia, (Domingo, 2005a). Bolívar, (2002b, 9) haciendo se eco de Huberman, Thompson y Weiland (2000), lo define como *una forma de investigar novedosa, que altera los modos habituales de estudio. Caracterizado por presentar la experiencia concreta humana como una descripción de las intenciones, mediante una secuencia de eventos en tiempos y lugares, en donde los relatos biográfico-narrativos son los medios privilegiados de conocimiento e investigación.*

En la siguiente tabla, recogida de Bolívar (2002b), se muestra claramente el contraste de ambos tipos de análisis:

Contraste entre dos tipos de análisis de datos narrativos

	Análisis paradigmático	Análisis narrativo
Modos de análisis	Tipologías, categorías, normalmente establecidas de modo inductivo.	Conjuntar datos y voces en una historia o trama, configurando un nuevo relato narrativo.
Interés	Temas comunes, agrupaciones conceptuales, que facilitan la comparación entre casos. Generalización.	Elementos distintivos y específicos. Revelar el carácter único y propio de cada caso. Singularidad.
Criterios	Comunidad científica establecida: tratamiento formal y categorial.	Autenticidad, coherencia, comprensible, carácter único.
Resultados	Informe "objetivo": análisis comparativo. Las voces como ilustración.	Generar una nueva historia narrativa conjuntada –a partir de las distintas voces– por el investigador.
Ejemplos	Análisis de contenido convencional, "teoría fundamentada".	Informes antropológicos, buenos reportajes periodísticos o televisivos.

Bolívar, A. (2002b, 13)

En nuestro marco de estudio optamos por ambos tipos; *paradigmático*, incluyendo la elaboración deductiva e inductiva y el *no paradigmático*, confeccionado un relato narrativo que aporte significado a los datos. Buscando el llamado equilibrio entre ambas metodologías.

a) Proceso de construcción y reducción de categorías de análisis

Para la elaboración de la parrilla de categorías se han revisado todas y cada una de las entrevistas realizadas durante este tiempo de estudio. Construyéndose un total de sesenta y seis taxonomías (Véase tabla 6.5).

Primera selección de categorías		
1	Anécdotas	Acontecimientos que vienen al hilo de la conversación pero que no tiene ningún interés para la investigación
2	Anotaciones de mejora	Aspectos a tener en cuenta en el futuro cuando se realice de manera semejante. Cuando ya han pasado las cosas y dices: “debería de haberlo hecho así y esto no hubiera pasado” percepciones que se te escapan y te das cuenta tarde.
3	Año	2007-----2010
4	Asesoramiento	Todo aquello relacionado con el asesoramiento. Ideas, formas de entender...
5	Autoevaluación	Reflexiones positivas o negativas que realiza sobre su propia práctica, pudiendo ser esta del pasado o del presente
6	Autonomía	Decisiones o iniciativas que toman los centros de forma libre sin contar con el orientador, lo que puede demostrar dos cosas: 1ª que no cuentan con él porqué no lo ven necesario o 2ª que no cuenta con él para nada, porque para ellos es un extraño
7	Características	Relacionadas con (trabajo, modelo, centros)
8	Claves	Aquellas cosas que son claves en su trabajo y que gracias a ellas es factible alcanzar éxitos
9	Colaboración	Trabajo conjunto con (EOE, profesores, Alumnos, Otros). en busca de un mismo fin
10	Colegios	Evolución de los colegios (Clara Campoamor Medina Elvira Atalaya Jiménez Rueda)
11	Comentarios	Hacia (su persona, centros, metodología de trabajo...)
12	Conclusiones/ reflexiones	Anotaciones reveladoras que el destaca como importantes sin haber realizado ningún tipo de análisis
13	Contexto	Características del contexto en el que se está trabajando, ejemplo colegio línea 2 con profesorado provisional...
14	Creencias	Conformidad sobre algunas cosas relacionadas con las tareas que debe desarrollar un profesional de la orientación
15	Día	1-----31
16	Dificultades	Situaciones conflictivas que dificultan el proceso de su trabajo. Ej. tiempo
17	Docilidad	Resignación de los colegios hacia las propuestas que deriven de él o del equipo, sin que estos tengan motivación para ello
18	Ejes	Ejes de trabajo sobre los que el orientador pivota toda su intervención. (Lectura, Apoyos, POAT, Curriculum)
19	Eslabón	Personas necesarias que le sirven de enlace para el funcionamiento de acciones
20	Estilo	formas o conductas que el orientador utiliza para desenvolverse en los centros
21	Estrategias	Tácticas que utiliza con doble intención. Ej. crear buen ambiente, provocar procesos)...
22	Evolución	Progreso que van experimentando algunas de sus propuestas
23	Éxitos	Cambios positivos que ha logrado teniendo en cuenta el punto de partida del centro o de los centros
24	infidelidades	Traiciones hacia la metodología (modelo de trabajo) necesarias para avanzar, que se relacionan con otros modelos de orientación y asesoramiento lejanos a su filosofía de trabajo. “aunque es cierto que no siempre todo es negro o blanco, hay que andar en la marca gris”

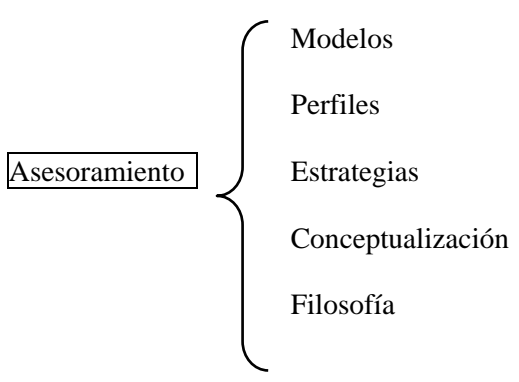
25	Filosofía de trabajo	Modo de entender y desarrollar su profesión, forjada por diversas circunstancias
26	Hallazgos	Descubrimientos beneficiosos procedentes de la intervención diaria, ej. El trabajo con la jefatura como algo fundamental.
27	Humildad	actos de humildad hacia sus compañeros o profesionales
28	Impermeable	Actuaciones o propuestas que no calan en los centros del todo como a él le gustaría
29	Innovación	Propuestas reveladoras para la mejora
30	Inquietudes	incógnitas que le motivan a seguir actuando de la forma que lo hace
31	Inspección	Temas relativos al trabajo con la inspección
32	Interés en /temáticas	Temas con los que tiene afinidad y le gusta trabajar
33	Jefatura de estudios	Lazos que unen a este organismo con el orientador
34	Juicios de valor	Valoraciones sobre la evolución de su trabajo ratificadas o sin ratificar
35	Logros	Frutos que ha recogido tras su intervención en algún tema, respecto a su (evolución, trabajo, intervención)...
36	Malas percepciones	Comentarios o gestos que el orientador percibe como poco cordiales hacia su (labor, tarea, profesión...)
37	Mejora	Aquello que bajo el punto de vista del orientador, puede producir la mejora en los centros educativos
38	Mes	1-----12
39	Metodología	Actuaciones determinadas propias del modelo de trabajo
40	Modelos de Asesoramiento	Características o formas de actuar propias del asesoramiento
41	Modelos de orientación	Características o formas de actuar propias de algún modelo de orientación
42	Normativa/ legislación	Normas que marca la ley en relación a (Centros, Organización, Contexto)
43	Objetivos	Planteamientos que propone el orientador que en cierta forma justifican su trabajo, su metodología, su filosofía...
44	Organización	Organización (Centros, Nuestra, EOE) tratamiento que se les atribuye a los distintos temas que se tratan
45	Orientación	Todo aquello relacionado con la orientación, modelos, características...
46	Otros PP	Otros planes y programas que se desarrollan en el centro y que están presentes en la práctica diaria. Ej. plan de compensación educativa
47	Piedras	Inconvenientes que se van encontrando en el camino y que dificultan en cierta medida su trabajo, su objetivos o su planificación. Ej.: tiempo
48	Plan de calidad	(se utiliza muy poco) va en relación al Plan de la junta (por si es interesante analizar cómo evoluciona este)
49	Preferencias	Inclinaciones personales hacia (centros, personas de los centros, leyes, Practicas, modelos)
50	Prejuicios	Ideas que perjudican o contaminan su trabajo pueden ser (suyos, del profesorado o de la comunidad)
51	Previsiones	Circunstancias que se esperan con los años. Clarividencias sobre algo
52	Propuestas	Ofertas que se hacen (de centro, de organización, de localidad, de orientación)
53	Proyectos y programas	Proyectos y programas que se desarrollan o se pretenden desarrollar en el centro
54	Puntual	Decisiones importantes a las que se ha sometido o se tuvo que someter y que hoy en día siguen marcándolo. Ej. Entrar en la delegación

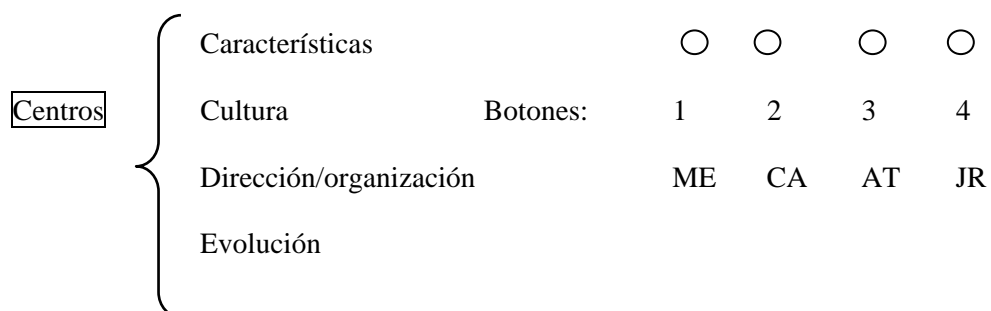
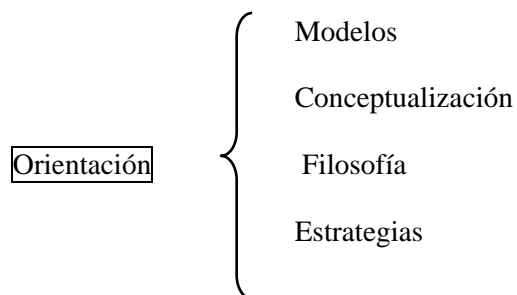
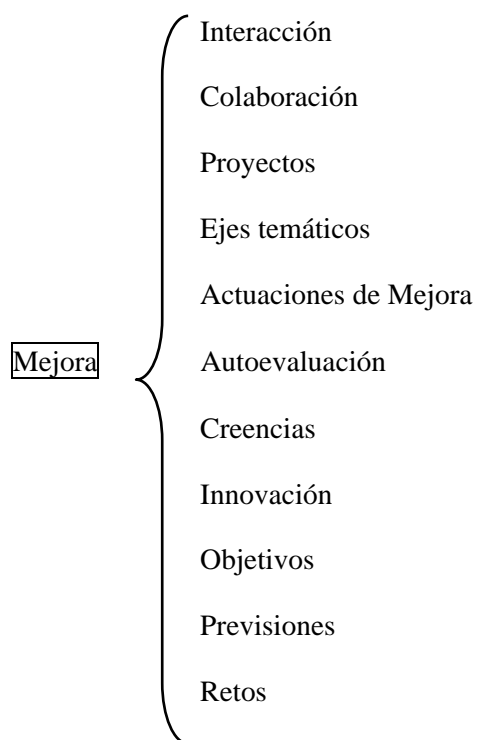
55	Recursos	Recursos que se crean o que se utilizan (disponibles en los centros) para desarrollar la labor de orientación
56	Reflexión	Especulaciones sobre las cosas que van ocurriendo
57	Registros	Iniciativa que propone para conocer y registrar cuales serian los aprendizajes básicos que debería de saber un niño/a.
58	Relación	Estrategias de trabajo con los agentes (en este caso con los profesores)
59	Retos	Iniciativas que le gustaría proponer o está intentando llevar a cabo
60	Servicios Sociales	Trabajos y relaciones que se han llevado con este organismo para alcanzar metas
61	Tareas diarias	Aquellas actividades que se suelen hacer de forma monótona
62	Temas locales	Aquellos temas que son de localidad o que se han planteado como locales para 4+2 (4 colegios 2 institutos)
63	Temas	Temas que interesan al centro y que el orientador los utiliza para enlazar sus propuestas
64	Temáticas	otros temas que aunque no sean de interés para la tesis sin son interesantes en su contexto
65	Trabajo del EOE	Funciones o tareas propias del equipo de orientación, (importantes resaltar)
66	Trayectoria	Acontecimientos de su vida que los han marcado como persona

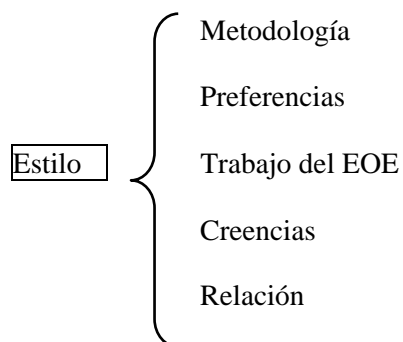
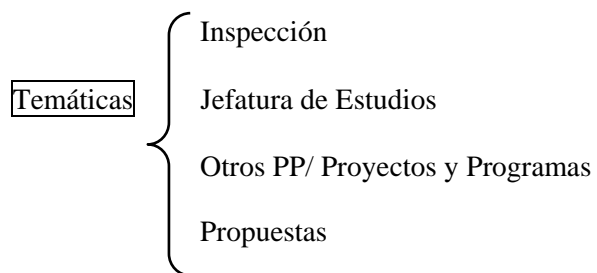
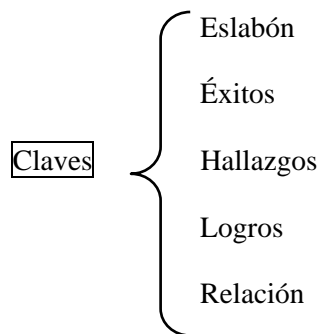
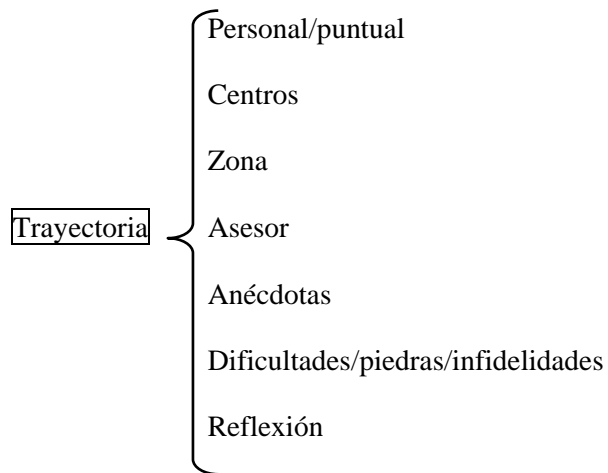
Tabla 6.5 Listado de categorías para el análisis.

Obtenido un primer listado de categorías, nos dimos cuenta de que eran demasiadas, además de que algunas de ellas se solapaban con otras. Por tanto, se procedió a realizar una simplificación, organizándolas en categorías y metacategorías; mediante una técnica de validación por expertos en orientación, asesoramiento y en investigación educativa. Se leyeron, se depuraron, se simplificaron, buscando las dimensiones más relevantes, y desde ahí se elaboró una nueva parrilla de categorías, mucho más funcional para nuestro propósito. El resultado de este proceso fue el siguiente:

Texto N° Entrevista







Conclusiones/reflexiones Positivas Negativas

Una vez consensuada la parrilla se procedió a ponerla en uso con unos análisis piloto para ver su utilidad y funcionalidad. Lo que nos reveló que incluso esta parrilla, mas perfilada, no era muy correcta, puesto que, percibíamos que no recogía lo que en verdad estaba pasando en los centros. Por ello el siguiente paso fue definir de manera precisa y clara los objetivos de la investigación y a partir de estos establecer categorías teniendo en cuenta lo que nos interesaba conocer. Quedando finalmente:

Texto N° Entrevista

Temas {
Lectura/escritura (Diagnostico)
POAT
Apoyos
Curriculum (aprendizajes básicos)
Proyecto localidad

Centros 1 2 3 4
 ME CA AT JR

Azucarillo Si No

Estrategias {
Jefatura de estudios
Dirección
ETCP (CTCP)
Profesorado
Claustro
Padres/madres

Trabajo con	}	Profesorado	
		Jefatura/dirección	
		Inspección	
		Alumnado	
		ETCP (CTCP)	
		Padres/madres	
		Otros	
Conclusiones/Valoraciones		○ Si	○ No

Aunque esta última parrilla ha sido valorada por una serie de expertos²⁵, no es definitiva del todo hasta avanzar más en los análisis que estamos comenzando.

A Continuación, hemos querido explicar cada una de las categorías presentadas como parrilla definitiva por el momento:

La primera de ellas “Texto” es la principal, ya que en ella insertaremos todos los trozos de entrevista que hemos ido separando por temáticas de manera previa a la parrilla.

La segunda registra el “número de entrevista”, ofreciendo un dato importantísimo a la hora de comentar todos y cada uno de los resultados. De forma que podremos ver la evolución que se ha dado en las distintas categorías.

La tercera; “Temas”, se refiere a los ejes de trabajo sobre los cuales el orientador ha pivotado toda su intervención. Y dentro de esta, en el programa aparece un menú desplegable donde se puede elegir entre, Lectura/escritura; Plan de Orientación y Acción Tutorial (POAT); Apoyos; Curriculum o Proyecto de Localidad.

La cuarta categoría diferencia a cada uno de los “centros” de manera que en el futuro sería posibles establecer que evolución ha seguido cada uno de ellos teniendo en cuenta las características de los mismos.

La quinta, definida como “Azucarillo” se refiere al modelo de trabajo que intenta ejecutar este orientador. La forma de registro es a través de un botón circular lo que nos permite clicar “**si**” cuando efectivamente el orientador ha sido fiel al modelo y “**no**”

²⁵ Los expertos que la han revisado se cuantifican en tres personas: la primera, mi tutor de tesis, la segunda, el orientador a quien estamos investigando y la tercera, un profesor de la universidad de Murcia (José Miguel Nieto Cano) quien tuvo la oportunidad de conocer en el transcurso de una estancia.

cuando por las circunstancias que sean ha tenido que ser infiel, utilizando otro tipo de modelos de asesoramiento.

La sexta categoría se refiere a las “estrategias” –Tácticas- que ha ido utilizando con cada uno de los agentes educativos, configurada a través de una lista desplegable, en la que se seleccionará con quién las ha utilizado; Jefatura de Estudios, Dirección, Equipo Técnico de Coordinación pedagógica (ETCP); Profesorado; Claustro y Padres/Madres.

En el séptimo lugar hemos situado la categoría “Trabajo con” utilizando la misma opción de selección que para la categoría de *estrategias*. Lo que nos aportaría de diferente a la anterior categoría sería, establecer cuál ha sido a lo largo de todo el proceso, el trabajo con cada uno de los agentes.

La octava categoría la hemos titulado “Mejora”, en la cual se recogerán todos aquellos cambios que han mejorado en cierta forma a los centros, para ello se establece un pequeño menú desplegable, que ofrece distintas opciones en relación a la mejora: Individual/colectiva; Curricular; Práctica; Dinámica del centro y Relación interpersonal.

Y por último en la novena categoría “Conclusiones/valoraciones”, donde se recogen todos aquellos comentarios, procedentes del orientador, en las más de 20 entrevistas, donde de forma abierta ha realizado juicios de valor sobre el proceso y/o la evolución de su trabajo.

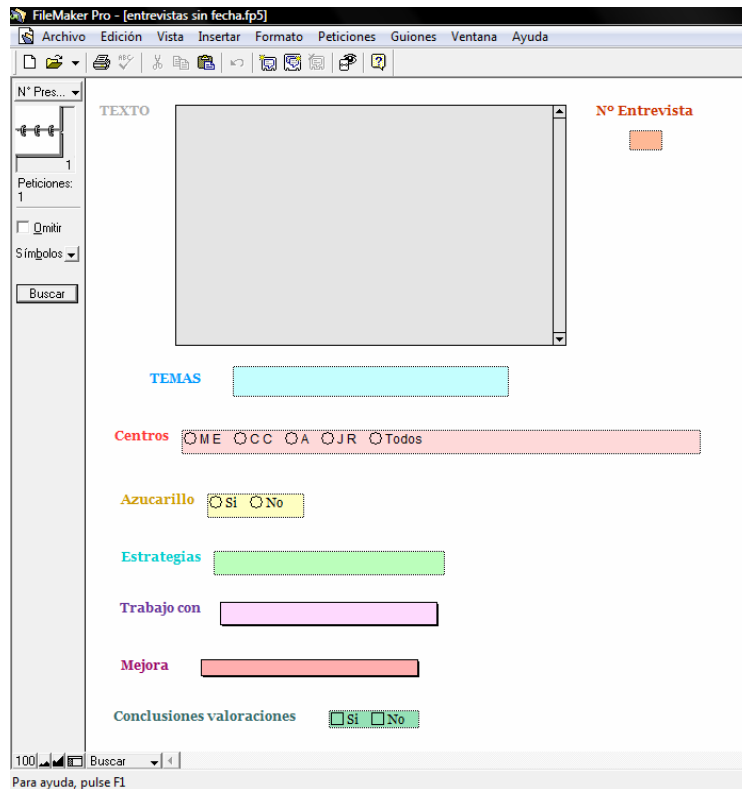
b) Instrumento o herramienta

Con la intención de llevar a cabo un adecuado análisis de contenido nos estamos ayudando del programa informático File-Maker pro²⁶. Diseñado para gestionar datos de forma eficaz y sencilla. Permitiendo:

- Elaborar registros de información.
- Clasificar datos en orden a unos parámetros de almacenaje.
- Efectuar procesos de indagación, a través de búsquedas detalladas.
- Combinar búsquedas de datos con combinaciones de categorías.

La siguiente imagen muestra las categorías seleccionadas ya incluidas en el programa informático File-Maker Pro.

²⁶ Versión 5.5, estudiado en el periodo de investigación tutelada por parte de la profesora Purificación Pérez García.



Nos gustaría adelantar que para la tesis está previsto utilizar un tercer programa informático (N-VIVO), con intención de realizar un análisis más profundo de los resultados que se extraigan del programa File-Maker Pro. El programa del que hablamos nos permitirá realizar análisis más paradigmáticos, de relación, *árboles de ideas* aportando mejores relaciones y mostrando unos resultados más claros y profundos al estudio.

5.6 Validez y Triangulación

En el caso de las investigaciones con orientación cualitativa el proceso de validación es más complicado dado la forma de recogida de los datos. Kirk y Miller (1986, 21) consideraron a la validez como, “*una cuestión de si el investigador ve lo que piensa que ve*”, es decir, si lo que el investigador observa e interpreta es interpretado y observado de forma similar por otra persona, el estudio es válido. Van Maanen (1988) considera que para este tipo de estudios, la fiabilidad y la validez son criterios sobrevalorados, mientras que la claridad y la verosimilitud son criterios infravalorados.

En la parcela de estudio que se ha seleccionado -dentro de la perspectiva cualitativa, a través de un estudio de caso mediante entrevistas narrativas- los criterios que verifiquen la validez y la fiabilidad deben ser distintos, (Connelly y Clandinin,

1995, 32), planteando *la claridad, la verosimilitud y la transferibilidad* indicadores de validez.

Erickson (1986) y Zabalza (1991) estable tres tipos de validez para este tipo de estudios:

Validez semántica: a través de la representatividad y plausibilidad de los datos. Lo que implica identificar las distintas perspectivas de significación, procediendo a una correcta contextualización que constate con objetividad los sucesos o conductas que se presentan, lo que requiere:

- Ampliar al máximo el contexto de análisis de manera que se puedan incorporar a la situación analizada otras variables, sujetos o elementos. Para ello se recomienda la triangulación, al menos en tres modalidades distintas de datos.
- Describir el propio proceso seguido en la obtención y análisis de la información, en la investigación cualitativa no se tienen una única forma de proceder, por ese motivo, el investigador debe dar cuenta de qué pasos seguirá en su investigación de manera que pueda ésta ser valorada.
- A lo largo de la investigación se va presentando una serie de dilemas y cuestiones que resolver de forma que continuamente se han de ir tomando decisiones, esto hace que se deba configurar la investigación como un proceso de búsqueda de deliberación.

Validez hermenéutica de la investigación, es decir, la fundamentación teórica de la investigación y de los análisis e interpretaciones que incluye.

Validez pragmática a través de la dinámica relacional de la investigación. Se incluyen cuestiones relativas a condiciones metodológicas, optimización de procesos que se estudian y protegen los derechos de las personas que participan en la investigación, para ello es importante:

- Indicar a los participantes el objetivo del trabajo.
- Acudir a audiencias con los colectivos o personas relacionadas con la cuestión que interesa.

Para validar nuestra investigación se ha optado por la primera opción, *Validación semántica*, respetando sus tres cláusulas: 1) abarcando al máximo el contexto de estudio; 2) describiendo y justificando el proceso de desarrollo del estudio y 3) haciendo frente a los dilemas y cuestiones que se han ido presentando a lo largo del estudio.

El principal criterio utilizado para aportar validez al estudio ha sido la veracidad de los datos, de manera que estos, recogidos durante un periodo de tiempo, han sido aprobados por la persona de estudio incesantemente a lo largo del proceso (Fernández, 2006). De igual forma la claridad en que se ha mostrado reitera la validez de la que hablamos. En relación a las interpretaciones que puedan surgir, nos apoyamos de nuevo

en la veracidad y la claridad de las informaciones, adoptando en este tiempo el papel de cazadores del pensamiento.

Triangulación

La triangulación, se utilizaba en un principio como estrategia para validar los resultados obtenidos con los métodos individuales (Flick, 2004), hoy en día su uso aporta fuerza y consistencia a los análisis y a los procesos efectuados (Denzin, 1989; Bolívar, Domingo y Fernández, 2001; Flick, 2004).

Es una técnica cuya característica consiste en recoger datos desde distintos ángulos con el fin de contrastarlos e interpretarlos con el máximo rigor y objetividad posible (Flick, 1992). Una metodología para obtener hallazgos complementarios que incrementen los resultados de la investigación y contribuyan al desarrollo de la comprensión o del conocimiento de una realidad social. (Bolívar, Fernández y Molina, 2005).

Se concibe como, “*un proceso en el que desde múltiples perspectivas se clarifican los significados y se verifica la repetibilidad de una observación y una interpretación. Pero reconociendo que ninguna observación o interpretación es perfectamente repetible; la triangulación sirve también para clarificar el significado identificando diferentes maneras a través de la cuales es percibido el fenómeno*”. (Stake, 1994, 241).

En ese sentido la triangulación es menos una estrategia para validar resultados y procedimientos que una alternativa a la validación mediante el incremento del alcance, profundidad y consistencia en el procedimiento metodológico (Flick, 2004).

Denzin (1989, 237-241), establece cuatro tipos de triangulación:

1. *Triangulación de datos*: cuando se utilizan diferentes fuentes de datos o distintos métodos para producirlos. Con idea de observar si el mismo fenómeno sigue siendo el mismo en otros momentos, en otros espacios o cuando las personas interactúan de forma diferente.
2. *Triangulación del investigador*: cuando se emplean diferentes observadores o entrevistados para detectar o minimizar las desviaciones derivadas del investigador como persona.
3. *Triangulación de la teoría*: Contemplando teorías alternativas para interpretar los datos recogidos o aclarar diversos aspectos que se presentan de forma contradictoria. “*acercándose a los datos a través de múltiples perspectivas e hipótesis en mente... Varios puntos de vista teóricos se pueden colocar uno al lado del otro para evaluar su utilidad y poder*”. (Denzin, 1989, 240)

4. *Triangulación metodológica*: utilizando distintos métodos de recogida de información y contractando los resultados.

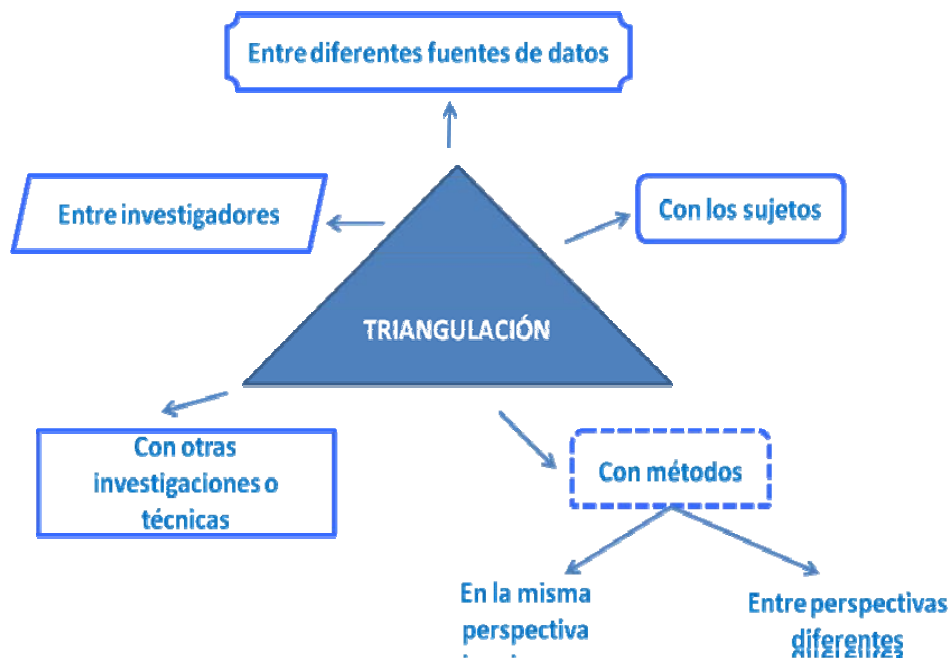


Gráfico 6.8 Tipos de Triangulación (Vázquez y Angulo, 2003).

Otros autores (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001; Bolívar y Domingo, 2006) aportan, además de las citadas, otros modelos de triangulación. Entre ellos la triangulación *procesual o secuencial*: usada cuando los resultados de una metodología o Fernández y Molina, 2005).

Recordando nuestro propósito en relación al uso de la triangulación en un futuro, optaríamos por la triangulación de todas estas perspectivas: **Triangulación de métodos**, a través del uso de mapas conceptuales y herramientas informáticas (File-Maker Pro, N-VIVO); **Triangulación de fuentes**, utilizando entrevistas, análisis de documentos y grupos de discusión; **Triangulación de sujetos**: empleando diferentes observadores: sujeto de estudio, investigador y juicio de expertos; **Triangulación teórica**: apoyándonos en teorías alternativas para la interpretación de las informaciones. **Triangulación procesual o secuencial**, mostrando todo el proceso seguido a lo largo del estudio.

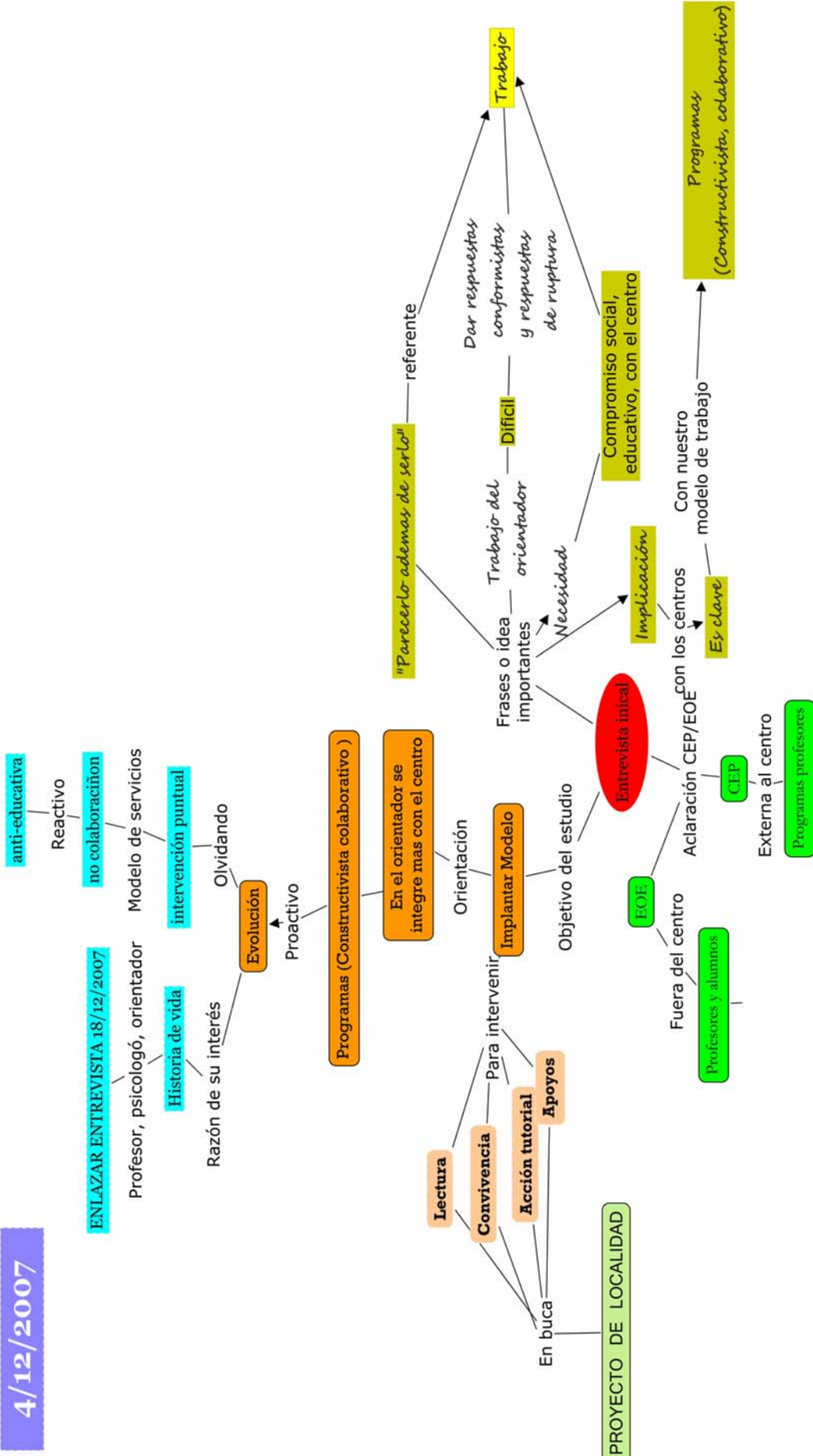
BLOQUE IV: RESULTADOS

CAPITULO 6: PRIMEROS ANÁLISIS

6.1 Representaciones gráficas del contenido de las entrevistas

A continuación se muestran cada unos de los mapas de contenido elaborados tras cada entrevista. Complementario a estos se ha realizado un pequeño comentario a modo de resumen donde se comentan las ideas más importantes tratadas en cada encuentro.

4/12/2007



COMENTARIO ENTREVISTA

La primera entrevista se realizó el día 4 de Diciembre de 2007, tras una pequeña presentación por parte de mi tutor de tesis. El lugar elegido, previa aceptación por ambas partes fue la casa particular del orientador.

En primer lugar tras unos minutos de conversación sobre cuestiones no referentes a este tema comenzó la entrevista biográfica narrativa. Lo primero que hablamos fue sobre la diferencia que existía entre los Centros de Profesorado (CEP) y los Equipos de Orientación Educativa (EOE). Aunque ambas instituciones son consideradas externas al centro, los primeros se dedican solamente a ofrecer formación, sobre ciertos temas (ofertados por la institución o demandados por el propio centro escolar), mediante programas formativos que involucran solamente al profesorado (sin intervenir en ningún momento sobre los alumnos); mientras que los segundos tienen una labor mucho más continua y directa, puesto que no solamente se dedican a facilitar formación a los docentes sobre ciertas cuestiones, sino que también apoyan a este en su labor diaria como docente, además de actuar con y sobre los alumnos haciendo efectivas las funciones específicas de orientación. Este equipo de orientación –compuesto por cinco orientadores- pertenece a un equipo de zona mayor, localizado en la cabecera de comarca. Este subequipo atiende a la localidad donde se ubica (con 16.000 hab. aproximadamente) y a todos los centros públicos de los núcleos de población más próximos (ver tabla 6.1).

Una vez aclarada una cuestión tan importante –eliminado los posibles errores que conllevaría no conocer bien sus discrepancias- comenzamos a hablar sobre el/los objetivo/s del trabajo que comenzaba a desarrollar este orientador –cuyo periodo duraría cuatro años-. En primera instancia lo que a este orientador le interesaba era aplicar un modelo de orientación –Modelo de programas- en el que debía integrarse al máximo en el centro, rompiendo alguna de las creencias que el profesorado tenía sobre su labor – como simple diagnosticador de alumnos-. Por tanto, teniendo en cuenta su claridad de propósitos habría que luchar contra las demandas del profesorado desvinculándose de modelos de orientación centrados en la intervención puntual –modelo de servicios- luchando para que su persistencia en el centro fuera constante –proactiva- y no puntualmente –reactiva-.

Al hilo de esto surgió la siguiente cuestión: ¿qué le había llevado a este punto?, es decir, por qué en aquellos momentos se había interesado por esa innovadora forma de trabajar; metodología que requería mucho más esfuerzo que para otros modelos de trabajo. Evidentemente en ello influyó su historia de vida, su historia profesional de más de 23 años -como maestro, como psicólogo y como orientador-. La cual era interesante recoger de manera más detallada en una entrevista concreta.

Para llevar a cabo su labor de orientación desde las cotas propuestas, había elegido una serie de ejes de trabajo – lectura, apoyos, acción tutorial, convivencia- como instrumentos claves en su intervención. Estos los utilizaría para descolocar, desorientar al profesorado, es decir, temas puntuales sobre los que el orientador actuase para provocar la ruptura de ideas, induciendo a la reflexión de los docentes, encaminada hacia su práctica, hacia la organización del centro, hacia los problemas convertidos en problemáticas, etc.

El primer eje sobre el que iba a trabajar era la *lectura*. A raíz del proyecto PISA de aquel año (2007) las notas de los alumnos españoles se habían visto muy desprestigiadas en el área de lectura. Capacidad (habilidad) que engloba a todas las demás materias –desde conocimiento del medio, hasta matemáticas- por esta y otras cuestiones -considerarla una herramienta básica para el aprendizaje, ser causa en muchas ocasiones del fracaso escolar- decide comenzar su andadura en esta propuesta.

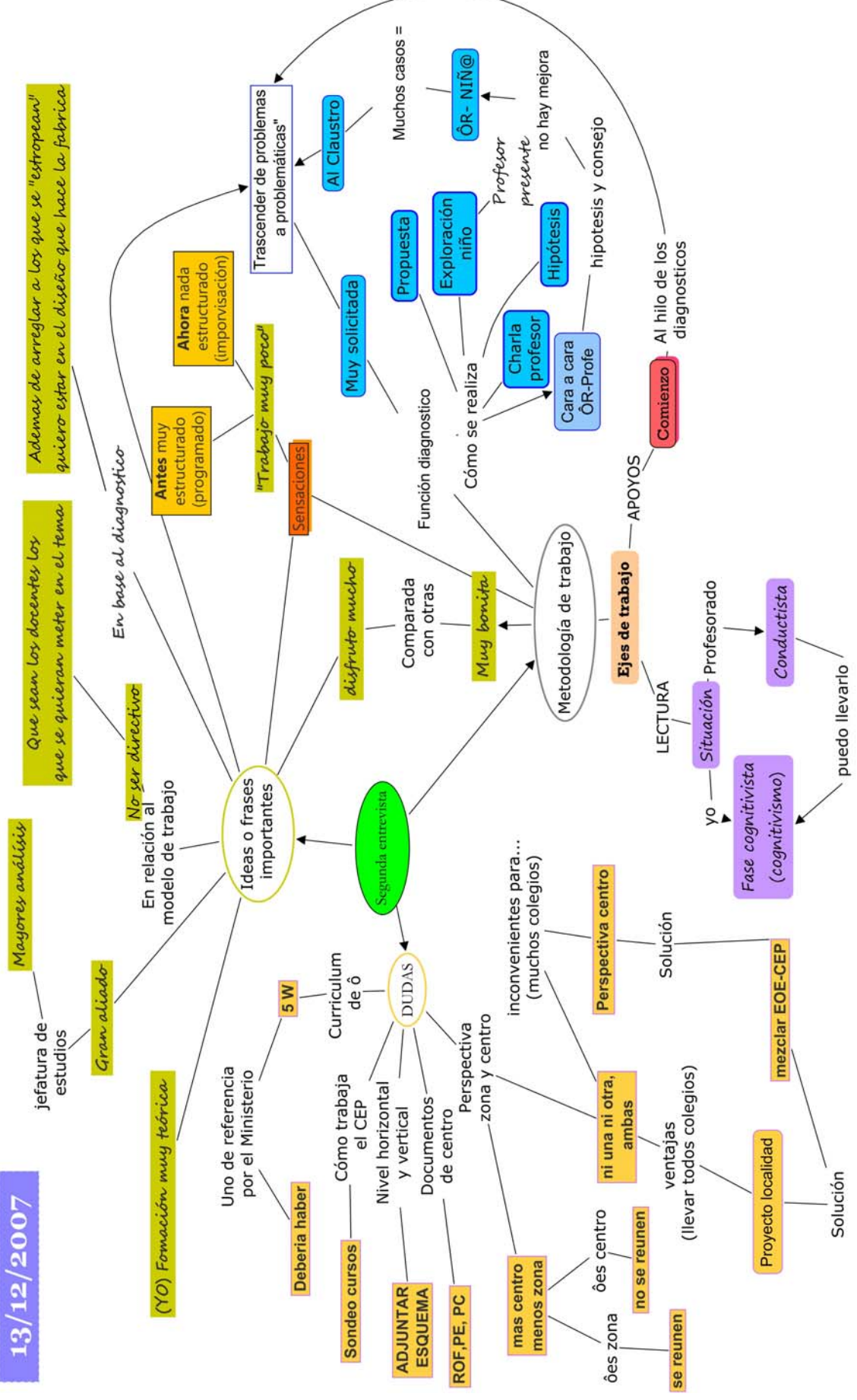
Otro de los ejes de trabajo se refiere a los *apoyos*, es decir, a la metodología que siguen los centros para aquellos niños y niñas que por diferentes causas no se ajustan al currículum ordinario del centro. Para ello se establecerán una serie de iniciativas con el fin de mejorar la situación de aquellos niños y niñas, que por desgracia son más de lo que parece. A lo largo de las entrevistas se podrá ir detallando cada una de las innovaciones que se proponen para mejorar esta tarea tan usual en los colegios.

El siguiente eje sobre el que va trabajar es la acción tutorial, una de las funciones más claras y reconocidas del orientador y caballo de batalla de cualquier mejora que se pretenda llegue al aula y al aprendizaje del alumno.

Todos estos ejes de trabajo se desarrollaran en los cuatro colegios con la intención de forjar un proyecto de localidad, es decir, teniendo en cuenta las diferencias entre los centros y la diversidad del alumnado se pretende que los cuatro centros del municipio trabajen, se organicen y se gestionen de forma similar respetando como se ha dicho las capacidades y potencialidades de cada uno de ellos.

En relación al modelo de trabajo que este orientador plantea – en cada uno de los centros- en necesario matizar que requiere de una mayor energía –por ambas partes implicadas, orientador-asesor y profesorado-, puesto que, su puesta en marcha exige un mayor compromiso e implicación; una formación mínima en esta metodología de trabajo; capacidad de liderazgo y una serie de habilidades personales que estimulen la colaboración, la reflexión, el compromiso, etc. Por parte de los docentes. Como así dice el mismo orientador “parecerlo además de serlo”, dar la impresión de que se está implicado en la tarea que el centro está desarrollando en esos momentos, intentar ser parte y dar opinión en aquellas cuestiones de gran trascendencia educativa, estar en el centro la máxima presencia posible para hacer ver que el orientado no es de fuera, no vienen solo en los momentos puntuales que se les solicita, sino que está por los pasillos, en la sala de profesores, en la cafetería, en el recreo... intentando romper la concepción de externo de fuera a algo más cercano al centro.

13/12/2007



COMENTARIO ENTREVISTA

En esta ocasión la entrevista se realizó el día 13 de Diciembre del 2007. Los primeros minutos los dedicamos a resolver algunas dudas sobre diversos documentos que había estado leyendo en esos días. La primera cuestión a resolver se refiere al **currículum de orientación**: qué es; quién lo hace; cuando se desarrolla; porqué;... como muy bien explicó el orientador, no está explícitamente hecho, aunque el Ministerio oferta un ejemplo de currículum de orientación, este es tan general que se queda muy disperso, por ello, según este orientador, debería existir un currículum de orientación –dentro de cada zona, al igual que hay un currículum que regula cada materia- que establezca de manera más concreta, cuales son los contenidos, los objetivos y las funciones que ha de desempeñar el orientador como asesor de los profesores y como orientador de los alumnos. Su existencia no tendría porque coartar las circunstancias de cada centro, sino, que respetando las características de cada una de las comunidades escolares se consumaran los criterios establecido en dicho currículum. Evitando situaciones de descoordinación entre unos centros y otros. Por tanto, lo que se demanda es una estructura provincial o zonal en la cual se establezcan las líneas generales más importantes propias de la orientación, para que después cada provincia, zona o centro, desarrolle su labor de acuerdo con ese currículum de referencia.

La siguiente duda que se comentó era referida a: en qué consiste la perspectiva de zona y la perspectiva de centro, dispuestas ambas al trabajo que desarrolla el equipo en los centros (de Infantil y Primaria). Referente al trabajo en la zona de los centros, según establece la Consejería -de obligado cumplimiento- es necesario congregarse solamente una vez a la semana, en la que los componentes del equipo se reúnen para hablar y comentar cuestiones de gran trascendencia. Mientras que la perspectiva centro, de igual forma como así establece la Administración, se desarrolla durante los días restantes –dependiendo de los centros que tenga el orientador-. El problema que surge de ello es que al contrario de cómo se hacía antes –mucho zona (trabajo en el equipo) y poco centro (trabajo en y con los centros)- se ha pasado al extremo contrario, propiciando que la perspectiva zona se vea considerablemente abandonada, según el orientador, con la máxima obligación de dos horas y media de trabajo en la sede. Nuestro orientador, ante los acontecimientos descritos toma la siguiente posición: es necesario tener presente ambas perspectivas, la de zona: porqué es el arroyo donde el orientador va a beber conocimientos; y la de centro: porqué es el lugar donde el técnico aplica todo lo aprendido, donde configura su conocimiento profesional. En el caso de la Educación Secundaria solo disponen de la perspectiva centro, a lo que sería necesario incluir una perspectiva de zona que periódicamente reuniera a los profesionales de la orientación, para que estos hablasen sobre las claves y las problemáticas a las que se enfrentan. Una de las reflexiones que ya comenta este orientador desde la segunda entrevista es el problema *tiempo*, es decir, si se quiere ser fiel a la perspectiva centro de la que hablamos –en la cual la presencia del orientador es constante-, nuestro orientador debería de tener menos de cuatro colegios. Aunque ello imposibilitara uno de nuestros objetivos: el proyecto de localidad –en el cual todos los centros deberían trabajar las mismas temáticas- intentando alcanzar un modelo de escuela diseñado por los profesores y el orientador, semejante en toda la localidad de la zona de estudio. Dado que nos interesan ambas líneas –centro y localidad- amparadas por el modelo de programas; hemos de considerar que el trabajo al que se enfrenta el orientador es

136

ambicioso, para el cual –como argumentar el orientador- una de las soluciones para abordar tal magnitud de esfuerzos sería contar con la ayuda del centro de profesorado (CEP).

Otra de las dudas al hilo de la conversación es: cómo trabaja el Centro de profesorado (CEP). Como ya se comentó en la primera entrevista, se dedica a ofertar cursos al equipo docente, mediante sondeos, desde los cuales recoge las demandas del profesorado y oferta cursos en relación a estas. El procedimiento que tenía antes esta institución era completamente distinto, pues, eran ellos los que ofertaban cursos sin contar ni con las demandas, ni con las opiniones del profesorado.

El próximo interrogante origina una pequeña disyuntiva –sin ser opuesta- entre el entrevistador y el entrevistado, referida a cuáles son realmente los documentos del centro. La cuestión radica en el momento en el que el orientador comenta que la formación en la facultad es demasiado teórica, algo sobre lo que estoy totalmente de acuerdo. Los motivos por lo que defiende esta idea emanan de su experiencia personal con alumnos preparándose las oposiciones, donde uno de los temas claves a enseñar era la duda que yo le planteaba. Según argumenta –palabras textuales- “los profesores de la universidad han ido levitando, levitan, están en etéreo no pisan suelo”. Explican muchas teorías sin llevar a concretar o aterrizar en la práctica diaria con la que sus alumnos/as se van a encontrar.

La siguiente duda atañe a la estructura horizontal y vertical que existe en los centros. Su explicación se desarrolló a través de un pequeño esquema del puño y letra del orientador, adjuntado en los anexos. Donde se puede ver la diferencia de ambas estructuras (horizontal y vertical) en centros de Infantil y Primaria y en Institutos de Educación Secundaria. Respecto a los CEIP (centros de Educación Infantil y primaria) vemos que la organización vertical incluye a los coordinadores de cada ciclo mientras que la horizontal atiende a los equipos docentes de cada ciclo. En la Educación Secundaria el nivel vertical se divide encada una de las áreas de conocimiento, por ejemplo todos los profesores del área de matemáticas, mientras que el nivel horizontal está representado por el jefe del departamento de cada área de conocimiento.

Una vez aclarados todos los interrogantes se procedió a retomar las cuestiones que nos interesaban. Cómo estaban comenzando a desarrollarse los ejes de trabajo –lectura, diagnóstico y apoyos- en cada uno de los centros -desde el último encuentro, una semana antes-.

Primeramente es necesario hacer una aclaración sobre el modelo de trabajo que estaba desarrollándose en aquellos momentos y que se iba a desarrollar durante los próximos cuatro años. Por experiencia personal (de más de 23 años) este orientador había experimentado algunas formas de trabajar encajadas en lo que hoy se denominan modelos de orientación. La metodología o el modelo que había decidido aplicar en esta ocasión, había sido bautizado –utilizando una metáfora- como “modelo azucarillo”, el cual –según su explicación- al igual que el azúcar endulza el café, el orientador endulza la práctica diaria de los centros, sin que su presencia se aprecie como un terrón de azúcar, sino como algo que está por ahí, que no se ve, pero que se nota. Este modelo responde al modelo de programas –como así se conoce desde la teoría-. El motivo por el cual ha decidido trabajar con esta metodología, responde, como dijo él literalmente

“ahora es el modelo que me creo”, a través del cual “pretendo favorecer que sean los mismos profesores los que se involucren en los temas, en las cuestiones, en las problemáticas...”

El diagnóstico es una de las funciones más solicitadas a los orientadores, en ocasiones los docentes solicitan ayuda de alguna persona externa al centro (Orientador/Asesor) para que les resuelva los problemas o les arregle a los niños/as con dificultades de aprendizaje. Recordando la primera entrevista, el diagnóstico era uno de los ejes de trabajo, sobre los que el orientador intenta entrar en los centros. Utilizando esos ejes como posibles temáticas desde las cuales pretende que salte la chispa y ponga al profesorado en unas líneas más reflexivas de su práctica diaria. A la hora de comenzar un diagnóstico, el primer paso que da el orientador es hablar con el profesor/tutor del niño/a –en contra de otras metodologías menos pedagógicas, en las que lo primero que hacen es sacar al niño/a de su clase y pasarle una serie de test estandarizados- con la intención de analizar, ver o interpretar más allá de los comentarios del profesor/tutor, además de para ser capaz de ofrecerle a este una posible hipótesis (segundo paso a tomar) del problema. Si pasados unos días, en los cuales el docente ha podido aplicar las recomendaciones o los pactos tomados en el encuentro profesor-orientador/asesor, no hay mejor, el orientador cita al niño/niña y realiza una serie de pruebas –trozos de test- con la simple intención de medir aquellas características del niño/niña que consideran que podrían darle algunas pistas sobre el problema. Todo este procedimiento radica en un solo objetivo, que el niño alcance un adecuado desarrollo integrando a lo largo de las etapas educativas.

Cuando el orientador ha percibido varios casos con similares casuísticas, comienza a sensibilizar –de manera esporádica, (en recreos, en pasillos, en la sala de profesores)- a aquellas personas que bajo su punto de vista tienen cierta influencia (liderazgo) en el centro. Una vez que la gente ya es conocedora de los acontecimientos, el orientador como profesional del centro, procede a exponer los casos en el claustro, con la intención de que la comunidad educativa tome las decisiones oportunas. Como así lo define nuestro orientador “Pasar de los problemas a las problemáticas”. Este procedimiento también es útil para profundizar en los otros ejes o en otras cuestiones importantes para el centro –como es el caso del diagnóstico- el cual da pie a que se abran otras líneas de trabajo como por ejemplo los apoyos (la metodología de los apoyos).

Relativo al eje de la lectura –cuyo avance o desarrollo ha sido minúsculo- podemos comentar pocas cosas. Una de ellas es la percepción que el orientador tiene de sí mismo y de los docentes del centro. Argumentando, encontrarse en aquel mes de Diciembre de 2007 en una fase cognitivista, mientras que el profesorado la sitúa en una zona más conductista, aunque bajo su punto de vista puede ser guiada hasta el cognitivismo.

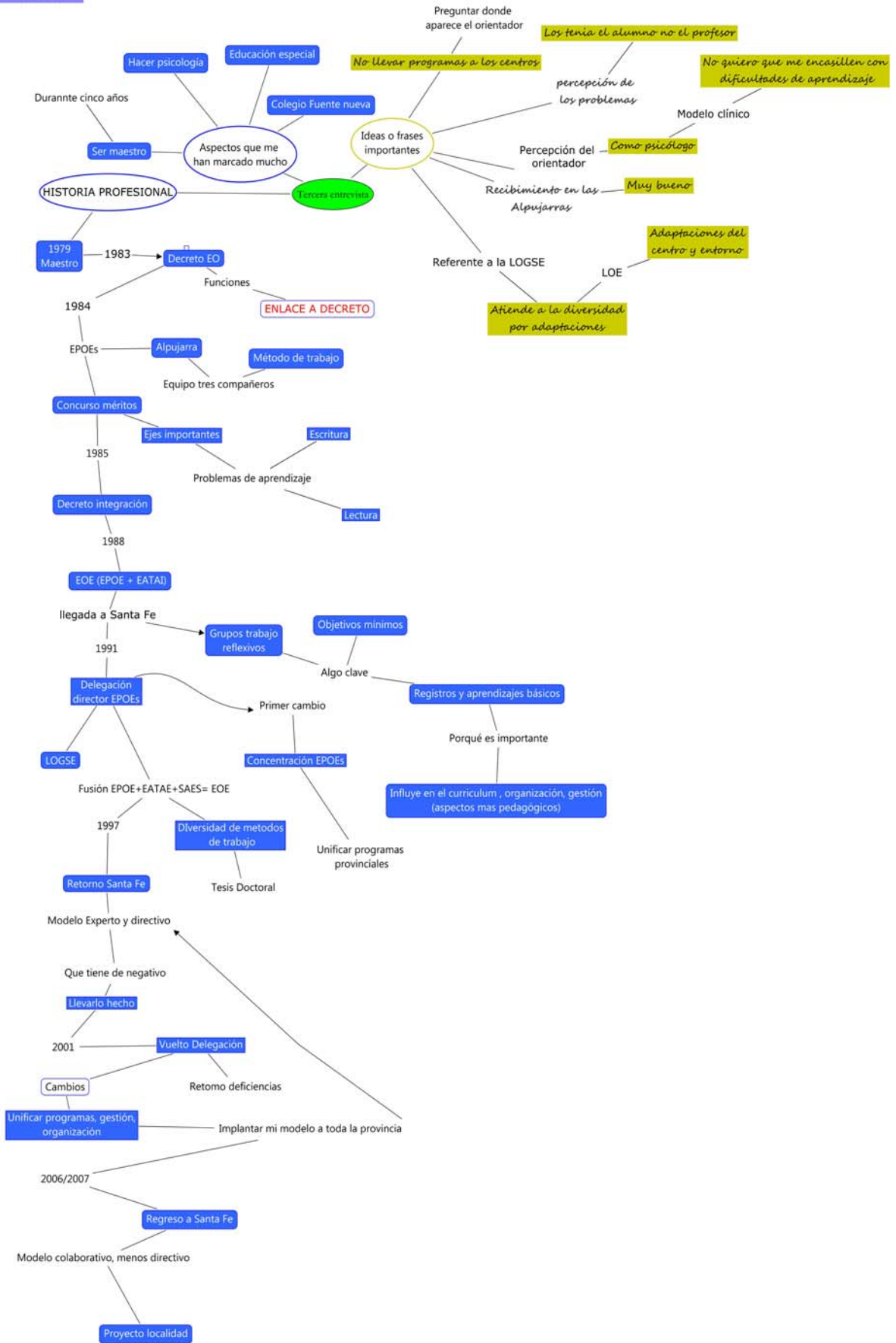
Por último me gustaría comentar dos cosas, la primera de ellas son las frases o ideas más importantes que se ha ido recogiendo de la entrevista, y la segunda, algunas de las sensaciones comentadas directamente por el orientador.

En relación a una duda el orientador argumenta que en la facultad la formación recibida es tan teórica que produce una gran divergencia de la práctica real. “Los

profesionales –docentes- de la facultad levitan, están en etéreo, no pisan suelo” (palabras textuales) lo cual impide muy mucho que los alumnos adquieran conocimiento teórico con aplicabilidad a la práctica.

Sobre la metodología de trabajo aparecen en el esquema algunos comentarios significativos; como por ejemplo, una de sus intenciones es no ser directivo, que sean los docentes quien se interesen por lo temas. Temas que él de manera sutil ha de ir mostrando al profesorado, a través de los mismos, se busca la reflexión de la institución. Para ello, su gran aliado va a ser la jefatura de estudios, desde la cual se analizan con más profundidad los temas. Comparando la metodología de estos momentos con la que ha realizado en otras ocasiones anteriores prefiere la presente, calificada como más bonita y con la cual disfruta mucho.

Durante estas primeras semanas desarrollando la labor de orientador había podido aplicar de manera real sus ideal de trabajo, sobre el cual ya iban surgiendo algunas sensaciones; como por ejemplo la impresión que de trabajaba muy poco, tomando como referencia años posteriores en otros centros, donde la organización de tareas era mucho más rígida e inflexible. En estos momento el ser flexible el no tener una programación marcada por plazos formaba parte de la metodología de trabajo. El día a día en el centro requería espontaneidad “a ver que me encuentro hoy, a ver por dónde puedo meter la mano”.



COMENTARIO ENTREVISTA

La tercera entrevista, realizada el día 18 de Diciembre de 2007 trata sobre la historia de vida de este orientador. Las dos entrevistas anteriores las habíamos utilizado para: 1) situados en el campo de investigación. 2) conocer cuáles eran las propuestas que se iban a aplicar durante los próximos cursos escolares (2007/2008; 2008/2009; 2009-2010 y 2010-2011).

La andadura de este gran profesional de más de veintiocho años de experiencia en sistema educativo, comienza en el año 1979; con el puesto de maestro (especialista en matemáticas y ciencias) en la etapa de Educación Primaria. Uno de los acontecimiento más importantes en su historia profesional es la experiencia vivida como profesor en prácticas en un centro de Granada (Fuente Nueva), cuya metodología de trabajo se caracterizaba por ser muy participativa, muy de descubrimiento, lo que hoy se le denomina Constructivista. Participa activamente en los movimientos de renovación pedagógica, en particular el MCEP, muy ligado a la metodología Freinet.

Durante los cinco años que estuvo ejerciendo de maestro estudia Psicología y a la postre –ya más avanzada su trayectoria profesional- emanan otros estudios de Pedagogía o el postgrado (Doctorado). Como así destaca él mismo, su andadura profesional siempre ha estado entorno al inicio de la lectura, la escritura y el cálculo, raíces que lo acompañaran siempre iluminando su práctica profesional.

En el año 1983 ocurrirá algo que cambiará el rumbo de su vida profesional; se publica un decreto que convoca para que se creen los Equipos de orientación llamados en aquella época Equipos psicopedagógicos de Orientación Educativa (EPOEs). Cumpliendo con los requisitos que se exigían para el puesto (ser maestro y psicólogo y, tener las oposiciones aprobadas) es destinándolo a las Alpujarras Granadinas junto con tres compañeros. La única función que se les demandaba era ir por los colegios extendiendo lo que hasta ahora era desconocido: *la orientación*. Hasta esos momentos solamente existía un equipo a nivel provincial que intervenía en los casos de más importancia.

La acogida que les brindaron los maestros de aquella época, en aquella zona de Granada, según sus comentarios, fue muy buena. Destinados en un paraje alejado de la ciudad los maestros los recibían con alegría puesto que pensaba que al estar tan lejos de la polis a la administración no le preocupaba lo más mínimo su bienestar. De igual manera los maestros/as veían en estas personas compañeros con los que charlar, intercambiar ideas o con los que podía conocer qué pasaba en aquella época a nivel global. Ubicados en Órgiva, tuvieron que idear una metodología de trabajo entre los compañeros que componía el grupo, esta, consistía en ofrecer formación al profesorado sobre temas interesantes para la docencia. En muchas ocasiones trasportaban información de un pueblo a otro, divulgando las prácticas más interesantes que en otros colegios cercanos se estaban haciendo. Al mismo tiempo realizaban, con la ayuda de los compañeros del equipo, diagnósticos e intervenciones sobre casos concretos. La percepción que los profesores tenían de ellos, a nivel profesional, no era como orientadores sino como psicólogos especialistas en diversas problemáticas.

En el año 1988 es destinado a un equipo de zona cerca de la capital (Santa Fe), desde el cual seguía poniendo en práctica el trabajo con otros compañeros, no solo del EPOE, sino también del EATAI²⁷ (efectivo en aquellos momentos hasta el año 1992, año en que se fusionan EPOEs, EATAI, SAE²⁸ creando lo que hoy conocemos como Equipo de Orientación Educativa, EOE). Los grupos de trabajo que intentaba constituir en estos tiempos eran grupos reflexivos con algunos objetivos delimitados, como por ejemplo: la elaboración de registros de aprendizaje básicos, considerados de gran importancia para influir en el currículum, en la organización y la gestión de los centros, es decir, en los aspectos más pedagógicos. Aunque ya era pedagogo, su enfoque estaba muy centrado en la psicología, de hecho lo seguían llamando psicólogo. Denominación que no corregía, pues en aquellos momentos explicar lo que era un pedagogo hubiera sido complicado.

En el 1991 lo solicitaron en la delegación para ocupar la plaza de director de los EPOEs, puesto que según él fue a dedo, es decir, buscaba a alguien con un perfil y él era el adecuado. Las razones podrían ser: como así dijo el literalmente “...*de todos mis compañeros yo era el más raro, nunca me daba bombo de ser listo, sino que quería dar la impresión de ser un maestro mas...*”. Puesto que ocupó durante seis años. La primera acción que hizo siendo director fue: convocar durante tres días a todos los EPOEs para que se expusieran cuales eran los programas que estaban desarrollándose en los centros con la idea de establecer unos programas mínimos provinciales de toda la región. Durante estos seis años ocurrió algo importante; la fusión de los EPOEs, EATAI y SAE en lo que hoy conocemos como EOE (Equipo de Orientación Educativa). Lo más destacado de esos seis años como director, a nivel profesional, fue la visión de conjunto que pudo percibir, de lo que estaba pasando en toda la provincia, comprender y conocer las distintas metodologías que usaban sus compañeros (la mayoría muy psicólogas). En ese tiempo se publica la L.O.G.S.E ley que tuvo que estudiar en profundidad y divulgar por los distintos equipos. Fue en este tiempo donde aprendió para que sirviera un pedagogo (para influir en las decisiones verdaderamente importantes que ha de tomar un centro, aportando visiones que los profesores desconocen, ofreciendo una percepción desde fuera del centro, como otro punto de vista a tener presente). De destacar su papel de experto y directivo en aquellos años, fomentador de procesos de mejora pero como técnico y experto, ¿qué tiene de negativo esta metodología vista hoy?, llevar las cosas hechas a los centros, no hacerlas con ellos allí.

En el año 1997, vuelve a su equipo de zona en Santa Fe, las razones por la que él regresa podrían ser dos: la primera, porque necesitaba práctica y no teoría, es decir, lo que le estaba recomendando a sus profesores hacer no lo había experimentado, por lo tanto no podía asesorarlos de manera correcta. Y segunda razón por “tocar techo”, es decir, había pedido a la delegación que evolucionaran hacia otras líneas de trabajo que no eran posibles. Desde hace más de una década él ya sabía que el orientador no tenía que ir a los centros ofertando programas, sino que lo que debía de hacer es; estar en los centros para que los programas surgieran desde abajo, desde la medula del centro. Durante este periodo elabora su tesis doctoral, la cual sirvió para reiterar y verificar ideas: *implicarse en los centros; estar disponible siempre para los profesores; ser*

²⁷ EATAI: Equipo de Atención Temprana y Apoyo a la Integración.

²⁸ SAE: Servicio de Apoyo Escolar.

asequible; que te perciban como cercano, próximo; el asesor como dinamizador; capacidad de comunicación, empatía, abierto, amable...

Tras cuatro años haciendo muchas cosas en sus centros le vuelven a dar la oportunidad de retomar su puesto como director en la delegación (año 2001). Acepta, con la simple condición de trabajar con su modelo de trabajo y sobre sus líneas y filosofía de pensamiento. Durante los siguientes seis años (2001-2007) como director, trabaja mucho para unificar programas y materiales para esos programas. Trabaja con la intención de unificar también la gestión y organización de los centros, como por ejemplo: la presencia del orientador de nueve de la mañana a dos de la tarde, mas una tarde al mes, etc. Su intención durante estos años era implantar su metodología de trabajo en la toda provincia, su modelo basado en el “*estar*”²⁹ en los centros, modelo colaborativo (aunque pasados unos años se da cuenta de que ese modelo era demasiado directivo).

En el año 2006/2007, curso escolar 2007/2008 regresa a Santa Fe, su equipo de zona, para llevar a cabo el modelo que venía desarrollando durante bastantes años (Colaborativo- constructivista), menos directivo (técnico) de lo que había sido la última vez. En esos momentos su intervención se basará en hacer germinar los cambios desde dentro de los centros. Además de incluir otras metas como por ejemplo la idea de proyecto de localidad; donde cada uno de los centros de la localidad de la zona de estudio tenga en cuenta a los otros centros en cada una de las decisiones que tome.

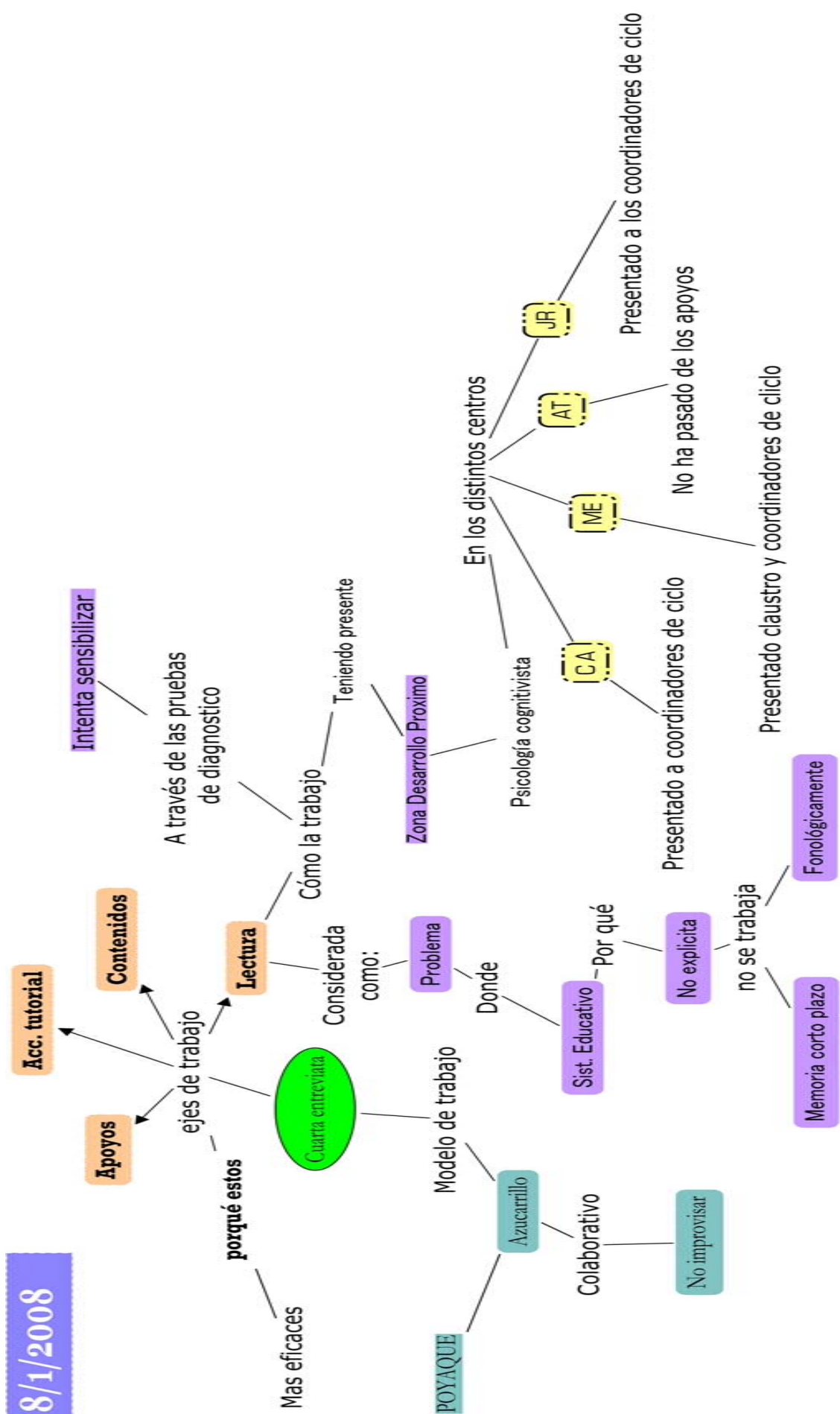
Por último es necesario comentar alguna de las ideas más importantes que se han destacado de la entrevista en el mapa conceptual adjunto. La primera idea a destacar es la transcendencia que tiene llevar a los centros programas, realizados por el orientador de manera aislada. Con esta actuación la visión que se trasmite al profesorado es “yo soy el que sabe y tú el que aplicas”, por ello una de las reflexiones de esta entrevista es el hacer los programas en el centro y con el centro. Preguntando donde han ubicado al orientador en cada uno de los programas que el centro está desarrollando o tiene intención de desarrollar.

En relación a la percepción de los problemas y a la percepción del orientador es necesario decir: primeramente, los problemas durante largos años eran percibidos o localizados en los alumnos, dejando a un lado las limitaciones que el profesor pudiera tener. En segundo lugar la percepción del orientador era como psicólogo, por tanto, las demandas eran de modelo clínico, aunque nuestro orientador no quería que lo encasillaran con las dificultades de aprendizaje, sino con aquellos aspectos más pedagógicos que el centro debe tratar.

La última de las cuestiones importantes a destacar está referida a la interpretación de la LOGSE y de la LOE en referencia a las dificultades de aprendizaje. La primera de ellas hecha efectiva en el año 1990 (LOGSE) atiende a la diversidad mediante adaptaciones curriculares, mientras que la LOE (2006) actúa a través de adaptaciones curriculares organizativas del centro y del entorno sin tocar los currículos.

²⁹ Entiende por “*estar*”, además de su presencia física constante, toda una filosofía de cercanía, implicación, participación, estar a la escucha...

8/1/2008



COMENTARIO ENTREVISTA

La primera entrevista realizada en el año 2008 corresponde a nuestro cuarto encuentro, a groso modo se puede decir que el tema principal de la entrevista será uno de los cuatro ejes de trabajo: La lectura.

Primeramente es necesario comentar un par de ideas sobre el modelo de trabajo. La metodología que ha llevado a cabo este orientador se basa en tener muy en cuenta a los demás. Ser colaborador en el centro y fomentar la colaboración entre los compañeros de trabajo. Intentar no ser el centro de atención de lo que se haga sino que estando presente y siendo parte (como orientador) enfocar los meritos hacia todos, es lo que él denomina modelo “*azucarillo*”, “*pos ya que*” (extremando el modelo de facilitación, él cree que estando físicamente en el centro y mostrándose abierto y diciéndoles “pues ya que estoy aquí, pedirme lo que queráis...”, da opción a la acción, a la pregunta, a la propuesta...). El trabajar de esta manera requiere además de mucha paciencia (porque en ocasiones da la impresión de que se retrocede más de lo que se avanza), tener una líneas claras sobre los objetivos a alcanzar, olvidando la improvisación y la temporalización cerrada de los pasos que se han de ir dando. En palabras textuales “...adapto mi planificación.... Diseño un marco y sobre eso voy trabajando...”.

Como ya se comentaba en entrevistas anteriores, los ejes de trabajo eran el transporte para alcanzar los objetivos propuestos (comentados en la primera y segunda entrevista). Desde tales ejes se buscaba la reflexión del profesorado sobre su práctica, pero para ello era necesario provocar ruptura, como así mismo comentaba “dar respuestas a las necesidades provocando desequilibrios cognitivos”. Al hilo de los resultados (bastante desastrosos) de las pruebas de diagnóstico (realizadas anualmente) intentaba concienciar al profesorado sobre qué problemáticas existían en el centro escolar.

Según su esquema de trabajo, el primero de los ejes a desarrollar en los centros de la localidad era la lectura. Como ya se vio en la anterior entrevista, su experiencia profesional –próxima al inicio de la lectura, escritura y calculo- le ratificaba que el sistema educativo andaluz y más concretamente el granadino, no enseñaba la lectura de manera explícita, lo cual supone un gran problema, es decir, los profesores solamente trabajan lo perceptivo motriz, dejando a un lado lo fonológico, algo que según su formación es de suprema importancia.

Otra de sus ideas de trabajo es pasar de los problemas a las problemáticas, es decir, cuando hay diversos casos sobre algún problema intentaba sensibilizar al profesorado para que tomara conciencia sobre él. Previa sensibilización por pasillos, recreos, sala de profesores, cafetería... (Con aquellos compañeros que según él tenían más influencia en el centro) lo planteaba al claustro, desde el cual esperaba alguna respuesta de mejora.

La importancia de trabajar sobre el eje de la lectura, según su percepción, era muy rentable, puesto que influyendo en un aspecto concreto del niño/a se obtenían otros resultados. Trabajar la lectura daba la oportunidad de actuar sobre distintas áreas de conocimiento: En matemáticas, para aprender a resolver problemas correctamente era

necesario comprender el enunciado de los ejercicios. En conocimiento del medio, Para comprender la información de una lección era necesario que el niño/a leyese y comprendiese lo que allí ponía. En lenguaje, una de las competencias necesarias era saber leer y comprender sobre lo leído, por ello desde un aspecto muy concreto como es la lectura se podían incidir sobre otros frentes del sistema, como así comentaba el mismo orientador “es un factor potenciador de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje”.

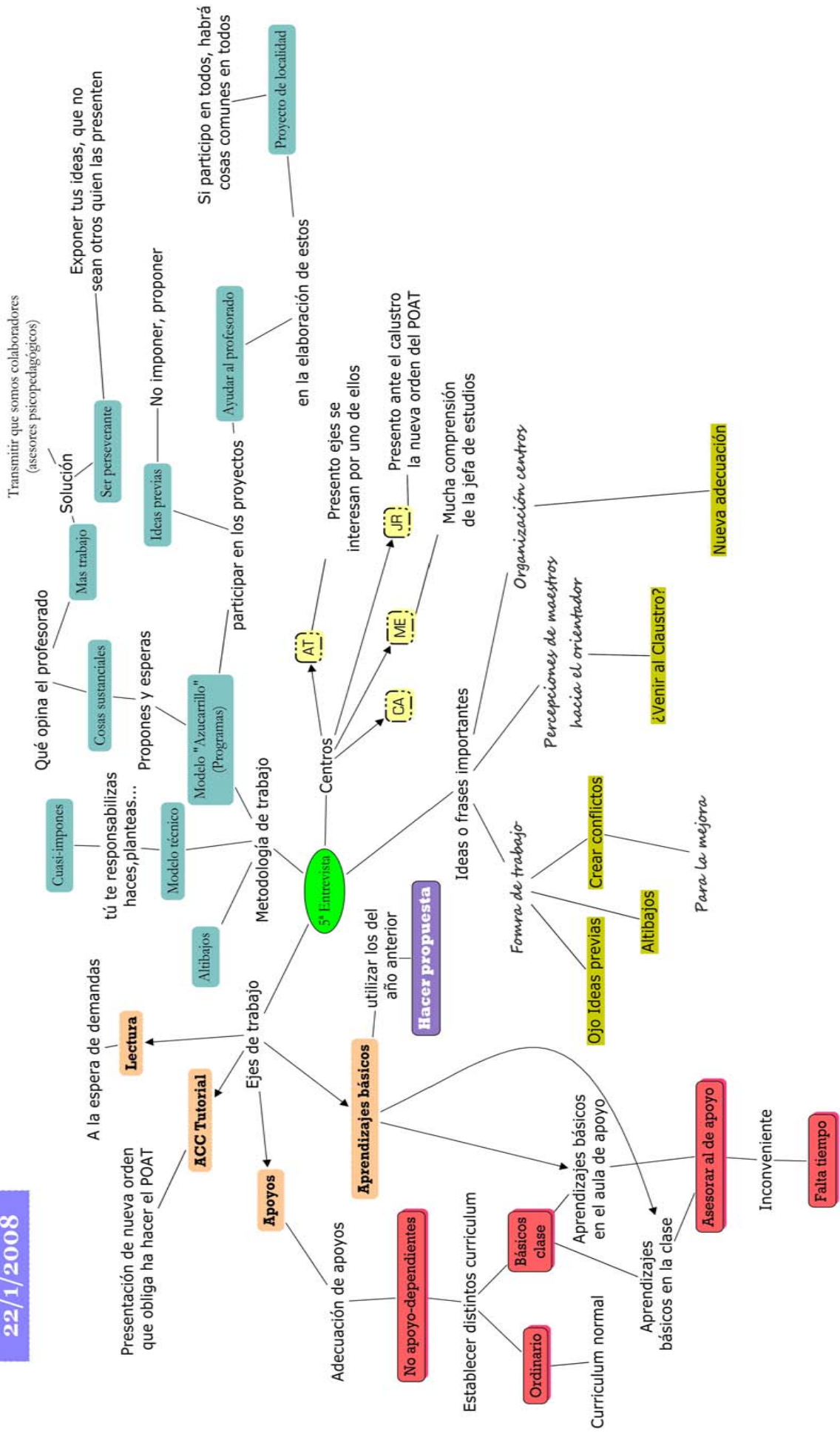
Su esquema de trabajo (aunque no estaba temporalizado de manera cerrada) consistía en trabajar en primer lugar la lectura; posterior y complementaria a esta eran los apoyos (metodología de los apoyos) y los contenidos a trabajar (contenidos básicos) y por último la acción tutorial. Respecto al primero como se ha dicho ofrece una gran rentabilidad. El segundo procede de la atención que se le daba a los alumnos con dificultades escolares -el cual se verá en próximas entrevistas-; el tercero está relacionado con el segundo, ya que su propuesta de mejora para aquellos alumnos de apoyo era transmitir solamente los aprendizajes que el centro había seleccionado como básicos; y por último, la acción tutorial, pilar donde se asientan muchos de los planes y programas que el centro ofrece, además de influir en otros ejes transversales (conflictos, disciplina, valores...).

La estrategia que utilizó para comenzar con el primer eje (lectura), fue la siguiente: al hilo de los resultados de las pruebas de diagnóstico propuso algunas ideas al profesorado, en general, para que dichos resultados se vieran mejor puntuados. Teniendo siempre presente como él decía: la zona de desarrollo próximo de la institución.

Aunque no formaba parte de su modelo de trabajo vio preciso –pasado el primer trimestre- exponer a un equipo técnico la necesidad de “obligar” a su profesorado a asumir el tema de la lectura, de manera colectiva y sistemática. Una de las características del modelo “azucarillo” (constructivista) es dejar que el profesorado evolucione a su ritmo, intentando por todos los medios posibles que sea cuanto antes mejor, pero dadas las circunstancias y el tiempo tuvo que saltarse un poco sus propias normas y adoptar otro tipo de modelo. Ello no supone que se haya engañado a la investigación sino que en algunos momentos era necesario tomar las riendas por el otro extremo, no olvidándose del plan de localidad –que todos trabajen sobre lo mismo y que tengan en cuenta a sus centros vecinos en las decisiones que tomen- .

La situación que se vivía en aquella época en los colegios era la siguiente: había presentado el tema de la lectura en todos los colegio (jefatura de estudios o coordinadores de ciclo) y estaba esperando a ver qué hacían en cada uno de ellos. A todos ellos el tema les resulto muy interesante y en dos de ellos (ME y AT) existían compromisos de aplicación.

22/1/2008



COMENTARIO ENTREVISTA

En esta ocasión la entrevista se realizó el día 22 de Enero de 2008. Aunque en ella se habló un poco sobre el modelo de trabajo, esta estaba enfocada hacia uno de los ejes: la metodología de los apoyos, relacionada directamente con el eje de contenidos -referido a los aprendizajes básicos que debe adquirir un alumno para alcanzar un desarrollo integral como persona-.

En primer lugar se comentaron ideas referidas a la metodología de trabajo. Según este orientador, ya pasado el primer trimestre de aplicación del modelo, los centros no habían dado muchos resultados, hasta ese momento en el que percibía actitudes positivas hacia la forma de trabajo. Reproduciendo sus palabras "... esta forma de trabajo lo que tiene son muchos altibajos de un día para otro, hay colegios en los cuales llega uno a decir, esto no tiene arreglo, de aquí no va a salir nada y luego hay otros momentos, por otras circunstancias, en los que surge la posibilidad de volver a engancharse...".

Tratando de desarrollar un modelo de programas -donde el orientador propone ideas (sustanciales) y espera a ver si son aceptadas por el profesorado- era tremendamente necesario que el orientador participara en todos los proyectos que el centro estuviera desarrollando, ayudando en el trascurso de estos; para cuando llegase la ocasión de proponer nuevos planes sea percibido de otra forma a como lo ven ("ya está otra vez aquí dando discursos"). Por ello la solución para no ser percibido como técnico y externo, era ser constante en los procesos de los centros, transmitiendo en todo momento que el orientador era un colaborador más, un asesor psicopedagógico. Nunca "imponiendo" propuestas aunque estas fueran muy necesarias o muy innovadoras, sino sugerirlas hasta que se aceptaran voluntariamente, y una vez aceptadas, teniendo en cuenta los cuatro colegios, plantear cuestiones que los unieran de alguna manera (proyecto localidad).

Es importante destacar algunas ideas que el orientador comentó en su momento sobre el modelo de trabajo:

Primeramente era necesario, para actuar con esta metodología, conocer cuáles eran las ideas previas del profesorado, puesto que estas ayudaban a la hora de decidir qué tipo de propuestas se les podía ofertar y de qué forma. Si ellos opinaban que la figura del orientador era prescindible en un centro y el orientador llegaba con una actitud técnica o demasiado resuelta el resultado sería bastante infausto. Por ello era necesario conocer qué ocurría en los centros antes de actuar.

En segundo lugar, la labor de cualquier orientador -en parte- destinada a solucionar las demandas que el profesorado les pedía, podía desarrollarse de forma diferente a como se suele y solía hacer: "problema-intervención del orientador-todos contentos"; apostando por estrategias de intervención que crearán conflictos con la simple intención de invitar a los docentes a reflexionar sobre su práctica y a partir de ahí buscar la mejora.

En una ocasión, al hilo de los planteamientos que el orientador quería hacer a todo un claustro, la dirección comentó que serian ellos lo que transmitirían sus

propuestas, algo a lo que el orientador rotundamente se negó, argumentando que las propuestas eran suyas y la exponía él. Ello demuestra que aunque la metodología de trabajo era de mucha colaboración con el profesorado, hay circunstancias en las que es necesario adoptar un papel de colaborador más técnico. Basándose en las funciones que son designadas a estos equipos de orientación.

Sobre la evolución de los ejes de trabajo, en aquellos momento, era muy a la espera de lo que los profesores demandaran, estando incluso planteando recientemente nuevos frentes de trabajo. Uno de los ejes que había planteado durante aquellas primeras semanas de Enero era el eje de *apoyos* relacionado con el eje de *contenidos* (aprendizajes básicos).

Las estadísticas demostraban que un 20% de los alumnos tenía un retraso escolar entorno a dos cursos. Su propuesta era hacer adaptaciones curriculares o más bien adecuaciones curriculares -término que había acuñado con idea de no provocar confusiones al profesorado- para atender a aquellos alumnos que sin tener necesidades educativas especiales presentaban problemas en el trascurso del curriculum ordinario. A través de reflexiones con compañeros y con profesores (sobre todo con la jefa de estudios de colegio ME), se habían dado cuenta de que los niños/as que asistían a apoyo en vez de mejorar empeoraban, quedando aun mas descolgados de lo que estaban en un principio. Las causas de ello se atribuían a la organización del aula de apoyo, donde en vez de utilizar un curriculum paralelo al de la clase, cada profesor lo organizaba según su criterio y de forma poco autónoma, creando niños/as “apoyo-dependientes”, es decir, niños/as que cuando volvían a su aula, a no ser que el profesor se sentara a su lado, no sabían hacer las tareas. Por ello, en primer lugar sería necesario determinar cuáles eran los aprendizajes básicos que un alumno debería conocer en cada uno de los cursos.

La propuesta que hacia este orientador –una vez establecidos los aprendizajes básicos en cada nivel- era establecer dos vías de curriculum: el ordinario -para aquellos niños/as que no presentaban dificultades de aprendizaje- y el paralelo, dividido en dos rutas; la primera para aquellos con dificultades mínimas, sin tener que abandonar la clase –hacían solamente aquellos ejercicios que el orientador previamente había señalado como básicos- la segunda, para aquellos que presentaban un retraso más contundente, teniendo que asistir al aula de apoyo –con materiales alternativos pero con la misma línea de curriculum- Para llevar a cabo esta propuesta seria necesario asesorar a los tutores y a los que imparten el apoyo, teniendo en cuenta qué tipo de adecuación del curriculum debía hacerle a cada niño/a, con la idea de incorporarlos cuanto antes a su nivel, ya sea por curriculum ordinario o por curriculum paralelo.

Para concienciar a la gente del tercer eje: contenidos (aprendizajes básicos) estaba utilizando el tema de los apoyos con la argumentación antes comentada y para que el centro no percibiera esta propuesta como impuesta por el orientador, actuaba de la siguiente manera: “...el próximo día voy a traer un boceto de la parrilla de aprendizajes básicos, teniendo en cuenta los que vosotros destacasteis el año pasado...”. Al actuar de esta forma obtendrían dos cosas: el centro no percibiría esta propuesta como algo ajeno, sino como algo que ha surgido desde el consenso de todos, y además, si el orientador participaba en todos los centros existirían cosas semejantes, afianzando más aun el proyecto localidad.

Sobre el último gran eje que el orientador pensaba necesario trabajar, Plan de Orientación y Acción Tutorial (POAT) lo único que hizo fue: presentar la nueva orden que obligaba a que cada centro elaborase para el próximo curso (2008-2009) su propio POAT. Haciendo la misma propuesta en cada uno de los centros: elaborar –durante el curso escolar 2007-2008- a modo de ensayo un POAT, con los temas que ellos considerarán más prioritarios.

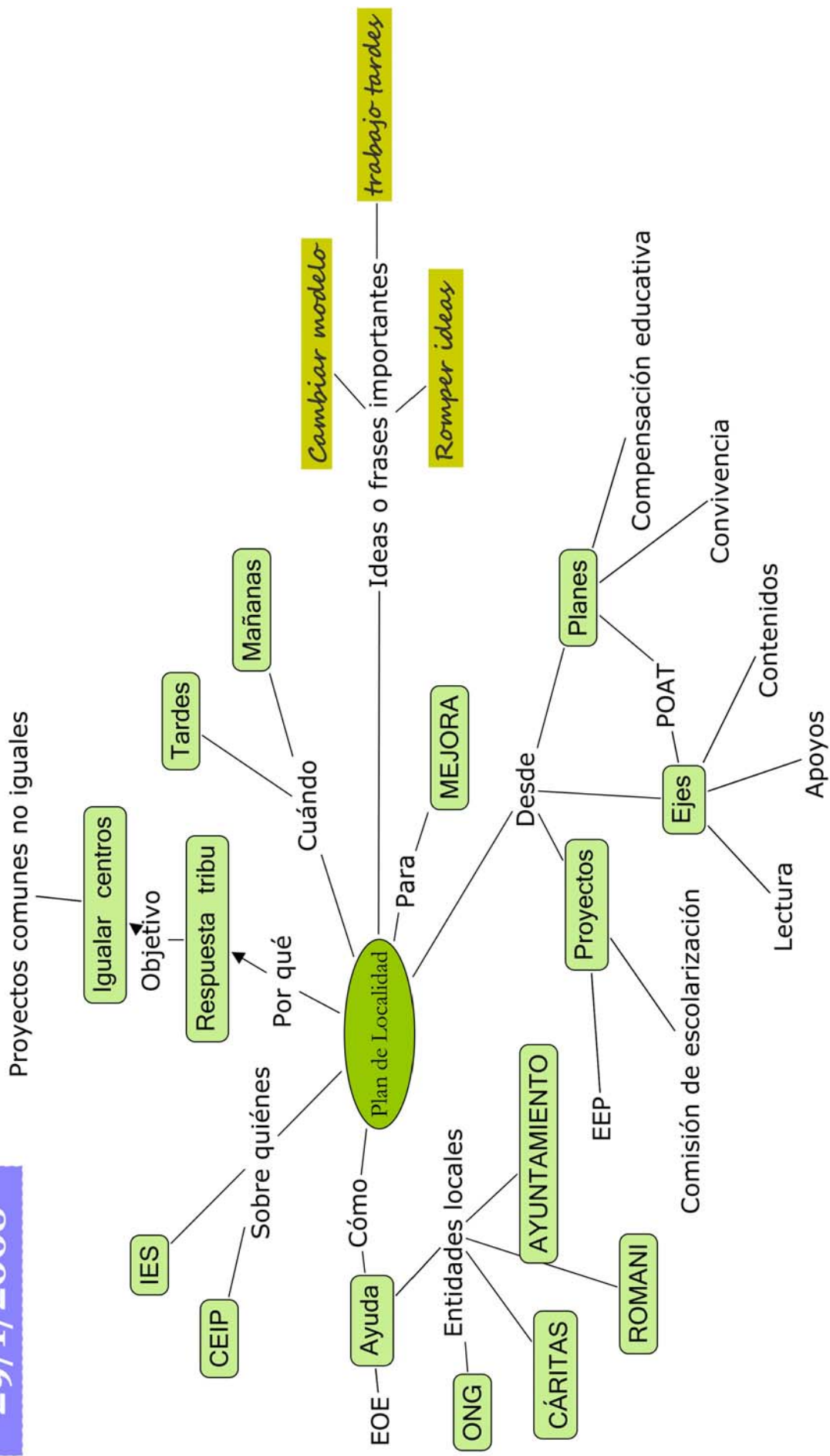
Por último, en la entrevista se hablo de la evolución de cada uno de los centros; destacando acontecimientos en tres de ellos:

En el centro ME, existía mucha comprensión por parte de la jefa de estudios sobre todos los frente abiertos en aquellos momentos.

En el colegio JR, a pesar de los rumores que habían corrido en aquellos días -de qué hacia el orientador en un claustro- la aceptación de los planteamientos no había sido del todo mala.

En el colegio AT, tras presentar la temática del POAT, habían solicitado materiales para el tema de la paz, señal de aceptación de los planteamientos que el orientador había hecho.

29/1/2008



COMENTARIO ENTREVISTA

La entrevista realizada el día 29 de Enero de 2008 se fundamentó en el plan de localidad que este orientador deseaba e intentaba aplicar en el municipio.

El motivo por el cual estaba interesado que en todos los centros se trabajasen sobre las mismas temáticas (adaptadas a las características de su centro) era simplemente justificado con la idea de que si a nivel interno en los centros se trabajaban temas como la Lectura, Escuela Espacio de Paz, Convivencia, Educación Ambiental.... Pues en vez de que estos pertenecieran a los centros individualmente, fueran de la localidad, dando lugar a proyectos comunes locales. Como así comentaba el propio orientador: “la atención a la diversidad que se debe de dar en el siglo XXI ha de estar más allá de los centros, puesto que estos individualmente no son capaces de ofrecer repuestas a tanta diversidad, por ello resultaba necesario implicar a los estamentos sociales, con idea de dar coherencia al sistema educativo”.

Efectuar este tipo de proyecto requería de otros organismo de apoyo a los que estaba dispuesto a pedir ayuda, entre ellos el ayuntamiento del pueblo y las entidades pertenecientes a él (ONG, Caritas, ROMANI, servicios sociales...). Una vez que los colegios aprobaran trabajar sobre estos temas, proceder a que las entidades anteriormente citadas organizaran propuestas entorno a las temáticas que estuvieran trabajándose en los centros, con la idea de profundizar más si cabe sobre las mismas.

Respondiendo al interrogante sobre quienes iba a actuar, el orientador incluía a todos los centros de Educación Infantil y Primaria (CEIP) de la localidad más los dos institutos de Educación Secundaria (IES).

Los temas sobre los que este orientador intentaba crear proyecto de localidad se podían agrupar en tres frentes:

El primero de ellos perteneciente a los ejes de trabajo: lectura, apoyos, contenidos y Plan de Orientación y Acción Tutorial.

El segundo, sobre determinados proyectos: Escuela Espacio de Paz y comisión de escolarización. En relación a la comisión de escolarización es necesario matizar que sí que se trabajaba en común entre los cuatro centros de Infantil y Primaria. Destinada a proporcionar la mejor opción cuando un alumno nuevo quería matricularse en un centro de la localidad. Esta comisión trabajaba de la siguiente manera, teniendo en cuenta las características del niño se le derivaba a uno u otro centro.

Y en tercer lugar desde determinados planes: Plan de compensación educativa y Plan de convivencia. Es necesario matizar, en el caso del plan de compensación educativa, su existencia en años anteriores a nivel de localidad. Y durante este curso escolar (2007-2008) se había retomado otra vez la idea de hacerlo localmente para los años (2008-2012). Realizando las gestiones necesarias para ello, (reuniones inter-centros, servicios sociales, administraciones locales...) quedando aprobado antes de finalizar el curso.

En relación al proyecto Escuela Espacio de Paz, el orientador tenía pensado hacer uno a nivel local, pero por distintas circunstancias no pudo efectuarse, resultando

cuatro proyectos distintos, uno para cada centro. Aunque los pensamientos del orientador eran que para cuando volviese a revisarse dentro de dos años sí que se hiciera uno común a todos.

Respecto al proyecto de localidad es necesario comentar algunas ideas del modelo de trabajo denominado “*azucarillo*”. Como él bien dice el asesor debe estar en el proceso de mejora de cada centro de manera sustantiva, pero no muy visible. Y utiliza la metáfora *azucarillo* para describir de manera plástica el efecto de la labor del orientador (*azucarillo*) en el café (centro, proyecto...), que sin verse todo el mundo es consciente del efecto de su presencia.

Junto a ello, este orientador tiene claro que debe redimensionar su labor hacia el trabajo con compañeros. Pues de este modo es como se podrá difundir, extender y generalizar el plan de mejora y determinadas conceptualizaciones que deben influir en la práctica diaria. El trabajo en los centros del orientador siempre se ha atribuido a la mañana (procedente del modelo clínico de atención al alumnado), dejando las tardes para que los maestros se organizaran. En este modelo el orientador desde el principio de curso ha intentado romper con esa idea, estando presente al menos en cada colegio una vez al mes (lo que su tiempo se lo permitía). Participando en aquellas cuestiones de mayor importancia en los colegios.

Otra de sus estrategias a desarrollar en los centros era la táctica como así llamaba él “*corre ve y dile*”, es decir, cuando estaba trabajando sobre alguna cosa en concreto en vez de ser él quien informará a cada uno de los implicados utilizaba la estrategia de preguntar: ¿te ha dicho fulano lo que estamos haciendo sobre este tema?, a la respuesta “no” le decía: “*corre ve y dile que te diga que cosa más bonita estamos haciendo*”. Dando como resultado que los docentes adquirieran responsabilidades sobre ciertas cuestiones, además de provocar impresiones como que ellos no eran tontos, ni ajenos a las propuestas.

Con idea de que los maestros percibieran las iniciativas (que en ocasiones presentaba el orientador) como suyas, este utilizaba comentarios como por ejemplo en el caso de los aprendizajes básicos: “*voy a coger el material que ya tenáis del año pasado y sobre él hacer una parrilla de cuáles son los aprendizajes básicos...*”, Con este tipo de comentarios provocaba que el profesorado no las percibiera ajenas a ellos. y con esa misma estrategia planteó el tema del POAT (obligatorio para el curso próximo).

Por último es necesario comentar algunas de las ideas más importantes comentadas a lo largo de la entrevista:

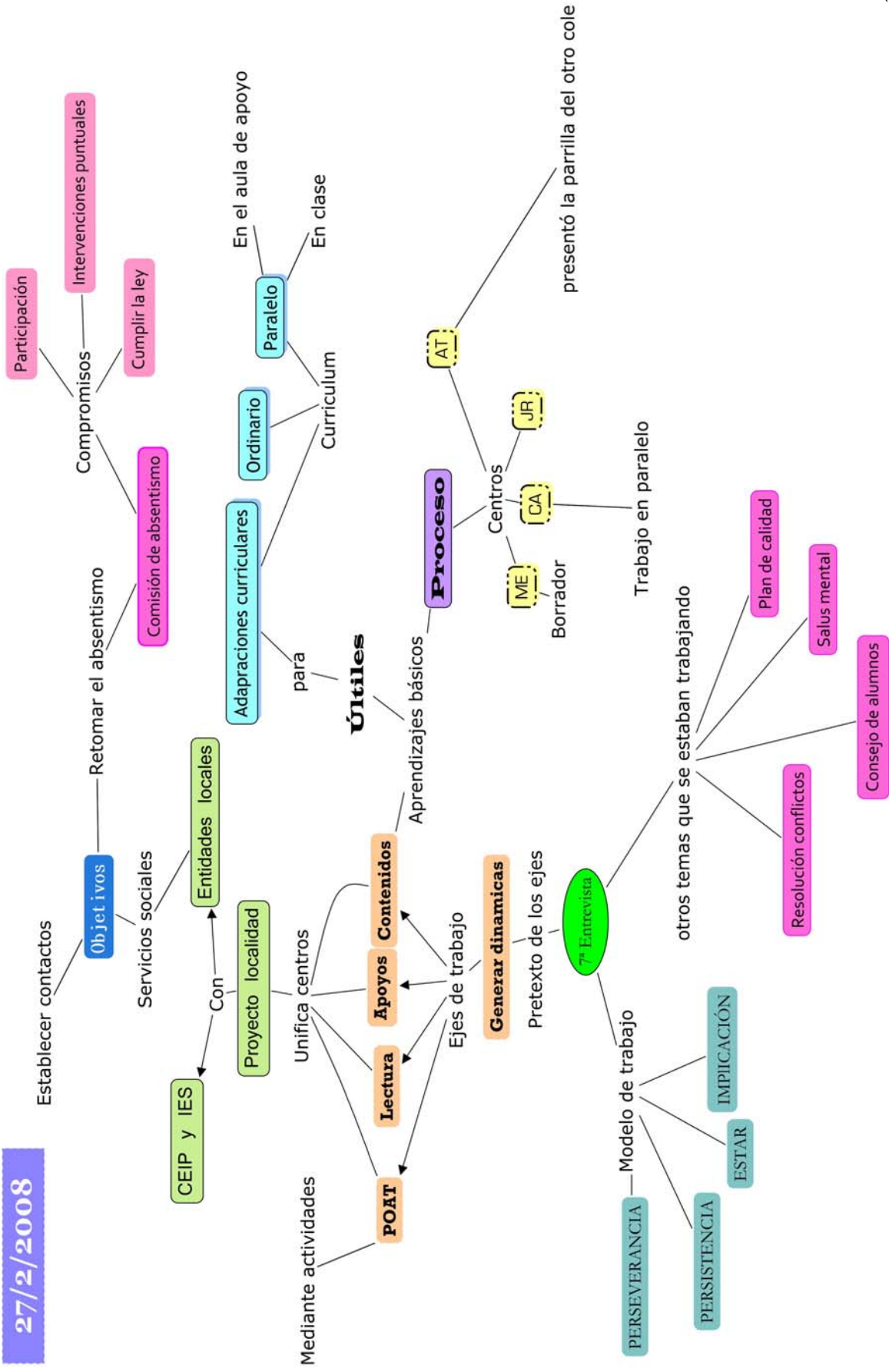
La primera de ellas es respecto al modelo de trabajo; como así comenta el propio orientador “tengo que tener muy claro que quiero cambiar mi modelo de trabajo”, una cuestión prescindible para actuar y fomentar otras formas de asesoría y orientación en los centros. La manera más beneficiosa de ir haciendo esto era ir sensibilizando al profesorado de todas y cada una de las cuestiones que eran de suprema importancia. Como ya hemos repetido en múltiples ocasiones, atendiendo a sus demandas con respuestas que creen ruptura.

La segunda cuestión gira en relación al trabajo por las tardes. Es importante que el orientador tenga voluntad de sistematizar el trabajo por las tardes, de ser asesor psicopedagógico. Según la experiencia de este orientador existen muchos colegios que trabajan muy bien por las tardes, pero también hay otros centros donde la cultura de trabajo está muy abandonada. Por ello reproduciendo sus palabras decimos: “es fundamental ir esa tarde para romper con el papel de orientador-diagnosticador y convertirse en el orientador asesor psicopedagógico, pero eso muchos orientadores no lo tienen claro”. Así mismo es necesario que la jefatura de estudios promueva temas de reflexión a su equipo de profesores, y si esta no es competente para ello, que sea el orientador quien aporte las ideas sobre las que hablar.

Por último comentar una idea que está relacionada con las dos anteriores; es necesario ir rompiendo algunas de las ideas que los profesores tienen sobre los equipos de orientación y más concretamente sobre el orientador:

- * Como simples diagnosticadores y resolventes de problemas puntuales en los alumnos.
- * Como externo a la comunidad escolar.
- * Como técnicos poco implicados en los centros.
- * Como charlatanes que viven muy a gusto porque no tienen que aguantar a los niños.
- * Etc.

27/2/2008



COMENTARIO ENTREVISTA

La entrevista realizada en esta ocasión fue el día 27 de Febrero de 2008. La primera idea que se comenta, va en relación a los ejes de trabajo (lectura, apoyos, contenidos y POAT). Reproduciendo las palabras del orientador: "...estos sirven como pretexto para generar dinámicas de centro". Con la ayuda de estos el orientador pretendía unificar a los cuatro centros bajo proyectos comunes. Gracias a la unión entre ellos se alcanzaría uno de sus objetivos: unificar a los centros en lo que él denominaba "proyecto de localidad", teniendo presente las características y las adaptaciones necesarias para cada centro, según su alumnado. Respecto al proyecto de localidad (tratado en la entrevista que precede a esta) contaba con la participación de los CEIP, IES y entidades locales, entre ellas los servicios sociales de la comunidad, con los cuales había mantenido una reunión desde nuestro último encuentro.

La reunión con los servicios sociales se había basado en varios objetivos: el primero de ellos era volver a retomar el contacto. En segundo lugar, retomar la comisión de absentismo que había existido años antes. Y por último, notificándoles cuales eran los compromisos de tal organismo: 1) cumplir la ley para con los colegios, 2) intervenir en casos puntuales y 3) participar en nuevas temáticas donde habían sido incluidos por los colegios.

Si nos centramos en cada uno de los ejes es necesario decir que en dos de ellos sí se había evolucionado desde el último encuentro. El POAT era el tema que junto con los contenidos estaba desplegándose por esos días. Respecto al primero había seguido recordando a los colegios la nueva orden que obligaba a cada centro a realizar un POAT. Dándose el caso de ir aplicando ya algunas actividades puntuales al respecto.

Sobre el eje "contenidos" se podría decir, que estaba al principio del proceso, pues en algunos centros -aunque ya había comentado cosas- aun no se habían puesto a trabajar. Y en los que había avanzado algo había hecho un borrador a modo de plantilla donde recogía los aprendizajes básicos del año anterior más otros que él había incluido. La valor del eje contenidos lo justificaba en la entrevista con el siguiente comentario: "cuando me pongo a pensar en cómo sería la cabeza por dentro de un niño, me la imagino como un bosque después de un incendio; ese bosque ha tenido cientos de árboles sembrados y verdes, pero cuando el niño se va, la mitad de los árboles (aprendizajes) se le han secado y lo que si le quedan es 40 o 50 árboles (aprendizajes) sueltos pero que no constituyen bosque". Por ello, bajo su punto de vista, era necesario destacar cuales eran los aprendizajes básicos, como mínimo, que todo alumno tendría se conocer al salir de la etapa EGB. Procurando que aunque fuesen pocos -los más necesarios- estos constituyesen un pequeño bosque; y que los que tuviesen más capacidad se llevasen un bosque inmenso.

Otro eje de trabajo relacionado con el eje "contenidos" era el de la "metodología de los apoyos". Proponiendo la siguiente idea; cuando un niño tuviese dificultades para seguir el curriculum ordinario, este fuese derivado al curriculum paralelo, compuesto por aquellos contenidos señalados por el profesorado como básicos. Esta derivación podría ser de dos formas: sin sacar al niño del aula, con los mismos libros de texto que sus compañeros -realizando solo las actividades claves-, o sacando al alumno al aula de apoyo, para que trabajase fichas adecuadas a su nivel -acelerando su evolución para que

este volviese cuanto antes a su clase-. Como así señalaba el orientador, los registros de los aprendizajes básicos serían el vehículo perfecto para la comunicación entre los tutores y los profesores de apoyo, facilitando la información de ambos a través de las plantillas de registro, sin tener que estar ambos presentes.

En todo ese proceso de adaptar al niño al currículum más conveniente para sus características, era necesario que el orientador implicase al profesorado, exigiendo la participación y colaboración de todos los docentes que impartiesen clase al discente señalado. Esta práctica denominada “parafernalia participativa” fomentaba la autonomía –una de las características del modelo- en el profesorado; enseñándoles de manera real, cuál era el proceso a seguir para ofertar al niño/a la mejor opción posible a sus capacidades.

Destacando algún inconveniente en esta metodología de trabajo este sería el tiempo, es decir, el tener tantos centros (aunque fuese de forma voluntaria) dificultaba la condición ESTAR. Que en muchas ocasiones se veía demasiado repartida entre los cuatro centros; provocando situaciones como la que ocurrió en esos días, cuando llegó a uno de los coles (CA) a presentar el tema del POAT y ya lo habían trabajado ellos de manera independiente; algo que bajo su punto de vista era positivo en relación al modelo de trabajo (autonomía), pero negativo para uno de sus objetivos: unificar a los centros, que trabajen de manera común unos con otros (proyecto localidad).

Aunque la mayoría de las entrevistas estaban centradas en la evolución de los ejes de trabajo, es necesario decir que el trabajo del orientador no se centraba exclusivamente en ellos, sino que había otros temas en los centros que exigían su participación: como es el caso del consejo de alumnos mediadores que coordinaba en el colegio CA. Iniciativa de gran interés en la que los alumnos se formaban como mediadores de conflictos en horas de recreo o tutoría. Este tipo de temáticas, según él, eran resultado de la condición ESTAR, en los centros, es decir, el estar presente y perder muchos ratos daba como resultado que lo tuvieran presente cuando surgían otros temas (peleas entre niños/as, dilemas entre profesores, ayuda a padres...).

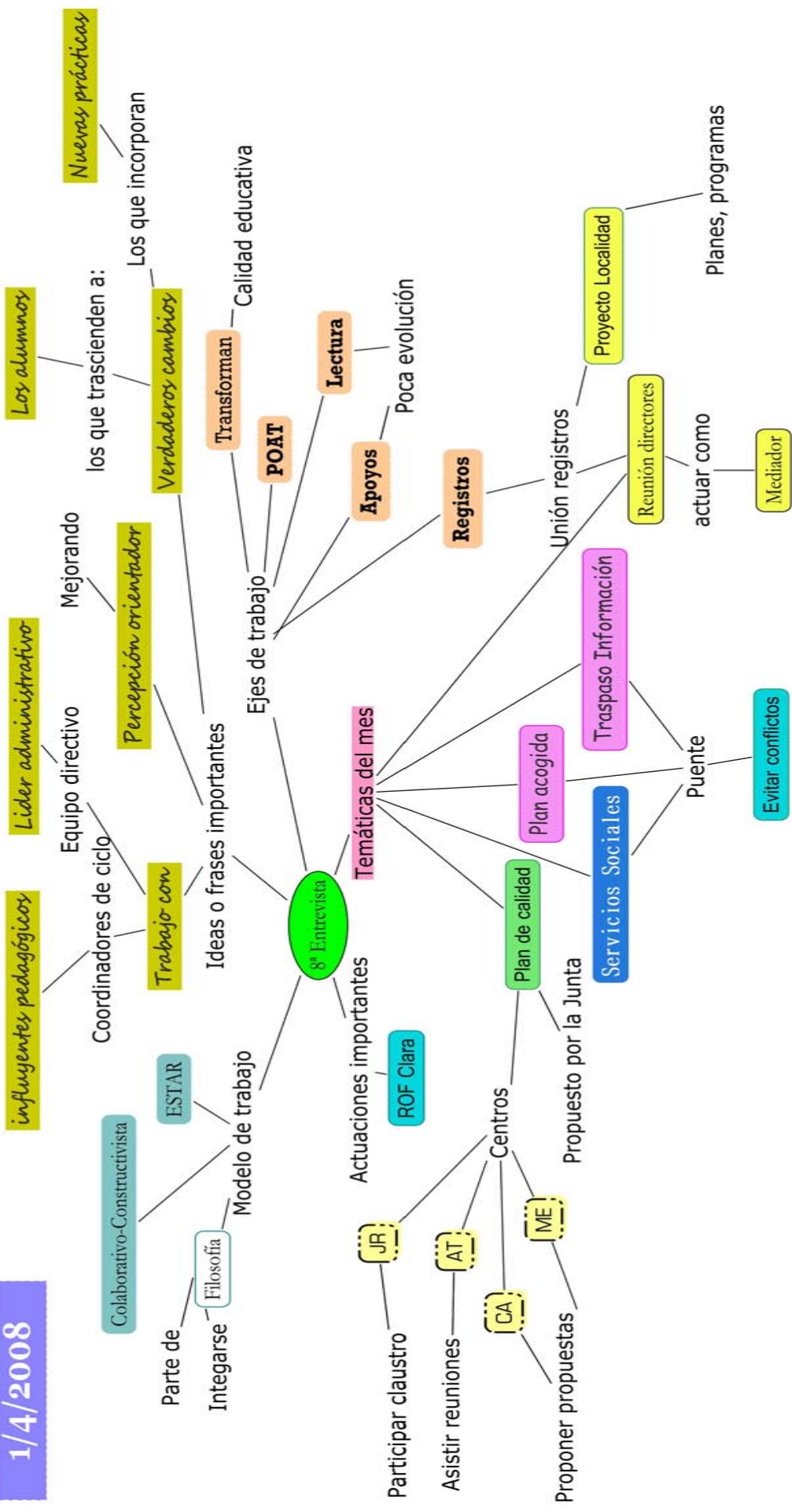
Por último es necesario comentar algunas ideas sobre el modelo de trabajo que se comentaron en la entrevista:

Era de suprema importancia, la implicación del orientador en los colegios. Su presencia constante (ESTAR), como hemos visto daba la posibilidad a que se abrieran otras líneas de trabajo desde las que podía entrar y plantear sus ejes. De igual forma, la persistencia y la perseverancia se convertían en dos buenas estrategias para conseguir avances en los centros, no olvidándose nunca de cuáles eran sus ideas y la razón de por qué quería desarrollarlas.

Ya desde estos momentos consideraba algo clave la coordinación con dirección y jefatura de estudios, con la idea de que ellos exigieran a los coordinadores de ciclo responsabilidades ante ciertas cuestiones. De igual forma su experiencia le había demostrado que coincidir en el horario con los coordinadores de ciclo facilitaba mucho su tarea, es decir, disponer de tiempo para charlar y reflexionar con cada uno de los coordinadores sin prisas de horarios sobre cuestiones pertenecientes al ciclo.

Para terminar el comentario de la entrevista me gustaría hacerlo con las palabras del orientador, las cuales dejan abiertas muchas brechas que son necesarias cerrar: “la escuela es muy compleja, la sociedad es muy compleja y la escuela sola no puede, ni debe, solucionar los problemas; todos tenemos que aunar, sobre todo los que somos de las mismas administraciones públicas y estamos por la labor”

1/4/2008



COMENTARIO DE ENTREVISTA

La entrevista realizada el día 1 de Abril del 2008 se desarrolló después de las vacaciones de Semana Santa. Esta fue una de las más productivas, ya que el primer comentario que el orientador hizo fue: “la cosas han evolucionado mucho en este mes”. La razón de este avance, según sus comentarios, estaba en convertirse en una pieza del centro, integrarse, que te percibieran como parte de. Entrar y formar parte del claustro - en aquellos aspectos organizativos que influían sobre otras cuestiones-. Esta posición la había estado buscando desde el principio del curso, y en aquellos momentos, por diversas circunstancias lo había conseguido, gracias al cumplimiento de la condición ESTAR (estar en los centros “perdiendo muchos ratos”, para que cuando ocurriese algo, le pillara en medio).

Asimismo, otra de las condiciones que hizo posible este avance fue gracias al modelo colaborativo-constructivista (Modelo de programas), en el sentido de que el orientador no llevaba al centro propuestas individuales, sino que estas se elaboraban dentro, dando la oportunidad de participación a todo el profesorado. Tales propuestas debían de cumplir una condición inexcusable y esta era: que debían ser asumibles, es decir, las propuestas o planteamiento que se planeasen –con la ayuda de todo el profesorado- debían ser alcanzables, que estuvieran dentro de la zona de desarrollo de la institución.

Respecto a la evolución de los ejes de trabajo, como se ha ido haciendo en cada uno de los comentarios, es preciso decir que durante este mes (desde la última entrevista) habían sufrido poca evolución, a consecuencia del plan de calidad y mejorar. Por aquellos días el tema principal en todos los centros era decidir si se entraba a formar parte del plan de calidad y mejora propuesto por la junta.

Desde este tema es donde se produjeron los avances que comentaba el orientador. Gracias a que su implicación en las decisiones de estos facilitó otros avances que se comentarán más abajo. Por aquellos días el tema que flotaba en los centros era ¿Aceptamos el plan? Lo único que hizo el orientador fue: estar presente en cada una de las reuniones de debate sobre el tema -en algunas demandaban su presencia y en otras de manera sutil aparecía en los centros reivindicando su participación-. Por tanto, se puede decir que participó en todas y cada unas de las decisiones que finalmente tomaron los colegios. Tres centros aceptaron el plan y uno se quedó fuera, aunque las actuaciones que desde él se hicieron demostraban que aunque no hubiese entrado a formar parte del plan, le interesaba la mejora de la calidad y haría actuaciones al respecto; por tanto todos los centros se comprometieron a realizar actuaciones en pro de la mejora educativa.

Otra de las temáticas afrontadas en el mes fue el plan de acogida y el traspaso de información. El primero de ellos se refiere a los alumnos que entran nuevos en los centros de la localidad. El segundo se refiere a los alumnos que cambian de ciclo - abandonan un CEIP para entrar en un IES-. En ambos, es necesario realizar diferentes gestiones: en el primero es necesario que los colegios conozcan que tipo de niño/as van a recibir, con la idea de facilitar las mejores condiciones. Para los segundos el traspaso se convierte en algo más dificultoso, ya que es necesario traspasar la información recogida –de los seis, siete años que el niño/a ha estado en el centro- del colegio al

instituto. En ambos procesos la intervención de los servicios sociales es necesaria, ya que ellos intervienen y conocen a los niños/as con ciertas problemáticas.

Es en este proceso donde el orientador intervino de manera satisfactoria; el procedimiento normal es que los maestros se pongan en contacto con los servicios sociales para que les deriven toda la información de los casos más problemáticos, provocando un pequeño caos en el proceso, ya que los servicios sociales lo perciben como una exigencia que se sale de su potestad, y los colegios se justifican con que la información es necesaria para establecer las preferencias. En este pequeño casos que se solía producir años anteriores, el orientador ha tomado una posición intermedia entre ambos, con la intención de evitar conflictos, con la simple idea de regular el flujo de información, es decir, si a él los servicios sociales le derivan todos los casos de los niños/as, este repartirá la información exclusivamente de los casos que el centro vaya a tener.

Otra de las cosas importantes ocurridas en estos días fue la reunión de directores que se realizó en el colegio CA, a la cual no había sido invitado, pero tocándole ese día en ese centro fue llamado a participar en la misma. En ella sucedieron dos cosas muy importantes: la primera de ellas fue su papel de mediador ante una discrepancia, dando lugar al consenso. La segunda fue la sugerencia que hizo uno de los directores de compartir todos los mismos registros de aprendizaje –diseñándose por ese entonces-. A lo que todos los directores aceptaron sin ninguna pega. Tal propuesta facilita muy mucho el proyecto de localidad que estaba intentando crear desde el principio de curso, no solo para este eje en concreto, sino para cualquier plan o programa que se desarrollaran dentro de los coles, por ejemplo: el proyecto Escuela Espacio de Paz, el plan de convivencia, la metodología de los apoyos... El ESTAR le había posicionado en el lugar adecuado y en el momento preciso para surcar nuevos horizontes.

Aunque ya se había visto en algunas entrevistas anteriores, él seguía reivindicando que las coordinaciones de ciclo estuviesen programadas en el horario en el que él estaba presente en los centros. Por ello, cuando le daban la más mínima oportunidad de coordinación introducía esta propuesta, como es el caso del nuevo ROF que estaban elaborando en el colegio CA, en el que él participó aportando algunas propuestas como la que se ha comentado. De igual forma otro de sus objetivos a conseguir durante los próximos años era: aunar el contacto de las jefaturas de estudios, es decir, impulsar la autonomía necesaria -no creando dependencia del orientador- para que estos establecieran contactos provocando una red de comunicación y coordinación entre ellos.

Para finalizar es necesario comentar cuales ha sido las ideas más importantes comentadas a lo largo de la entrevista:

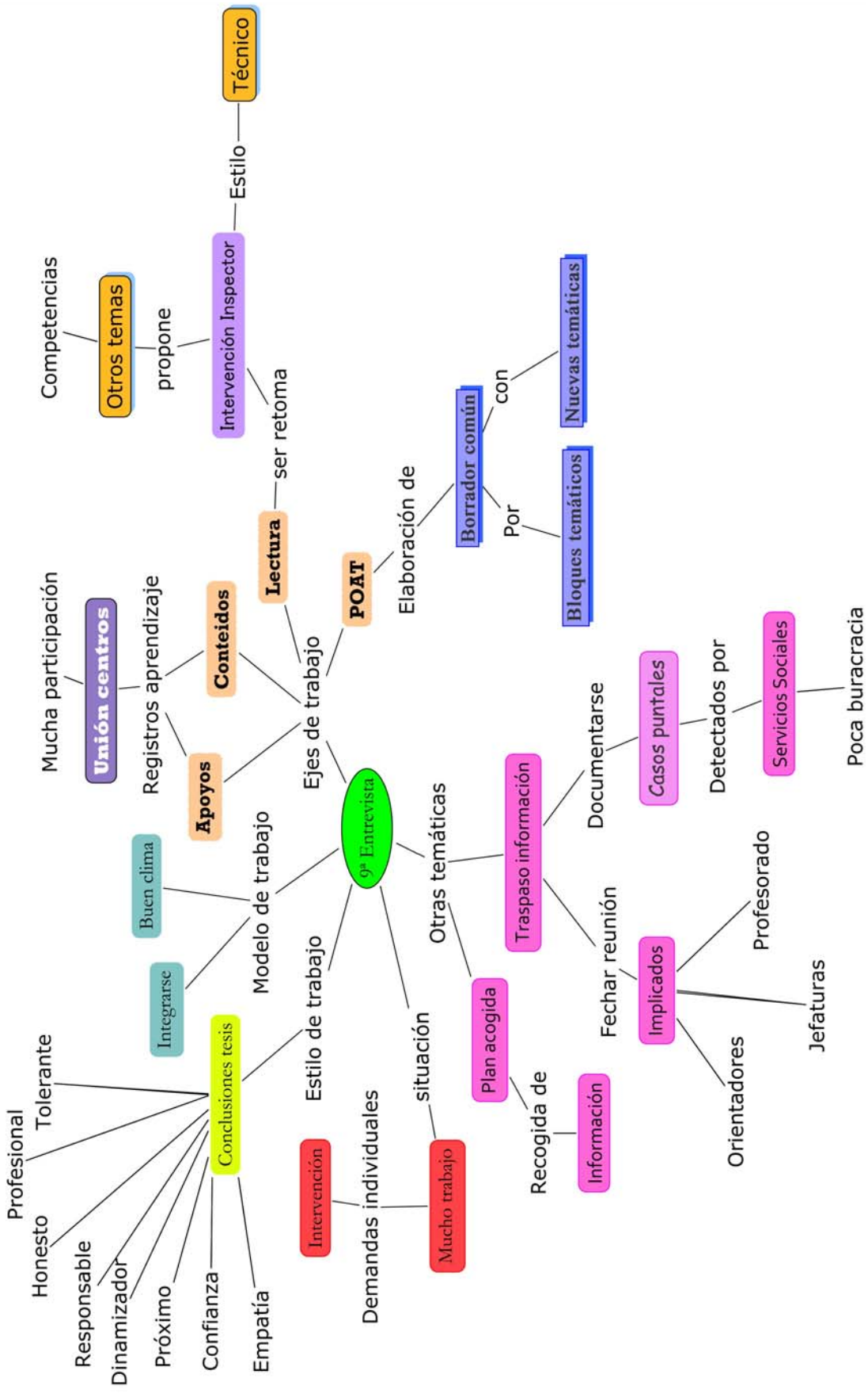
La primera de ellas se refiere al trabajo con los coordinadores de ciclo (como influyentes pedagógicos en el sentido de que asesoran a sus compañeros) y con el equipo directivo (como líder administrativo con el que se trabaja de forma muy concreta). Ambos podían ser útiles para realizar la supervisión de las propuestas que estuviesen desarrollándose en el centro. Los primeros de ellos exigiendo a sus docentes de ciclo las responsabilidades necesarias para llevar a cabo las reformas. Y el equipo directivo -sobre todo la jefatura de estudios- como técnicos con los que reflexionar de

manera personal y concreta sobre ciertas cuestiones. Apoyarse en ellos según el orientador sería una muy buena estrategia: ya que su intervención sería mínima; e igualmente, porque las propuestas serían acogidas y percibidas de forma interna.

La segunda de las ideas importantes comentadas en la entrevista fue el siguiente comentario, respecto a los presentes y futuros cambios que estaban originándose en los centros: “los verdaderos cambios son los que trascienden a los alumnos, los que incorporan nuevas prácticas”. Por ello su trabajo durante los próximos meses se iba a centrar en facilitar -todo lo posible- que los cambios que se originasen además de que fueran del centro, mejoraran al centro.

Por último, es necesario comentar el cambio que estaba consiguiendo sobre su percepción. La cual -bajo su punto de vista- estaba mejorado; rompiéndose alguna de las ideas y prejuicios que tenían al principio sobre el equipo de orientación y más concretamente sobre el orientador, reproduciendo sus palabras comenta: “... lo importante es que al menos en aspectos organizativos, de visión de dónde está el orientador, cuál es su sitio y como es percibido si se está cambiando...”.

7/5/2008



COMENTARIO ENTREVISTA

La entrevista tuvo lugar el día 7 de Mayo de 2008, en ella se fueron comentando como iban evolucionando los ejes y como se iban desarrollando otro tipo de iniciativas.

Primeramente se comentaron algunas ideas sobre el modelo de trabajo, -aunque estas vienen repitiéndose ya en algunas entrevistas-. Es muy relevante para el desarrollo de este modelo la integración del orientador en las dinámicas de los centros, favoreciendo adecuadas situaciones de trabajo, lo que se podía denominar “un buen clima de trabajo”. Así mismo, aunque se realiza al final de la entrevista y de forma breve es importante destacar que su estilo de trabajo va muy en relación con las conclusiones de su tesis, teniendo presente en todo momento cuales eran las características que los profesores consideraban claves para un orientador (empatía con los problemas del centro, confianza con los docentes, proximidad en el trabajo diario, dinamizador de procesos de mejora, responsable, comprometido con lo que hace, honesto en su trabajo, profesional con su labor, tolerante para con los compañeros de trabajo, etc.).

Respecto a la situación en aquellos momentos, se encontraba desbordado de trabajo, a causa de la cantidad de demandas que le hacían para intervenir en casos puntuales, algunos de ellos, sin llegar a tener que hacer diagnósticos ni adaptaciones curriculares. Se podría decir que el tema principal que había ocupado la mayor parte de su tiempo era para la elaboración de los registros de aprendizaje.

Si nos centramos en los temas de trabajo que desde un principio intentaba desplegar en los centros es necesario comentar que algunos habían avanzado más que otros; el eje lectura se volvió a retomar –el cual se había quedado un poco estancado a causa de las ultimas circunstancias en los centros- gracias a la intervención de un nuevo inspector sustituto al destinado. Reanudando el trabajo que en un principio se había comenzado en este tema. De igual forma, este inspector propuso nuevas temáticas sobre las que el profesorado debía trabajar. Como es el caso de las competencias básicas (tema que el orientador tenía pensado plantear, pero estaba esperando el momento oportuno). Es de destacar su estilo de trabajo, definido por el profesorado como demasiado directivo, aunque las exigencias era muy razonables no llegaban a aceptar muy bien las formas en cómo se planteaban los temas.

Respecto al eje apoyos y contenidos, se habían trabajado a través de los registros de aprendizajes básicos, unificándolos en un solo modelo para los cuatro centros. Destacando la cantidad de pasos que se había dado para conseguir el producto final en el que la participación había sido muy satisfactoria a lo largo del proceso.

Por último, en relación al eje del Plan de Orientación y Acción Tutorial, continuó recordando que para el próximo curso sería obligatorio realizar cada centro su propio plan, además de informar sobre la elaboración de un borrador para uno de los centros en concreto, -respetando las temáticas que ellos había aportado el año anterior más las que él consideraba necesarias-. Su idea era que cada centro elaborase su propio plan -a modo de ensayo- durante los últimos meses que quedaban de curso, para que cuando comenzase el nuevo año escolar ya lo tuviesen elaborado. Organizándolo por bloques temáticos por trimestre. Una vez terminado intentaría que cada uno de los

colegios tuviese la oportunidad de conocer el POAT que estaban desarrollando en los otros centros de la localidad, aunque intentaría que todos tuviesen una parte común, procurando dar un paso más en el proyecto de localidad, cuya intención era aunar a los cuatro coles.

Durante este mes hubo otro tipo de temáticas que también ocuparon su espacio; el traspaso de información y el plan de acogida; teniendo algunas reuniones con los servicios sociales para documentarse sobre los casos más especiales. Es significativo comentar que su rapidez fue debida al abandono de la parte burocrática, es decir, el procedimiento normal era realizar un informe sobre cada caso, del cual se prescindió con la intención de agilizar mas el proceso (comprometiéndose en su elaboración si fuese necesario). Fue fechada una reunión en la que debían asistir los orientadores (de primaria y los de secundaria), los fejes de estudios (de los CEIP y de los IES) y los profesores de sexto y primero de la ESO con la intención de traspasar verbalmente los datos más significativos de los niños que iban a cambiar de ciclo.

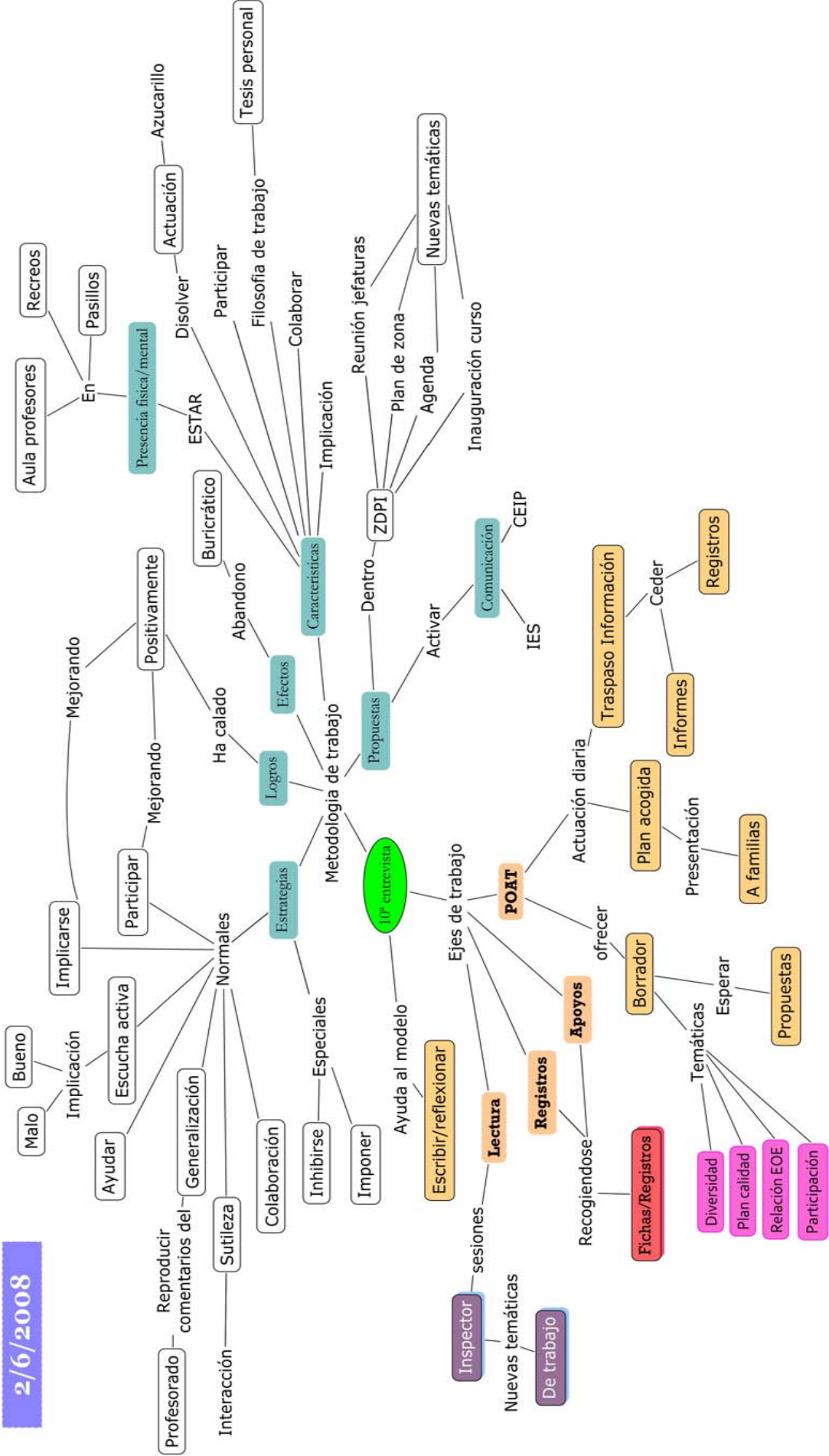
En relación al plan de acogida, estaba terminando el plazo de matriculación de alumnos, para la etapa infantil. En ella se recogían unas fichas informativas sobre los niños (embarazo, parto, desarrollo...), la tarea que se le avecinaba al orientador era revisar estas fichas con la intención de detectar niños con problemas, además, para hacer un reparto lo más heterogéneo posible, evitando que todos los niños tímidos o que no controlarán esfínteres, por ejemplo, cayesen en la misma aula.

Por último es necesario destacar algunas de las ideas comentadas por el orientador a lo largo de la entrevista:

La primera de ellas se refiere a la gran participación que se ha experimentado en este mes, gracias a como se comentaba antes la elaboración global de los registros de aprendizajes, unificándose en un solo documento para los cuatro colegios.

La segunda cuestión se basa en una percepción personal que el orientador ha tenido en relación al modelo de trabajo, apreciando que su percepción estaba cambiado, es decir, estimaba que se estaban cumpliendo algunos de los objetivos que se propuso en un principio cuando decidió trabajar bajo este modelo de trabajo. Observando que la idea que tenían al principio de curso del orientador no era la misma, incluyéndolo en muchas de las tareas que desarrollaba en los centros por esos entonces.

2/6/2008



COMENTARIO ENTREVISTA

En esta ocasión la entrevista se realizó el día 2 de Junio de 2008; en ella se comentaron básicamente dos cosas, la primera, cómo habían evolucionado los ejes de trabajo, y la segunda, cuál era la relación interpersonal que el orientador establecía con sus compañeros en el día a día, es decir, como era su relación con el profesorado utilizando un determinado modelo de orientación, -modelo de procesos (azucarillo como a él gustaba llamarle)-.

Respecto a los ejes de trabajo, en ese próximo final de curso que se avecinaba, habían evolucionado bastante. Comentando él mismo que era evidente que había calado en los colegios, a nivel de que lo considerasen uno más del grupo, reproduciendo sus palabras: “...sentirte como parte del centro y que la gente te perciba y cuente contigo para todo, esa percepción la tengo yo, la tiene el profesorado”.

En el eje lectura habían asistido a tres sesiones de trabajo propuestas por el inspector, las cuales habían ratificado más aun las propuestas que desde un principio de curso venían haciéndose sobre este tema. Asimismo habían aparecido nuevas temáticas de trabajo que beneficiaban al proceso de orientación, ya que eran futuras propuestas que orientador quería que se trabajasen en los centros –las competencias básicas-.

Sobre el segundo y tercer eje de trabajo –registros y apoyos- era evidente que el profesorado se encontraba en el proceso de recogida de los datos, completando los cuadrantes donde se recogían los aprendizajes básicos que iban adquiriendo los alumnos. Es por esa razón por la que el orientador se atuvo de lanzar nuevas propuestas al respecto.

Por último, el eje POAT (plan de orientación y acción tutorial), estaba a la espera de que los equipos de ciclo le dieran las aportaciones que ellos considerasen necesarias, al borrador de plan que unos días antes había entregado a modo de propuesta con lo que ellos tenían del año anterior, más otras aportaciones que él consideró necesarias. Algunas de estas temáticas aportadas por él eran: I) Una propuesta de atención a la diversidad; II) Estilo de relación con el EOE, donde presentaba su filosofía de trabajo; III) Implicación y participación de las familias; IV) Aportaciones que habían hecho algunos centros en relación al plan de calidad; V) Gestión de la tutoría en los centros; VI) Tipología de reuniones del profesorado VII) Custodia de documentos, etc. Perteneciente a este eje (POAT) y complementario a su labor diaria, era necesario acoger a las nuevas familias que se incorporaban a la comunidad educativa. Por ello, algo que había ocupado su tiempo en este mes había sido el traspaso de información –de los niños/as que cambian de ciclo- y el plan de acogida –para los nuevos alumnos de la etapa Infantil-. En ambos procesos fue necesaria su actuación como agente de recogida y traspaso de información. Otra de las tareas que le brindó la oportunidad de que surgieran nuevos caminos de trabajo, como es el caso de la propuesta que hizo de reunir a los profesores de primaria con los de secundaria, con la excusa de propiciar una mejor adaptación del alumnado que accede a otro ciclo superior, fomentando más aún el proyecto de localidad.

Es necesario hacer hincapié en este objetivo: *proyecto de localidad*, donde a raíz de una primera reunión, las jefaturas de estudios de todos los centros de la localidad, habían sugerido un nuevo encuentro -cercano al final de curso- donde se hablaría de aquellas cuestiones que se habían quedado abiertas en la primera reunión, como por

ejemplo: la valoración de los registros que se estaban registrando durante estas últimas semanas. Recordando algunas ideas de entrevistas anteriores, el orientador consideraba a la jefatura de estudios “su gran aliado” -para desarrollar muchas de sus propuestas-. Por ello, para el próximo encuentro había preparado una serie de temas, con el propósito de que cada una de las jefaturas -desarrollando su labor- expusiera estas ideas a su profesorado y se comenzase a trabajar en ellas. Otra de las tareas que iba a realizar durante las próximas semanas era la reunión con el profesorado de primaria y de secundaria, con la intención de elaborar el continuo del curriculum, actuación que evitaría muchos de los problemas que experimentan los niños/as al cambio de etapa.

Es importante destacar la ayuda que le proporcionó el cavilar y escribir sobre el proceso que estaba desarrollando. Por motivos profesionales hubo de asistir a un acto en Sevilla donde presentó cuál era su trabajo. Para ello tuvo que reflexionar y ordenar sus ideas sobre: cómo, porqué, para qué, cuándo... se desarrollaba su filosofía de trabajo. Por tanto, es recomendable, como muchos autores defienden, incorporar en nuestras prácticas diarias la autoevaluación profesional, con la intención de conocer cuáles son nuestras virtudes, para continuar aplicándolas, y cuáles son nuestras debilidades, para intentar cambiarlas o mejorarlas.

En relación a la interacción personal que estableció durante estos cursos escolares es necesario decir muchas cosas. En primer lugar es necesario comentar que su metodología de trabajo caló en los centros, es decir, consiguió la integración en muchas de las dinámicas de trabajo y la consiguiente participación en ellas, dando como resultado lo que se había comentado al principio, “sentirse parte del centro y que te perciban como tal”.

Su metodología de actuación estaba más que justificada por su filosofía de trabajo, la cual se basaba en: i) Otorgar la suficiente autonomía a los centros para que ellos aprendiesen a organizarse. ii) Incorporar nuevas prácticas educativas que mejorasen la calidad educativa del alumnado. iii) Diseñar y establecer redes de comunicación entre los colegios de la localidad. iv) Identificar nuevas funciones de los EOE y de los profesionales de la orientación. V) etc.

Para el desarrollo del modelo utilizó una serie de estrategias: la participación e implicación en todas las actividades de mayor importancia pedagógica. La ayuda continúa -demandada por algunos profesores u ofertada por el mismo-. La promoción continúa de la colaboración comunitaria en los programas o planes que iban germinando en los centros...

Una de las tácticas que utilizó -en algunas circunstancias- no como algo generalizable sino como algo espontáneo, fue el inhibirse, es decir, hubo momentos en los que probadas algunas estrategias de entrada optó por la opción de retirada como estrategia más adecuada. Ello no supone que la dejadez o la apatía sean características de este modelo, sino que en ciertas ocasiones -probadas otras estrategias más adecuadas- eran necesarias; a la espera del momento oportuno para retomar de nuevo el modelo. Esta maniobra propiciaba en cierta forma la autonomía de la institución, alcanzándose uno de los objetivos propuestos (“Fomentar la autonomía de gestión y organización en los colegios”). Otra estrategia a destacar en el empleo del modelo fue la implicación del orientador (escucha activa) en todos los problemas o dificultades -tuviesen o no solución-

a los que se enfrentaba el profesorado y/o alumnado. Siendo parte de la solución o no solución del mismo; aportando todo el apoyo necesario como compañero de trabajo o como profesional especializado.

Como características más importantes a destacar de este modelo es lo que ya en algunas entrevistas y mapas conceptuales ha aparecido como ESTAR, referido a la presencia constante del orientador en los centros como uno más del equipo; rompiendo algunos de los prejuicios existentes hacia esta profesión (“externa”, “técnica”, “impuesta”...) siendo necesario para ello la implicación en distintos contextos (recreos, pasillos, sala de profesores, entrada y salida del centro...). El conseguir que viesen al orientador próximo a ellos requería de una presencia física igual a la suya, trabajando las mismas horas y teniendo semejante organización del trabajo: descansar cuando ellos descansaban trabajar cuando ellos trabajaban... Asimismo son también necesarias las características de: implicación, participación, colaboración en todas aquellas tareas en las que el orientador tenga competencia.

Otra característica del modelo de trabajo era la capacidad de disolución. Una de las metas que se propuso este orientador fue dispersar su trabajo, su tarea diaria, tanto que fuese casi imposible determinar por el profesorado cuales habían sido sus labores diarias. Dado que en otra ocasión –utilizando el mismo modelo-, acabada su labor de orientador había percibido que las propuestas desarrolladas durante algunos años se habían disuelto al igual que su presencia en los centros; por ello su misión en este momento era actuar sutilmente para que cuando se marchase continuasen trabajando en las propuestas que en su momento surgieron desde la medula del centro. Como así él mismo comenta: “*ser azucarillo* -que me permita disolverme en todo el contenido- y *no terrón de azúcar* -que se sabe dónde está y que hace-“.

Una de las claves del modelo era la sensibilidad o el tacto con que se mostraban las propuestas, es decir, a la hora de proponer ideas de trabajo era ineludible que estas fueran percibidas como internas al centro. Para lo cual era necesario que el profesorado se implicase en determinados temas, con la intención de que cuando aparecieran las propuestas estas no resultasen extrañas y desubicadas, sino que fuesen cosas de las que se había estado hablando en los últimos días, meses, semanas... El uso de este modelo se resumiría muy bien con el siguiente comentario: “*serlo y parecerlo*”; Saber interpretar las señales para actuar de la forma más adecuada a estas, evitando situaciones de imposición o superintendencia. Una de las estrategias para ello era el uso verbal de generalizaciones, evitando la individualización en los comentarios. El tener en cuenta los comentarios del profesorado –expresándolos de la misma forma: “como me comentasteis vosotros...” “como me habíais pedido...”- pudo ofrecer algunos beneficios: por un lado demuestra que sus propuestas fueron escuchadas y tenidas en cuenta en todo el proceso, y por otro, produce una satisfacción recíproca al haber contribuido en la construcción de los planteamientos como sujetos de interés.

Conocidas cuales son las claves básicas para que este modelo sea efectivo, es necesario matizar cuales son aquellas estrategias que habría que abandonar –aunque no del todo, puesto que algunas circunstancias se requiere su uso- como es el caso de la imposición como técnico experto en una temática. En el modelo de programas (“azucarillo”) la colaboración y la colegialidad deben de ser los dos pilares fundamentales. Olvidándose de aquellas prácticas más generalizadas a lo largo de

décadas, basadas en la imposición “arriba-abajo”, “técnicos/expertos-profesionales poco capacitados”. De igual forma, para la aplicación de este modelo, fue necesario comenzar rompiendo algunas de las ideas en relación a las funciones del Equipo de Orientación Educativa (EOE) y del orientador. Alejando al profesional de la orientación del diagnóstico exclusivo, y acercándolo a las decisiones de carácter pedagógico.

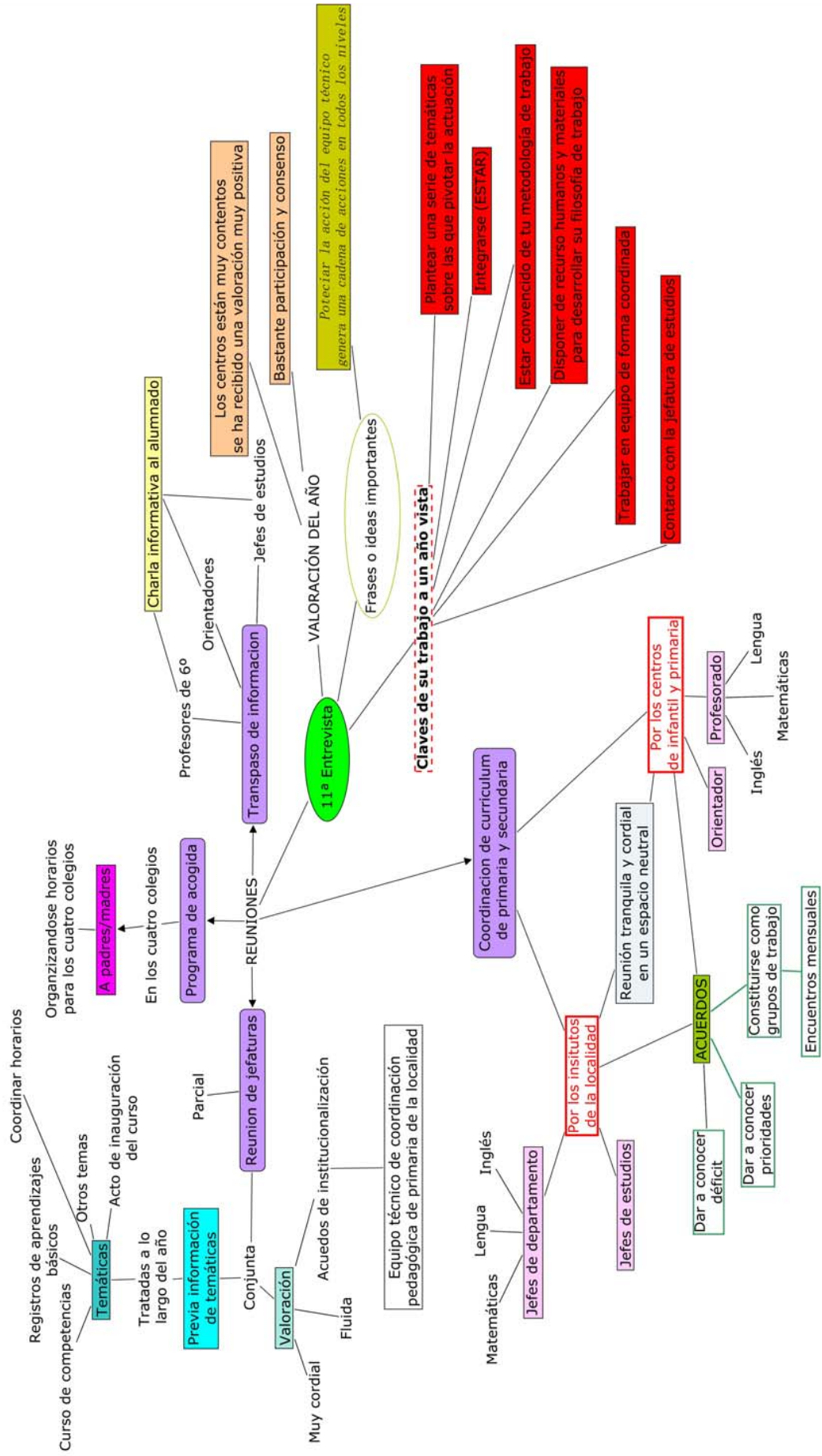
Eran numerosas las propuestas planteadas a los centros, durante estos nueve meses, estando algunas de ellas bastante desarrolladas (como era el caso de los ejes de trabajo). Sobre ellas es necesario matizar que siempre eran cuestiones colindantes a la zona de desarrollo próximo de la institución (ZDPI). Activando en todo momento la comunicación de todos y cada uno de los agentes escolares que entra en juego en el proceso educativo. Asimismo existían temas futuros de incorporación en los centros, como era el caso de la agenda escolar, el acto de inauguración del curso, el curso de competencias básicas, la reunión de jefaturas de estudios...

Su filosofía de trabajo, configurada durante más de veintitrés años de servicio estaba más que justificada en su tesis doctoral, la cual se centró en averiguar cuáles eran aquellas características que los profesores seleccionaban como básicas, claves, primordiales, para un orientador; destacando capacidades como: empatía, capacidad comunicativa, carácter abierto, proximidad, dinamizador, responsable, amable...³⁰

Como aspecto negativo o positivo -según se mire-, a destacar de este modelo es el abandono de la burocracia, es decir, el ESTAR como condición indispensable retrasa irrefutablemente la organización y puesta al día de muchas de las tareas que aunque no por ley son de obligado cumplimiento, sí que por tradición se vienen desarrollando, y es el papeleo o la parafernalia que gira en torno a los orientadores; diagnósticos, informes, proyectos, propuestas, adaptaciones curriculares, evaluaciones psicopedagógicas...

Como conclusión final comentar que esta fue una de las entrevistas donde casi todas las propuestas que se hicieron durante estos días fueron alcanzadas más tarde, como es el caso del acto de inauguración del curso, la agenda escolar o el curso de competencias básicas.

³⁰ Véase: Los Equipos y los Departamentos de Orientación: claves para el desarrollo de sus profesionales. Fernández Gálvez, Orientador: Granada, 2003.



COMENTARIO ENTREVISTA

La última entrevista realizada en este curso escolar tuvo lugar el día 11 de Julio de 2008. En ella se hablaron prácticamente de dos cuestiones, la primera de ellas responde a tareas cotidianas de lo que supone un final de curso, donde son comunes los cierres de programas, planes y proyectos elaborados a lo largo del año.

Enfatizando las distintas reuniones que tuvieron lugar en las últimas semanas de trabajo, donde la presencia del orientador es imprescindible. Una de ellas fue la destinada al plan de acogida, realizada en los cuatro colegios para los padres/madres de infantil.

Otra de las reuniones importantes desarrolladas durante el mes, fue la reunión de jefaturas de estudios. Teniendo lugar encuentros a modo particular con cada uno de los líderes pedagógicos de cada centro, y a modo general, donde se reunían todos los jefes de estudios. Para la reunión general, se estableció previamente a modo de resumen, unas líneas o temáticas a tratar en el encuentro con idea de que los jefes/as de estudios lo llevaran preparado. El documento del que hablamos, aunque fue realizado por el orientador este no pretendía en ningún momento impugnar ciertas cuestiones, sino que las ideas que en él se plasmaban eran los temas que estaban presentes en el día a día.

El desarrollo de la reunión de jefaturas, según la percepción del orientador, fue muy cordial y fluida, llegándose incluso a proponer formar un equipo técnico de coordinación pedagógica a nivel local que facilitara y mejorara las relaciones entre centros.

La tercera reunión acontecida, estaba referida al traspaso de información, de los alumnos de primaria que pasan al instituto. En ella se congregó a los jefes de estudios de los colegios y de los institutos, a los orientadores y profesores de ambos niveles educativos.

Por último, otra de las reuniones destacadas por el orientador en este fin de curso, estaba destinada a la coordinación del curriculum de primaria y secundaria. Para ello se propuso un encuentro donde los profesores de primaria mostraban sus prioridades, y los de secundaria exponían cuales eran los principales déficit que encontraban en este cambio de etapa. Impidiendo en todo momento que unos u otros se viesan juzgados por su tarea.

En la segunda parte de la entrevista, el orientador se centra en valorar su actuación a lo largo del curso que estaba por cerrar, destacado de este lo siguiente:

De manera generalizada existía una satisfacción y un buen ambiente de trabajo. Destacando la asidua participación en las diversas propuestas elaboradas y desarrolladas a lo largo de año. Siendo consciente de la incidencia que ha tenido el EOE en la dinamización de procesos, planes y estrategias de mejora.

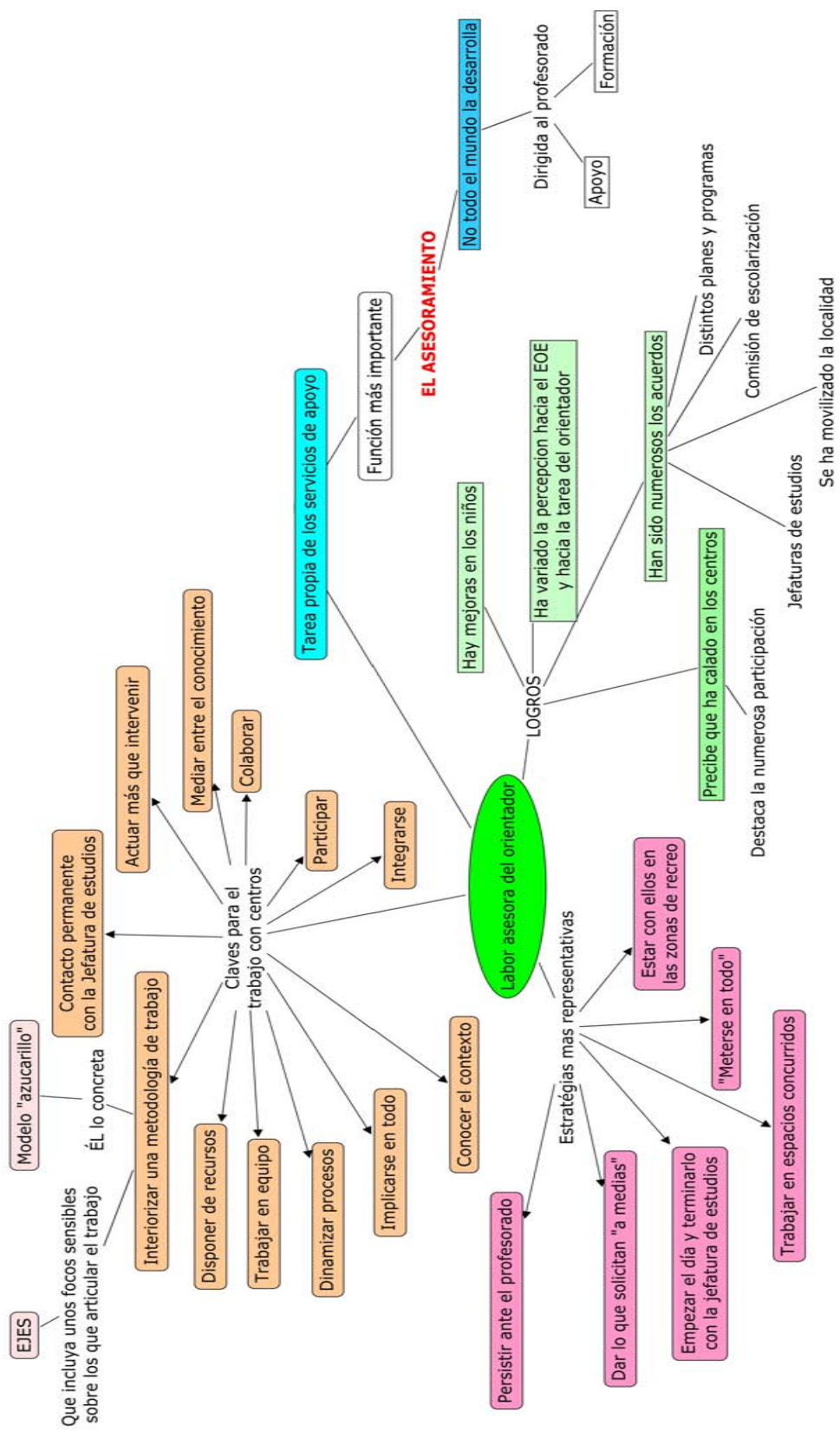
Para terminar la entrevista realiza una serie de recomendaciones, maduradas a través de su experiencia, a modo de posibles claves de trabajo para el desempeño adecuado de la profesión de orientador como apoyo a los procesos de mejora; las claves o dimensiones que establece son las siguientes:

- Es de vital importancia el que el orientador se implique en los centros, rompiendo la concepción hasta ahora interiorizada, persistiendo de que su tarea se reduce a la intervención directa puntual y reactiva.
- Para ello es necesario que la persona, el profesional que lleva a cabo la labor, esté convencido/a de su metodología, filosofía de trabajo.
- Para un adecuado despliegue de la labor de orientación en los centros, considera que la interacción jefatura/dirección y orientador es ineludible. Manteniendo un contacto directo y secuencial de los procesos que se realizan en ellos.
- El disponer de recursos que permitan la efectividad de los planteamientos también se considera esencial, puesto que por muy innovadoras que sean las propuestas si los colegios no disponen de los medios –humanos y materiales- esto quedará en débiles ofertas y efemérides.

6.2 Dimensiones de estudio

Recogiendo las ideas más importantes comentadas y reflexionadas a lo largo de las once entrevistas se realiza un mapa en el que se extraen a modo de resumen las dimensiones claves de su trabajo en los centros tras el primer curso académico.

MAPA SÍNTESIS



COMENTARIO MAPA SÍNTESIS

De forma ilustrativa hemos querido representar, como se ha venido haciendo con cada una de las entrevistas el siguiente mapa conceptual, en este se destacan solamente las dimensiones claves que hemos ido encontrando tras cada encuentro en relación al tema que nos ocupa, *el trabajo del orientador en la función asesora en un determinado contexto*.

Sin extendernos mucho en comentar las ideas plasmadas destacamos que se proponen, para el trabajo en los centros, una serie de claves –recogidas por este orientador a lo largo de su experiencia de vida- que facilitan muy mucho la interacción entre el agente de apoyo externo (en este caso) y el profesorado, algunas de ellas son:

- Poseer una metodología de trabajo y tenerla bien interiorizada, también se puede entender como *filosofía de trabajo*. Concretada en determinado modelo de actuación –*Modelo azucarillo*- que se apoya sobre unas temáticas de interés (ejes de trabajo los hemos ido denominando) sobre las que pivota y estimula los procesos.
- Recordado a lo largo de varias entrevistas, se considera *primordial el contacto directo con jefatura de estudios y/o dirección*. Delegando o demandando la autoridad que corresponde a este puesto en la jerarquía escolar, es decir, el informar sobre el diagnóstico del centro que pueda hacer el orientador –en un principio- y el desarrollo de las propuestas –a lo largo del año- anima a que este tome las medidas necesarias en cualquiera de los casos que pueden darse.
- Puede dar lugar a que en el desarrollo de la labor orientadora se entienda desde el aspecto técnico e interventor, algo que no es verdad, puesto que desde estas coordenadas el orientador *más que intervenir debe actuar*, dejando la última respuesta a los docentes.
- Otra de las claves del trabajo de este tipo de servicios de apoyo, se basa en ser un *mediador de conocimiento*, facilitando la formación o información necesaria al colectivo docente para que sea este quien aplique, desarrolle o elabore, propuestas, planes, programas, con la ayuda del orientador.
- La colaboración, viene a reiterar lo que se acaba de argumentar, el orientador está “*obligado*” a *colaborar con el centro* en todas las actuaciones de carácter educativo.
- *Aunando varias claves, participación, implicación, integración y dinamización de procesos*, se consigue varios objetivos, de una parte, de favorece a la derrota de prejuicios asociados a estos servicios de ayuda, de otra, se redimensionan las funciones destinadas a diversos profesionales que tienen cabida en el sistema educativo.

En definitiva, las claves expuestas se concretan en estrategias determinadas, en el mapa hemos querido reflejar algunas de ellas, como por ejemplo; el trabajar en

lugares donde el profesorado pueda solicitar ayuda inmediata ante cualquier problema, o que el orientador se integre con ellos a lo largo de la jornada laboral.

Para concluir, hemos querido terminar haciendo alusión a los logros alcanzados, (bajo el punto de vista de nuestro orientador), a lo largo de un año académico trabajando en cuatro centros de una misma localidad. Él ha destacado la numerosa participación en cada una de las actividades propuestas desde el centro, asimismo ha percibido un cambio en cuanto a los prejuicios que flotaban en un principio hacia su profesión. Al igual que se ha advertido una mejora importante en el profesorado, el alumnado también se ha visto recompensado de este tipo de iniciativas. Y por último, el efecto más importante ha concluido en una aglomeración de acuerdos ante distintos frentes.

6.3 Primeras conclusiones, implicaciones, dudas y propuestas de profundización para la tesis

Entrando en los relatos de vida de experiencia (Connelly y Clandinin, 1995; MacEwan, 1998) me he dado cuenta de que se puede acceder al conocimiento práctico del orientador al que estamos investigando, al contar este su experiencia y entrar a validar, ampliar, discutir o profundizar cuestiones que les han sido devueltas mediante representaciones gráficas (mapas conceptuales o de ideas) a modo de síntesis de ideas principales, alcanzando en todo este proceso los siguientes objetivos:

- De una parte, validamos nuestros primeros análisis, al indagar doblemente en el contenido tratado.
- De otra, ayudamos a la reflexión, profundización y organización del conocimiento del informante.
 - el orientador actúa en gran medida como asesor. Tiene un modelo de asesoría que cataloga como “*Colaborador y constructivista*”.
 - posee una visión de conjunto para la mejora de la zona educativa en la que actúa.
 - desde su modelo de asesoramiento y usando los operadores que marca la norma (funciones, temas de interés...) incide en esa mejora.
 - posee estrategias y desarrolla procesos particulares para cada centro teniendo presente las características de cada uno.
 - las historias de vida profesional, como muestra este caso, poseen una carga de significado esencial para comprender la práctica profesional y la toma de decisiones en la misma.
- Se posibilita el engarce y cascada de profundización sucesiva de conocimiento por parte del investigador, incidiendo en las dimensiones importantes, los problemas relevantes y haciendo una primera abstracción de los relatos (más lineales) que nos lleva a obtener categorías que pueden ser analizadas transversalmente en toda la secuencia de relatos.
- El desarrollo de las entrevistas y su posterior análisis permitió la obtención de un sistema de categorías para análisis más profundos.
- La entrevistas se desarrollan siguiendo una lógica argumentativa de relato de experiencias y los argumentos que emplea el orientador, muchas veces son para ayudar a comprender la lógica argumentativa,

contextualizar o incluir algunos detalles para la comprensión de la trama, de la actuación de los personajes.

- Las segundas entrevistas (que es la primera parte siempre de la entrevista siguiente, de acuerdo a la cascada de profundización que hemos seguido) nos permiten mejorar el análisis transversal y categorial o paradigmático más allá del relato.

Con el trabajo realizado, queda abierto el campo de la triangulación secuencial, pues desde estos análisis se ve la necesidad y posibilidad de profundizar con otros más paradigmáticos, relacionales, categoriales del contenido de las entrevistas, con nuevos sistemas de categorías (significativos y pertinentes) y el empleo de paquetes informáticos que ayudan a la investigación cualitativa (File-Maker Pro.; AQUAD y N-VIVO), lucrándonos de las prestaciones que permiten.

Para terminar comentar, parece que empezamos a tener evidencias que dan una respuesta a nuestro principal problema de investigación: un orientador de zona, no sólo puede desempeñar labores de asesoría, sino que –de acuerdo con las historias de vida de nuestro estudio de caso (experimentado y bien valorado por parte del profesorado)- debería ser la función más importante de su trabajo. Este resultado contrasta con la práctica habitual (López, 1990; Portela, 1999; Boza, 2000; Nieto y Portela, 2000; Sánchez, 2000; Jiménez, 2001; López, 2001; Del Rincón, 2001; Hernández, 2002; Fernández Gálvez, 2002; Guarro y Hernández, 2002; Badía, y Monereo, 2004; Hernández, Santana y Cruz, 2007; Botías, 2008) y coincide con los planteamientos de redimensión de la función asesora (Bolívar, 2001a; Domingo, 2003, 2006; Portela, 1999; Domingo y Hernández, 2008; Bisquerra, 2000; Monereo y Pozo, 2005, Monereo y Solé, 1996) y además lo hace desde las orientaciones más actuales de tal labor.

BLOQUE V: REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aceves, J. (1992). *Escribir la oralidad. Manual del recopilador*. México: Consejo Nacional de Fomento Educativo.
- Aceves, J. (1994). Oscar Lewis y su aporte al enfoque de las historias de vida. *Alteridades*, 4, 7, 27-33. Disponible en: <http://www.uam-antropologia.info/alteridades/alt7-4-aceves.pdf>. Fecha de consulta 20/05/09.
- Ainscow, M. (2001). *Crear condiciones para la mejora del trabajo en el aula: manual para la formación del profesorado*. Madrid: Narcea.
- Ainscow, M. (2005). El próximo gran reto: la mejora de la escuela inclusiva. Ponencia presentada en el *International Congress on School Effectiveness and improvement*. Barcelona.
- Ainscow, M. Hopkins, D. y otros. (1994). *School Improvement in an Era of Change: an Overview of the "Improving the Quality of Education for All" (IQEA) Project*. Paper presented at the annual meeting of the AERA, New Orleans.
- Ainscow, M., Hopkins, D., Soutworth, G. y West, M. (2001). *Hacia escuela eficaces para todos. Manual para la formación de equipos docentes*. Madrid: Narcea.
- Albert Gómez, M. J. (2006). *La investigación educativa*. Madrid: McGraw Hill.
- Alcalá, M.S.P. y Madonar, M.J. (1999). *Hacia una orientación profesional no sexista*. Pamplona: Gobierno de Navarra. Departamento de Educación y Cultura.
- Álvarez González, M. (1991): Modelos y programas de intervención en Orientación. *Actas del VIII Encuentro de la Asociación Coordinadora Estatal de Pedagogía: Pedagogía y Orientación en la reforma*. Albacete, 26-28 de abril.
- Álvarez González, M. y Bisquerra Alzina, R. (1997): Los modelos de Orientación e intervención psicopedagógica. En, AIDIPE (Comp.): *Actas del VIII Congreso Nacional de Modelos de Intervención Educativa*. Sevilla: Universidad de Sevilla, 22-25.
- Álvarez J. y Vallés, A. (1998). *Orientación plus: orientación vocacional y profesional*. Madrid: Escuela Española.
- Álvarez Rojo, V. (1994). *Orientación educativa y acción orientadora*. Madrid. EOS.
- Álvarez, J. y Martínez, J.M. (Coords.) (2000). *Programa de Orientación Profesional para Educación de Adultos*. Madrid: EOS.
- Álvarez, P.; y Santana Vega, L. (1998). *Orientación y educación sociolaboral, una perspectiva curricular*. Madrid: EOS.

- Angulo, F. (1995). El papel innovador de los/las psicopedagogos/as en los centros de secundaria obligatoria; En J. Fernández Sierra (Coord.). *El trabajo docente y psicopedagógico en educación Secundaria*. Archidona, Aljibe.
- Antúnez, S. (2006). Principios generales de la asesoría a los Centros Escolares, en, VV.AA. *La asesoría a las escuelas. Reflexiones para la mejorar educativa y la formación continua de los maestros*. México, D.F.: Secretaría de Educación Pública.
- Arencibia, J.S. (2004). La autorrevisión institucional desde un modelo de proceso y en colaboración. En J.M. ;Moreno (coord.). *Organización y gestión de centros educativos*. Madrid: UNED.
- Arencibia, J.S., y Guarro, A. (1990). El perfeccionamiento basado en la escuela. La fase de identificación y análisis de necesidades. En J. López, y B. Bermejo, (Coords.). *El centro educativo. Nuevas perspectivas organizativas*. Huelva: GID.
- Arencibia, J.S., y Guarro, A. (1999). *Mejorar la escuela pública. Una experiencia de asesoramiento a un centro con problemas de disciplina*. Tenerife: CECD de la Comunidad de Canarias.
- Arnaus, R. (1995). Voces que cuentan y voces que interpretan: Reflexiones en torno a la autoría narrativa en una investigación etnográfica, en, J. Larrosa y otros (1995). *Déjame que te cuente, ensayos sobre narrativa y educación* Barcelona: Laertes, 61- 78.
- Aubrey, C. (1990). An overview of consultation, en Aubrey, C. (Ed.) *Consultancy in the United Kingdom. Its role and Contribution to educational change*. London: Falmer Press.
- Aubrey, R (1988). *Orientación e Intervención Psicopedagógica. Conceptos, Modelos, Programas y Evaluación*. Málaga: Aljibe.
- Ausloos, G. (1998). *Las capacidades de la familia. Tiempo, caos y proceso*. Barcelona: Herder.
- Badía, A., Mauri. T. y Monereo, C. (coords.) (2004). *La práctica psicopedagógica en educación formal*. Barcelona: UOC.
- Bardin, L. (1996). *Análisis de contenido*. Madrid: Akal.
- Bisquerra, R. (1989). *Métodos de Investigación Educativa: Guía Práctica*. Barcelona: CEAC (1ª Ed.).
- Bisquerra, R. (1991). *Orientación Psicopedagógica para la Prevención y el Desarrollo*. Barcelona: Boixareu Universitaria.
- Bisquerra, R. (1992). *Proyecto docente e investigador*. Universidad de Barcelona.

- Bisquerra, R. (1998). *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*. Barcelona: Praxis.
- Bisquerra, R. (2008). Orientación psicopedagógica: áreas y funciones, en VV.AA. (2008). *Funciones del Departamento de Orientación*. Ministerio de Educación Política Social y Deporte. Secretaría General de Educación: Instituto Superior de Formación y Recursos en Red para el Profesorado.11-39.
- Bisquerra, R. (Coord.) (2000). *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*. Barcelona: Praxis.
- Bisquerra, R. (Coord.) (2002). *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*. Barcelona: Praxis.
- Bisquerra, R., y Álvarez, M. (1996). "Modelos de intervención en orientación", en, M. Álvarez y R. Bisquerra: *Manual de Orientación y Tutoría*. Madrid: Praxis.
- Block, P. (1987). *The empowered manager*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bogdan, R., y Biklen (1982). *Qualitative research for education*. Londres: Allyn and bacon, Inc.
- Bolívar, A (1999). El Asesoramiento Curricular a los Establecimientos Educativos: De los Enfoques Técnicos a la innovación y Desarrollo Interno. *Revista enfoques educacionales*, 2,1, 9-23.
- Bolívar, A. (1994). Autoevaluación institucional para la mejora interna. En, M.A. Zabalza, *Reforma educativa y organización escolar*. Santiago de Compostela: Tórculo. 915-944.
- Bolívar, A. (1996). *Cultura escolar y cambio curricular*. Bordón, 48, 2, 169-178.
- Bolívar, A. (1997). Liderazgo, mejora y centros educativos, en A. Medina (Coord.). *El liderazgo en educación*; Madrid: UNED.25-46.
- Bolívar, A. (1999a). *Cómo mejorar los centros educativos*, Madrid: Síntesis.
- Bolívar, A. (1999b). Roles del psicopedagogo en la innovación y desarrollo del currículum, en F. Peñafiel, D. González y J.A. Anezcuca (Coords.). *La intervención Psicopedagógica*. Granada: GEU.
- Bolívar, A. (2000). El psicopedagogo en la innovación curricular. En M. Pérez Ferra y J.A. Torres (Coords.). *La calidad en los procesos educativos*. Barcelona: Oikos–Tau.
- Bolívar, A. (2001a). Del aula al centro y ¿Vuelta? Redimensionar el asesoramiento, en, J. Domingo (Coord.). *Asesoramiento al centro educativo. Colaboración y cambio en la institución* Barcelona: Octaedro. 51-68.

- Bolívar, A. (2001b). La dirección como agente promotor de la innovación curricular. En P.S. De Vicente (Coord.). *Viaje al centro de la dirección de instituciones educativas*. Bilbao: ICE de la Universidad de Deusto.
- Bolívar, A. (2002). Revisión Basada en la Escuela. En E. Martín (coord.). *Desarrollo de las instituciones educativas*. Madrid: UNED.
- Bolívar, A. (2002b). "¿De nobis ispsis silemus?": Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista electrónica de Investigación Educativa*, 4, 1 Disponible en: <http://redie.uabc.mx/contenido/vol4no1/contenido-bolivar.pdf>. Fecha de consulta 08/06/09.
- Bolívar, A. (2003). Si quiere mejorar las escuelas, preocúpese por capacitarlas. El papel del rendimiento de cuentas por estándares en la mejora. *Profesorado, revista de curriculum y formación del profesorado*, 7,1-1, 2003. Disponible en: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev71ART4.pdf>
- Bolívar, A. (2004). El centro como unidad básica de acción educativa y mejora. En J.M. Moreno (coord.). *Organización y gestión de centros educativos*. Madrid: UNED.
- Bolívar, A. (2005a). ¿Dónde situar los esfuerzos de mejora?: Política Educativa, Escuela y Aula. *Edu. Soc, Campinas*, 26, 92, 859-888. <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a08.pdf>
- Bolívar, A. (2005b). Equidad educativa y teorías de la justicia. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. 3,2, 42-69. Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1252028> Consultado en día: 6/04/09.
- Bolívar, A. (2005c). Una mirada al cambio educativo: el viaje a la mejora escolar. *Episteme (Universidad del Valle de México)*, 2, 6 (octubre-diciembre), 1-15. Disponible en: www.uvmnet.edu/investigacion/episteme consultado el día: 15/05/09.
- Bolívar, A. (2006). La asesoría al colectivo docente y el trabajo en el aula. en, VV.AA. *La asesoría a las escuelas. Reflexiones para la mejora educativa y la formación continua de los maestros*. México, D.F.: Secretaría de Educación Pública.
- Bolívar, A. (2007). "Los centros educativos como Comunidades Profesionales de aprendizaje". (Modulo 1: El centro como contexto de innovación), en *Programa de Formación en Asesoría Pedagógica (Curso de Formación especializada en centros educativos)*. Madrid: MEC, CNICE.
- Bolívar, A. (2008). Orientación y Educación para la ciudadanía, en, R. Bisquerra (Coord.) *Funciones del Departamento de Orientación*. Ministerio de Educación, Política Social y Deporte: Instituto Superior de Formación y Recursos en Red para el Profesorado. 235-266.

- Bolívar, A., y Domingo, J. (2006). La investigación y narrativa en Iberoamérica: Campos de desarrollo y estado actual. *Forum: Qualitative Social Research*, 7, 4, Art 12. Disponible en: <http://www.qualitative-research.net/fqs/>. Fecha de consulta 20/05/09.
- Bolívar, A., y otros (2007). *El centro como contexto de formación*. Madrid: MEC, Centro Nacional de Información y Comunicación Educativa (CENICE). <http://formacion.cnice.mec.es/materiales/89/cd/m1/modulo1.pdf>
- Bolívar, A; Domingo, J., y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla, S.A.
- Bolívar, A; Domingo, J; Escudero, J.M.; González, M.T., y García, R.J. (2007). Asesoría pedagógica. Módulo I: El centro como contexto de formación. Madrid: MEC, Centro Nacional de Información y Comunicación Educativa (CENICE). Disponible en: <http://formacion.cnice.mec.es/materiales/89/cd/m1/modulo1.pdf> Consultado el día 02/02/09.
- Bolívar, A; Fernández, M., y Molina, E. (2005). Investigar la identidad profesional del profesorado: Una triangulación secuencial. *Forum: Qualitative Social Reseach*, 6, 1, Art 12. Disponible en <http://www.qualitative-research.net/fqs/>. Fecha de consulta 20/05/09.
- Bonilla, R. O. (2006). La asesoría técnica a la escuela, en, VV.AA. *La asesoría a las escuelas. Reflexiones para la mejorar educativa y la formación continúa de los maestros*. México, D.F.: Secretaría de Educación Pública.
- Bourdieu, P. (1999). *La miseria del mundo*. Madrid: Akal.
- Botías, F. (2008). *Estudio de la función externa de apoyo educativo: El caso de los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica en la Región de Murcia*. Murcia: Universidad de Murcia (tesis doctoral inédita).
- Boza, A. (2001a). Los equipos de orientación de sector. Funciones y modelos de intervención. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 12(1), 50-71.
- Boza, A. (2001b). Los Equipos de Orientación Educativa de zona de Andalucía: modelos y programas de intervención. *Ágora digital*, 2, 1-18.
- Brown, S., y Eisenhardt, K. (1998). *Competing on the Edge*. Boston, MA, Harvard Business School Press.
- Bruner, J. (1988). *Realidad mental, mundos posibles*. Barcelona: Gedisa.
- Bruner, J. (1999). Narratives of aging. *Journal of aging Studies*, 13, 1, 7-9.
- Buendía, L; Colás, P., y Hernández, F. (2004). *Métodos de investigación en Psicopedagogía*. Madrid: McGraw-Hill.

- Butt, R; Raymond, D., y Yamagishi, L. (1988) *Autobiographic praxis: studying the formation of teachers knowledge*. Paper presented at the annual meeting of the AERA, New Orleans.
- Callejo, J. (2001). *El grupo de discusión: introducción a un práctica de investigación*. Barcelona: Ariel.
- Carretero, M. R., y Pérez, M. L. (2005). "El asesoramiento psicopedagógico en la Universidad", en C. Monereo, y J.I. Pozo. (Coords.) *La práctica del asesoramiento a examen*. Barcelona: Graó.
- Castellano, F.(1995). *La orientación educativa en la universidad de Granada*. Servicio de publicaciones de la universidad de Granada.
- CECJA (1995). *Decreto 213/95, de 12 de septiembre, por el que se regulan los Equipos de Orientación Educativa*. Sevilla: BOJA.
- CECJA (1995). *O. de 17/7/95 por la que se establecen directrices sobre la organización y funciones de la acción tutorial del profesorado y los Departamentos de Orientación*. (BOJA, 29/8).
- Coben, S.S., y Thomas, C.C. (1997). Meeting the challenge of consultation and collaboration: developing interactive teams. *Journal of Learning Disabilities*, 30 4, 427-432.
- Colás, M., y Buendía, L. (1992). *Investigación Educativa*. Sevilla: Alfar. (2ª Ed.).
- Connelly, M., y Clandinin, J. (1995). *Relatos de Experiencia e Investigación Narrativa*, en, J. Larrosa y otros (1995). *Déjame que te cuente, ensayos sobre narrativa y educación* Barcelona: Laertes, 12-59.
- Daft, R. L. (1995). *Organization theory and desing* (5ª Ed.). Mineapolis/St: Paul: West Pub. Co.
- Dalin, y Rust, V. (1983). *Can schools learn?* Londres: NFER-Nelson.
- Darling-Hammond, L. (2001). *El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos*. Barcelona, Ariel.
- Day, C.W. (1984). External Consultancy: Supporting School-Based Curriculum Development, en, P. Holly., y D. Whiterhead (Eds), *Action Researchin the Schools; Getting it intro Perspective*. Classroom Action Reseach Network, Cambridge Institute of Education, Bulletin, 6.
- De Caluwé, L. et al. (1988). *School development: Models and change*, Leuven, Acco.
- De Diego, J. (2005). Un modelo de evaluación para la práctica asesora. En C. Monereo, y J.L. Pozo. (Coords.). *La práctica del asesoramiento a examen*. Barcelona: Graó. 101-116.

- De Diego, J. (2005a). Un modelo de evaluación para los equipos de asesoramiento psicopedagógico (E.A.P). Tesis doctoral.
- Del Rincón, B. (ed.) (2001). *Presente y futuro del trabajo psicopedagógico*. Barcelona: Ariel.
- Denzin, N.K. (1989). Reading Tender Mercies: Two Interpretations. *Sociological Quartely*, 30, 1-19.
- Denzin, N.K. (2006). *Searching for Yellowstone: Peforming race, nation and nature in the new West*. Walnut Creek, CA: LeftCoast Press.
- Denzin, N.K., y Lincoln, Y.S. (1994). *Handbook of Qualitative Research*. Neubury Park, CA: Sage.
- Domingo, J. (1998a). El mapa relacional entre el profesor tutor y el profesor de apoyo a la integración: construcción de un encuentro profesional; En A. Sánchez y J.A. Torres (Coords.). *Educación Especial I: Una perspectiva organizativa y profesional*. Madrid: Pirámide (primera edición de 1996).
- Domingo, J. (2001). Asesoramiento y dirección: Hacia la mejora del profesorado y del centro educativo. En De Vicente (Coord.). *Viaje al núcleo de la dirección de centros educativos*. 353-379. Bilbao: ICE universidad de Deusto.
- Domingo, J. (2003). Dimensiones y escenarios del buen aprendizaje para todos. *REICE, Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1 (2), 21 Páginas. <http://www.ice.deusto.es/rinace/reice>
- Domingo, J. (2003a). *Asesoramiento didáctico en centros educativos*. Proyecto docente. Universidad de Granada (inédito).
- Domingo, J. (2003b). El asesoramiento a centros educativos, una cuestión de saber, poder e identidad. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 7, 1-2, 103-112. Disponible en: <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev71COL1.pdf> Consultado el día 16/05/09.
- Domingo, J. (2004a). Educar a la ciudadanía en una escuela pública de calidad. *Revista Iberoamericana de Educación (versión digital)*. Volumen: 32 (Mayo-Agosto) 12 Páginas. <http://www.campus-oie.org/revista>
- Domingo, J. (2004b). El psicopedagogo como asesor interno en los procesos de mejora cualitativa de los centros educativos. En J.M. Moreno (coord.). *Organización y gestión de centros educativos*. Madrid: UNED.
- Domingo, J. (2004c). El psicopedagogo en los procesos de mejora interna, en J.M. Moreno (Coords.), *Organización y gestión de centros educativos*. Madrid, UNED,

- Domingo, J. (2005a). Aportaciones de la investigación biográfico-narrativa al conocimiento de la práctica asesora. En C. Monereo, y I. Pozo, (Coords.). *La práctica del asesoramiento educativo a examen*. Barcelona: Graó.
- Domingo, J. (2005b). Las prácticas de asesoramiento a centros educativos. Revisión del modelo de proceso. *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 13, 17, Disponible en: <http://epaa.asu.edu/epaa/v13n17/v13n17.pdf>
- Domingo, J. (2005c). La escuela, entre la justicia y la desigualdad; *Qurrículum*, 18, 101-122.
- Domingo, J. (2006). Función tutorial: Reconstrucción de la identidad profesional del profesorado. *Novedades educativas*, 189, 14-15
- Domingo, J. (2006a). Los momentos del proceso asesor, en VV.AA. (2006). *La asesoría a las escuelas. Reflexiones para la mejora educativa y la formación continua de los maestros*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Domingo, J. (2006b). Los Departamentos de Orientación en la mejora cualitativa de la Educación Secundaria. *Revista de Educación*, 339, 97-118.
- Domingo, J. (2006c). Los momentos del proceso asesor. En O. Bonilla (coord.). *La asesoría a directivos y centros escolares, una nueva función*. 107-134, México DF: SEP/OEI.
- Domingo, J. (2006d). A assessoria educativa: modelos e processos. En J.A. Costa, A. Neto-Mendes y A. Ventura (coords). *A assessoria na educação em debate*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Domingo, J. (2006e). El asesoramiento externo a los centros docentes: modelos y finalidad. En E.R. Cortés, A. Lorente y A.I. Ortells (Coords.) (2006). *Inspección de educación: Evaluación y asesoramiento. Encuentros Profesionales de la Inspección de Educación en la Comunidad Autónoma de Aragón (1999-2004)*. Zaragoza: ADIDE de Aragón/Gobierno de Aragón.
- Domingo, J. (2007). Conquistar el núcleo duro de la mejora de la educación secundaria. Los primeros pasos del viaje a Ítaca. *Novedades educativas*, 197, 31-38.
- Domingo, J. (2007a). Significado práctico del asesoramiento en educación: Una mirada desde las metáforas al uso. *Itinerários, Revista de Educação del Instituto Superior de Ciências Educativas*, 2,4, 145-160.
- Domingo, J. (2009). *La mejora de la Educación Secundaria*. El orientador como asesor. Archidona: Aljibe (en prensa).
- Domingo, J. (2009a). *Asesoramiento didáctico en centros educativos*. Granada: Euroinnova (en prensa).

- Domingo, J. (Coord.) (2001). *Asesoramiento al centro educativo. Colaboración y cambio en la institución*. Barcelona: Octaedro/ Ediciones Universitarias de Barcelona.
- Domingo, J. (Dir.) (2004-2008). *La mejora cualitativa de la Educación Secundaria. Redimensionar el papel de los Departamentos de Orientación*. Proyecto de investigación I+D+I. (Referencia SEJ2004-07207).
- Domingo, J. y Hernández, V. (2008). Una mirada crítica a la función asesora desde los servicios de apoyo externo. Recorrido y prospectiva. *Olhar de professor, Ponta Grossa*, 10, 2, 63-80. Disponible en: http://www.uepg.br/olhardeprofessor/pdf/revista111_artigo04.pdf Consultado el día: 15/05/09.
- Domingo, J. y Hernández, V.M. (2008b). Revisión de la práctica asesora desde la voz del Profesorado. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*; 12, 1, <http://www.ugr.es/~recfpro/rev121ART6bres.pdf>
- Domingo, J., y Bolívar, A. (1996). Procesos de desarrollo institucional de un centro escolar. Una aproximación biográfico-narrativa; *Enseñanza, Anuario Interuniversitario de Didáctica*, 14, 17-39
- Domingo, J., y Bolívar, A. (1998). Repensando la formación del profesorado: historias de vida y desarrollo personal y profesional; *Revista de Ciencias de la Educación*, 176, 515-528.
- Domingo, J; Luengo, J; Luzón, A. y Martos, J. (2007). Historias de vida e historia oral en educación. *Perspectivas docentes*, 35, 12-22.
- Elliott, J. (1991). The relationship between Understanding and developing teacher thinking. University of EAST Anglia.
- Elmore, R. F. (2003). Salvar la brecha entre estándares y resultados. El imperativo para el desarrollo profesional en educación. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 7, 1-2, 9-48. Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=968900>_Consulta: 24/10/08.
- Elmore, R.F. (2000). *Building a new structure for school leadership*. Washington, DC: Albert Shanker Institute. Disponible en: <http://www.shankerinstitute.org/Downloads/building.pdf> consultado el día: 24/03/09.
- Elórtégui, N; Medina, M.M. y Fernández, J. (2003): *Los incidentes críticos como estrategia de formación de profesores de ciencias*. Servicio Publicaciones de la Universidad de La Laguna.
- Erickson, F. (1986). "Qualitative methods in research of teaching". en M. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching*. Nueva York: Macmillan. 119-161

- Escudero Muñoz, J.M. (1986). *"Orientación y Cambio educativo"*, Actas de las III Jornadas de Orientación Educativa sobre la "Orientación ante las dificultades de aprendizaje". Valencia, ICE de la Universidad de Valencia
- Escudero, J.M. (1990). La formación centrada en la escuela. En J. López y B. Bermejo (Eds.). *El centro educativo. Nuevas perspectivas organizativas*. Sevilla: GID.
- Escudero, J.M. (1991). Plan experimental de formación de equipos psicopedagógicos y de responsables del programa de orientación en centros. En Curso de *formación de equipos psicopedagógicos y de responsables del programa de orientación en centros*. CAM: Documento policopiado.
- Escudero, J.M. (1992). Innovación y desarrollo organizativo de los Centros escolares. Ponencia en *II Congreso Interuniversitario de Organización Escolar: Cultura escolar y Desarrollo organizativo*. Sevilla (15–19 diciembre 1992).
- Escudero, J.M. (1992a). Desarrollo de la escuela: ¿metodología o ideología educativa?; En Villar, L.M. (Coord.). *Desarrollo profesional centrado en la escuela*, Granada, FORCE.
- Escudero, J.M. (1992b). Introducción: liderazgo educativo y procesos de cambio, en, J, López y J.M Escudero, (Coords.) *Los desafíos de las Reformas Escolares; Cambio educativo y formación para el cambio*. 3003-310.
- Escudero, J.M. (1999). La calidad de la educación: grandes lemas y serios interrogantes. *Acción pedagógica*. 8, 2, 4-29. Mérida: ULA
- Escudero, J.M. (2001). *La educación de calidad para todos y entre todos: Un debate necesario y una oportunidad que hay que aprovechar*. Disponible en: http://www.oei.es/evaluacioneducativa/educacion_calidad_todos_debate_necesario_escudero.pdf Consultado el día: 25/04/09.
- Escudero, J.M. (2002). *La reforma de la reforma ¿Qué calidad y para quiénes?* Barcelona: Ariel.
- Escudero, J.M. (2003). ¿Se puede mejorar la educación elevando los niveles de aprendizaje e implantando sistemas de rendición de cuentas? *Profesorado, revista de curriculum y formación del profesorado*, 7, 1-2. Disponible en: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev71ART2.pdf> Consultado el día: 26/04/09.
- Escudero, J.M. (2003a). La calidad de la educación: controversias y retos para la Educación Pública. *Educatio siglo XXI, Revista de la Facultad de Educación*, 20-21, 21-38.
- Escudero, J.M. (2006). Compartir propósitos y responsabilidades para una mejora democrática de la educación. *Revista de Educación*, 339, 19-41.
- Escudero, J.M. (2007). Evaluación y Diagnóstico: Integración comprensión y mejora de la educación. *Organización y gestión educativa: Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación*. 15,2 13-16.

- Escudero, J.M. (2008). Para seguir pensando la formación en centros. *Caleidoscopio, revista de contenidos educativos del CEP de Jaén*, 1. 33-54. Disponible en: http://www.aft.org/pubs-reports/american_educator/winter99-00/NewStructureWint99_00.pdf consultado el día 18/05/09.
- Escudero, J.M. y González, M.T. (1987). *Innovación educativa: teorías y procesos de desarrollo*. Barcelona: Humanitas.
- Escudero, J.M. y López, J. (Eds.) (1992). *Los desafíos de las reformas escolares. Cambio educativo y formación para el cambio*. Sevilla: Arquetipo.
- Escudero, J.M. y Moreno, J.M. (1992). *El asesoramiento a centros educativos. Estudio evaluativo de los Equipos Psicopedagógicos de la Comunidad de Madrid*. Madrid, CAM.
- Estebaranz, A., Mingorance, P. y Monescillo, M. (2001). La construcción de la función orientadora en los centros de Educación Secundaria. Una visión de sus protagonistas. *Fuentes*, 3, Disponible en <http://www.cica.es/aliens/revfuentes/monografico.htm> Consultado el día 23/11/08.
- Fernández Gálvez, J. D. (2006). Memoria sobre las funciones propias de los equipos de orientación educativa. “Moción casi a la totalidad de la práctica”. Comunicación al Congreso Internacional de Orientación Granda: 2006
- Fernández Gálvez, J.D. (2003). *Los Equipos y los Departamentos de Orientación: Claves para el desarrollo de sus profesionales, “buscando la magia del mago sin magia”*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada (inédita).
- Fernández Gálvez, J.D. (2005). *La orientación educativa: Claves del éxito profesional. Buscando la magia del mago sin magia*. Grupo Editorial Universitario.
- Fernández Sierra, J. (1999). *Acción psicopedagógica en Educación Secundaria*. Archidona: Aljibe.
- Fernández Sierra, J. (Coord.) (1995). *El trabajo docente y psicopedagógico en educación Secundaria*. Archidona: Aljibe.
- Fernández Sierra, J. y Rodríguez, A. (2001). Claves para la dinamización interna; *Cuadernos de Pedagogía*, 302, 55–58.
- Fernández, Cruz, M (2006). *Desarrollo profesional docente*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Fink, D. (1999). The attrition of change: A study of change and continuity, *Schools Effectiveness and School Improvement*, 10, 3, 269–295.
- Fink, D. (2000). *Good School/Real School: Why Shool reform doesn't last*. New York: Teachers' College Press.

- Flick, U. (1992). Triangulation Revisited: Strategy of or alternative to validation of qualitative data. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 22, 174-197.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Fullan, M. (1985). Change process and strategies at the local level, *The Elementary School Journal*, Vol. 84, 3, 391-420.
- Fullan, M. (1990a). El desarrollo y la gestión del cambio. *Revista de Investigación e Innovación Educativa*, 5, 9-22.
- Fullan, M. (2002a). *Las fuerzas del cambio: explorando las profundidades de la reforma educativa*. Madrid: Akal.
- Fullan, M. (2002b). *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Barcelona: Octaedro.
- Fullan, M. (2004). *Las fuerzas del cambio: la continuación*. Madrid: Akal.
- Fullan, M. (2005). *Leadership and Sustainability. Sistem thinkers in action*. San Francisco: Jossey-Bass.
- García Hoz, V. (1970). *Normas elementales de pedagogía empírica*. Madrid Escuela española.
- García, R.; Moreno, J. M. y Torrego, J. C. (1993). *Orientación y tutoría en la Educación Secundaria: estrategias de planificación y cambio*. Zaragoza: Edelvives.
- García, R.J. (1999). Los servicios de orientación educativa. *Trabajadores de la Enseñanza*, 38-40.
- García, R.J., Moreno, J.M. y Torrego, J.C (1993). *Orientación y tutoría en la educación secundaria*, Zaragoza, Edelvives.
- Gather Thurler, M. (2001). *Innovar no interior da escola*. Porto Alegre: ARTIMED.
- Giné, C. (2005). El asesoramiento desde la perspectiva de la educación inclusiva, en C. Monereo, J. I. y Pozo (coords.). *La práctica del asesoramiento educativo a examen*. Barcelona, Graó, 89-100.
- Goodman, J. (1986). Making early field experience meaningful: a critical approach, *Journal od Education for Teaching*, 12,109-125.
- Guarro, A. (1990). Propuesta de un modelo de perfeccionamiento del profesorado centrado en el desarrollo curricular basado en la escuela y en el contexto de la experimentación e implementación en la reforma de la enseñanza universitaria en Canarias. En López, J y Bermejo, B. (eds). *El centro educativo. Nuevas perspectivas organizativas*, Sevilla: GID, 1992, 65-72.

- Guarro, A. (2001a). «Modelo de proceso» o «la estrategia del proceso de asesoramiento desde la colaboración»: una (re)visión desde la práctica; En J. Domingo (Coord.). *Asesoramiento al centro educativo*. Barcelona: Octaedro.
- Guarro, A. (2001b). *Currículum y democracia. Por un cambio de la cultura escolar*. Barcelona: Octaedro.
- Guarro, A. (2005). *Los procesos de cambio educativo en una sociedad compleja. Diseño, desarrollo e innovación del currículum*. Madrid: Pirámide.
- Guarro, A. y Hernández, V.M. (2002). El apoyo externo a los centros educativos: necesario e incomprensido. *Educación*, 30, 121-138.
- Hall, A. S. y Lin, M. J. (1994). An integrative consultation framework: a practical tool for elementary school counselors. *School Guidance & Counseling*, 29, 1, 16-27.
- Hargreaves, A. (1991). Contrived collegiality: the micropolitics of teacher Collaboration, en J. Blasé (Ed.), *The politics of live in schools. Power, conflict, and cooperation*, Newbury Park: SAGE, 46-72.
- Hargreaves, A. (1998). The emotions of educational change; En A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan y D. Hopkins (eds.). *International handbook of educational change*. Netherlands: Kluwer Press.
- Hargreaves, A. (2002). Sustainability of Educational Change: The Role of Social Geographies. *Educational Change*, 3, 3-4, 189-214.
- Hargreaves, A. y Fink, D. (2006). Estrategias de cambio y mejora en educación caracterizadas por su relevancia, difusión y continuidad en el tiempo. *Revista de Educación*., 339, 43-58. Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2057197> Fecha de consulta 30/11/08.
- Hargreaves, A. y Fink, D. (2006). *Sustainable leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Harris, A. y Hopkins, D. (1999). A Teaching and learning and the challenge or educational reform. *International Journal of School Effectiveness and Scholl Improvement*, 10, 2, 257-267.
- Harris, A. y Muijs, D. (2005). *Schools improvement. What's in it for schools?* Londres/Nueva York: Routledge/Falmer Press.
- Hernández, V. (2002). El asesoramiento a los centros educativos desde los sistemas de apoyo externo. *Qurrículum*, 15, 2001-2002, 117-140.
- Hernández, V. (2007). El asesoramiento de los equipos de orientación educativa y psicopedagógica (EOEP) en el contexto de los centros educativos: un estudio cualitativo. *Revista de investigación educativa*, 25, 2, 287-304.

- Hernández, V.M., Santana, L. y Cruz, A. (2007). El asesoramiento de los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica (EOEP) en el Contexto de los centros educativos. Un estudio cualitativo. *Revista de Investigación Educativa*, 25, 2, 287-304
- Holly, P. (1991). Apoyo externo al desarrollo basado en la escuela. En *Jornadas de Equipos Interdisciplinarios de Sector y Orientación en Centros de Madrid*. Madrid: Dirección Provincial–Consejería de Educación, 11–22.
- Holly, P. y Southworth, G. (1989). *The developing school*. Londres: The Falmer Press.
- Hopkins, D. (1985). *School Based Review for School Improvement*, Lovaina: ACCO.
- Hopkins, D. (1996). Estrategias para el desarrollo de los centros educativos; en Villa, A. (Dir.). *Dirección participativa y evaluación de centros*. Bilbao: Mensajero.
- Hopkins, D. (2000). Powerful learning, powerful teaching and powerful schools; *Journal of Educational Change*, 1, 2, 135, 154.
- Hopkins, D. (2001). Los caminos de la mejora. Entrevista con el profesor D. Hopkins. *OIGEI*, 4, 30–34.
- Hopkins, D. (2002a). Successful school improvement strategies for schools facing extremely challenging circumstances. *15º International Congress for School Effectiveness and Improvement*. Copenhagen, 3–7/01/02. The Centre for Teacher and School Development, the University of Nottingham. <http://www.ncsl.org.uk/mediastore/image2/ppnt/icsei-01-02-sfxce.ppt>
- Hopkins, D. (2002b). Innovation and the next phase of educational reform. Ponencia al Conferencia sobre *Delivery and Innovation in Education*. Westminster.
- Hopkins, D. (2007). *Every school a great school. Realizing the potential of system leadership*. New York: McGraw Hill/Open University Press.
- Huberman, M; Thompson, C. y Weiland, S. (2000). Perspectivas de la carrera del profesor. En B. J. Biddle, T. L. Good y I. F. Goodson (Eds.), *La enseñanza y los profesores: Vol. I. La profesión de enseñar*. Barcelona: Paidós. 19-38.
- Huguet, T. (1993). Reflexiones aquí y ahora sobre el papel del asesor psicopedagógico en los centros. *Aula de innovación educativa*, 19, 70-78.
- Imbernón, F. (1997). El asesoramiento a los centros educativos. ¿Qué tipo de asesores/as necesitamos?. *Conceptos*, 2, 21–27.
- Jiménez, M.G. (2001). *Indicadores del impacto y la calidad de la intervención de los EOE*s. Tesis Doctoral: Universidad de Granada (inérita).
- Jiménez, R. y Porras, R. (1997). *Modelos de acción psicopedagógica*. Málaga: Aljibe.

- Justicia, F y Rus, A (1991). Intervención Psicopedagógica de los equipos de Apoyo. *Bordón*, 42, 1.
- Kelchtermans, G. (1993a). <<Getting the story, understanding the lives: from career stories to teacher's professional development>>. *Teaching and Teacher Education*, 9, 5/6, 443-456.
- Kelchtermans, G. (1993b). <<Teacher and their career story. A biographical perspective on professional development>> en, C. Day, J. Calderhead y Denicolo (eds.), *Research on teacher thinking. Towards understanding professional development*. Londres: Falmer Press. 198-220.
- Kelly, W. (1964). *Psicología de la Educación*. Trad. por: Mainar, G. Madrid: Morata.
- Keney, S (1994). Constructivism and teachers' professional development. *Teaching and Teacher Education*, 10, 2, 157-167.
- Kirk, J., L. y Miller, M. (1986). *Reliability and Validity in Qualitative Research*. Beverly Hills: CA: Sage.
- Kosmidou, C. y Usher, R. (1991). Facilitation in action research. *Interchange*, 22, 4, 24-40.
- Krippendorff, K. (1990). *Metodología de análisis de contenido: teoría y práctica*. Barcelona: Paidós.
- Larrosa y otros. (1995). *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Laerter.
- Lieberman, A y Miller, W. (2005). *Teacher Leadership*. San Francisco, CA, Jossey-Bass.
- Lieberman, A. (1986). "Colaborative Research: Working With, No Working On". *Educational Leadership*, 4,3, 5, 28-32.
- Lieberman, A. y Wood, D. (2002). Cuando los profesores escriben: sobre redes y aprendizaje, en, A. Lieberman y L. Miler. (Eds). *La indagación como base de la formación del profesorado y la mejora de la educación*. Barcelona: Octaedro.
- Lincoln, Y. y Guba, E. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beberly Hills, California: Sage.
- Lippitt, G. y Lippitt, R. (1986). *The consulting process in action*. San Diego: University Associates, Inc.
- Liston, D. y Zeichner (1991). *Teacher education and the social conditions os schooling*. New York, Routledge.
- Litle, S.L. y Cocharan-Smith, M. (1990). Learning from teacher research: A Working Typology. *Teacher College Record*. 2, 1, 83-103.

- López, J. (1990). *Estudio descriptivo-legal de los servicios institucionalizados de orientación educativa en España*. Madrid: Universidad Complutense (tesis doctoral inédita).
- López, M. (2001). *La percepción de los tutores y tutoras de Educación Infantil y Primaria como usuarios/as de los EOE en la Comunidad Autónoma Andaluza*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada (inédita).
- Loucks–Horsley, S. y Crandall, D. (1986). *Analyzing school improvement support systems, A practical manual*, Leuven, ACCO.
- Louis, K. y Kruse, S. (Eds.) (1995). *Professionalism and community*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Louis, K.S. et. al. (1985). External support systems for school improvement; en Van den Berg, R., Hameyer, U. y Stokking, K. (Eds.): *Dissemination reconsidered, The demands of implementation*. Leuven, ACCO, 181–220.
- Louis, K.S. y Miles, M.B. (1990). *Improving the Urban High School. What works and why*. New York: teachers College Press.
- MacEwan, H. (1998). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Macintyre, A. (1981), *After Virtue: A Study in Moral Theory*, Duckworth, London.
- Mahler, S. y otros. (1991). Dictatic use of concept mapping in higher education: Applications in medical education. *Instructional Science*, 20, 2, 19-24.
- Marrodan Sáenz, M. y Oliván Plazaola, M. (1996). "Análisis de la demanda y rol del asesor en su valoración, orientación y seguimiento", en Monereo y Solé (Coords). *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista*. Madrid: Alianza, Psicología.
- Martinez Reina, L. y Parda García, C. (1995). La acción tutorial desde la perspectiva de la colegiabilidad, en J. Fernández Sierra. *El Trabajo docente y psicopedagógico en educación secundaria*. Málaga: Aljibe. 244-388.
- Massot, I; Dorio, I. y Sabariego, M. (2004). Estrategias de recogida y análisis de la información. en, R. Bisquerra (Coord.), *Metodología de la investigación cualitativa*. Madrid: La Muralla. 328-366.
- Medina, A. y Dominguez, M.C. (1990). Constructing Teacher's Practical Knowledge Through Classroom Discourse Analysis. (CDA). *The International Symposium: Research on Effective and Reponsible Teaching*. Friburg, Suiza, 3-7.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

- Monereo, C. (1999). El asesoramiento psicopedagógico en el ámbito de las estrategias de aprendizaje: niveles de intervención. En J.I. Del Pozo y C. Monereo (Coords.). *El aprendizaje estratégico*. Madrid: Santillana.
- Monereo, C. y Pozo, J.I. (coords.) (2005). *La práctica del asesoramiento educativo a examen*. Barcelona: Graó.
- Monereo, C. y Solé, I. (1996). *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista*. Madrid: Alianza
- Moral Santaella, C. (1994). Los mapas cognitivos como representación de la acción, en L. Villar y P. De Vicente. (1994) *Enseñanza reflexiva para centros educativos*. Barcelona: PPU, 157-183.
- Moreno, J.M. (2004). Voz: Asesoramiento curricular. En Rodríguez, J.L., Salvador, F. y Bolívar, A. (Dirs.). *Enciclopedia de Didáctica y Organización Escolar*. Archidona: Aljibe, 83-85.
- Morine-Dersheimer, G. (1989). Preservice teachers' conceptions of content and pedagogy: Measuring growth in reflective, pedagogical decision-making. *Journal of Teacher Education*, September-October, 46-52.
- Morse, J. (1991). Approaches to qualitative-quantitative methodological triangulation. *Nursing Research*, 40, 2, 120-123.
- Murrillo, P. (2008). ¿Ayuda u obstáculo? Sentido y credibilidad de la función asesora, en *Profesorado, revista de curriculum y formación del profesorado*. 12, 1. Disponible en <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev121ART9.pdf>, consultado el día: 24/10/08.
- Murillo, P., Gandul, I. y Machío, F. (coords.) (1994). *Los Equipos de Apoyo Externo y los planteamientos del nuevo Sistema Educativo*. Sevilla: CEP de Alcalá de Guadaira.
- Nicartro, S. y Andreozzi, M. (2003). *Asesoramiento pedagógico en acción. La novela del asesor*. Buenos Aires: Paidós.
- Nieto, J.M. (1993). *El asesoramiento pedagógico a centros escolares. Revisión teórica y estudio de casos*. Universidad de Murcia, Murcia.
- Nieto, J. M. (2001). Modelos de asesoramiento a organizaciones educativas, en J. C. Domingo (Coord.), *Asesoramiento al centro educativo*. Barcelona: OCTAEDRO. 147-167.
- Nieto, J.M. y Botías, P. (2000). *Los equipos de orientación educativa y psicopedagógica*. Barcelona: Ariel.
- Nieto, J.M. y Portela, A. (1999). *Procesos y Estrategias de Desarrollo Institucional*. Murcia: ICE universidad de Murcia.

- Nieto, J.M. y Portela, A. (2001). La cooperación entre agentes de innovación educativa: Formas y elementos básicos. *Profesorado, Revista de curriculum y formación del profesorado*, 5, 1. Disponible en: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev121ART5.pdf> consultado el día: 24/03/09.
- Nieto, J.M. y Portela, A. (2006). Una perspectiva ampliada sobre el asesoramiento en educación. *Revista de Educación*, 339, 77-98.
- Novak, J. D. (1998). *Conocimiento y aprendizaje: los mapas conceptuales como herramientas facilitadoras para escuelas y empresas*. Madrid: Alianza.
- Novak, J.D (1998). Learning, Creative and Using Knowledge. Concept Maps as Facilitative Tools in Schools and Corporations. (Trad. al Cast, C. Gónzales, Conocimiento y aprendizaje. Los mapas conceptuales como herramientas facilitadoras para escuelas y empresas. Madrid: Alianza Editorial).
- O'Connell Rust, F.O. y Freidus, H. (Eds.) (2001). *Guiding school change: The role and work of change agents*. New York: Teachers College Press.
- Parrilla, A. (1996). *Apoyo a la escuela: un proceso de colaboración*. Bilbao: Mensajero.
- Parrilla, A. y Daniels, H. (1998). *Creación y desarrollo de grupos de apoyo entre profesores*. Bilbao: Mensajero.
- Parrilla, A. y Daniels, H. (2000). Diversidad y educación. El asesoramiento pedagógico como estrategia de cambio. En A. Estebaranz (coord.). *Construyendo el cambio: Perspectivas y propuestas de innovación educativa*. Sevilla: Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- Patterson, C. H. (1968). Theories of counseling and psychoterapy. (Trad. al cast.: *Teorías del counseling y psicoterapia*. Bilbao: Desclee de Brouver, 1972).
- Patton, M. (1980). *Qualitative evaluation methods*. Beverly Hills: Sage.
- Pérez Serrano, G. (1994). *Investigación cualitativa I: retos e interrogantes, métodos*. Madrid: La Muralla.
- Pérez, A. y Gimeno, J. (1988). Pensamiento y acción en el profesor: de los estudios sobre la planificación al pensamiento práctico. *Infancia y aprendizaje*, 42, 37-63.
- Polkinghorne, D.E (1995). Narrative configuration in quualitative analysis. *International Journal of Qualitative Studies in Education (Special issue: Life history and narrative)*, 8, 1, 5-24.
- Portela, A. (1999). *El problema de la ampliación del rol del profesor: el caso de los profesores orientadores*. Murcia: universidad de Murcia (tesis doctoral inédita).
- Pozuelos, F.J. (2000). Experimentación curricular y asesoramiento deliberativo. *Investigación en la Escuela*, 42, 99-110.

- Pujadas, J. J. (1992). *El método biográfico: El estudio de las historias de vida en ciencias sociales*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Repetto Talavera, E. (1983). *Orientación escolar, personal y profesional*. Madrid: UNED.
- Ricoeur, (1995). *Tiempo y narración I (configuración del tiempo en el relato histórico); II (configuración del tiempo en el relato de ficción); III (el tiempo narrado)*. México: Siglo XXI.
- Rodríguez Espinar, S. (1986). *Proyecto Docente e investigador*. (Acceso a Cátedra). Universidad de Barcelona.
- Rodríguez Espinar, S. (1988). La orientación educativa y la calidad de la educación. *Bodón, Revista de pedagogía*, 40, 2, 235-256.
- Rodríguez Espinar, S. (1996). *Evaluación institucional y planificación universitaria*. Ponencia en I congreso Internacional de Evaluación de la calidad de los Servicios en la Empresa. Madrid.
- Rodríguez, Espinar, S. (Coord.) (1993). *Teoría y práctica de la orientación educativa*. Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias.
- Rodríguez Moreno, M. L. (1988). *Orientación Educativa*. Barcelona: CEAC.
- Rodríguez Moreno, M.L. (1992). *Enseñar y aprender a tomar decisiones vocacionales*. Madrid: Dirección General de Renovación Pedagógica. MEC.
- Rodríguez Romero, M. (1996). *El asesoramiento en educación*. Málaga: Aljibe.
- Rodríguez, M.L. y Gil, T. (1986). *Modelos de intervención en orientación educativa y vocacional*. Barcelona: PPU.
- Rodríguez, M.M. (1998). El cambio educativo y las comunidades discursivas. Representando el cambio en tiempo de postmodernidad. *Revista de Educación*. Y en *Curriculum Studies*, 6, 1.
- Romero, C. (1999). *Orientación para la transición de la escuela a la vida activa*. Barcelona: Laertes.
- Romero, C. (2008). Hacia una “dramática” del asesoramiento escolar: escenario, texto y actuación. *Profesorado, revista de curriculum y formación del profesorado*, 12, 1 Disponible en: <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev121ART6.pdf>, Consultado el día: 26/04/09.
- Romero, C. A. (2005). *Funciones del asesoramiento escolar en los procesos de cambio educativo en la sociedad del conocimiento un estudio de caso en escuelas secundarias de la Ciudad de Buenos Aires*. Tesis Doctoral.

- Rubio, M. J. y Varas, J. (2004). *El análisis de la realidad en la intervención social. Métodos y técnicas de investigación*. Madrid: CCS.
- Rudduck, J. y Flutter, J. (2007). *Cómo mejorar tu centro escolar dando la voz al alumnado*. Madrid: Morata.
- Rus, A. (1996). *Tutoría, departamentos de orientación y equipos de apoyo*. Granada: S.P. Universidad de Granada.
- Rus, A. (1999). *Tutoría, departamentos de orientación y equipos de apoyo*. Granada: Universidad de Granada.
- Sánchez, E. (2000). El asesoramiento psicopedagógico: Un estudio observacional sobre las dificultades de los psicopedagogos para trabajar con los profesores. *Infancia y Aprendizaje*, 87, 27–45.
- Sánchez, T. (1993). Aplicación de los mapas conceptuales a la elaboración de secuencias en el área de conocimiento del medio. *Aula*, 10, 9-14
- Sancho, J.M. y Ferrer, V. (1997). Las complejidades de la colaboración educativa. *Kikirikí*, 46, 27–35.
- Sandín Esteban, M. (2003). *Investigación cualitativa en educación: fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw Hill.
- Santana Vega, L. E. (2003). *Orientación educativa e intervención psicopedagógica* (2ª ed.). Madrid: Pirámide.
- Santana Vega, L.E. (2002). *Proyecto docente y de investigación*. Universidad de La Laguna.
- Santana Vega, L.E. y Santana, P.J. (1998). El modelo de consulta/asesoramiento en orientación; *Revista de Investigación Educativa*, 16, 2, 59–77.
- Sanz Oro, R (1999). *Los departamentos de orientación en educación secundaria*. Barcelona: Cedecs.
- Sanz Oro, R y otros. (1995). *Tutoría y orientación*. Barcelona: Cedecs.
- Sanz Oro, R. (1996). *Evaluación de programas en orientación educativa*. Madrid: Pirámide.
- Sanz Oro, R. (2001). *Orientación psicopedagógica y calidad educativa*. Madrid: Pirámide.
- Schmuck, R. (1977). *The second handbook of organizational development in schools*. Palo alto, Cali: Mavfield.
- Schütze, F. (1983). *Biographieforschung und narratives Interview*. *Neue Praxis*, 13, 283.293.

- Selvini, M. y otros (1987). *El mago sin magia. Cómo cambiar la situación paradójica del psicólogo en la escuela*. Madrid, Paidós. Rus
- Solé, I. (1995). La concepción constructivista y el asesoramiento en centros; *Infancia y Aprendizaje*, 77, 77-95.
- Solé, I. (1998). *Orientación educativa e intervención psicopedagógica*. Barcelona: ICE/Horsori.
- Spradley, J. (1979). *The Ethnographic Interview*. Holt, Rinehart and Winston. New York.
- Stake, R. E. (1994). "Case Study", en Denzin, N.K & Lincoln, Y.S (Eds). *Handbook of Qualitative Research*. London: Sage, 236-247.
- Stake, R. E. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata. (2ª ed.)
- Stenhouse, L. (1975). *An introduction to Curriculum Development*. Londres: Heineman Educational Books
- Stoll, L. (2002). *Estrategias de mejora de los centros educativos*. (Entrevista con Louise Stoll). *Organización y Gestión Educativa*, 4, 26-30.
- Stoll, L. y Fink, D. (1999). *Para cambiar nuestras escuelas. Reunir la eficacia y la mejora*. Barcelona: Octaedro.
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1994). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Tejada, J. (1998). *Los agentes de la innovación en los centros educativos. Profesores, directivos y asesores*. Archidona: Aljibe.
- Tejedor, F. J. (1985). Problemática de la enseñanza universitaria. *Revista de Educación*, 3 (6), 322-337.
- Tochon, F.V (1990). Heuristic schemata as tools for epistemic analysis of teachers' thinking. *Teaching and Teacher Education*, 6, 2, 183-196.
- Tochon, F.V. (1992). A quoi pensent les chercheurs quand ils pensent aux enseignants? Les cadres conceptuels de la recherche sur la connaissance pratique des enseignants. *Revue Française de Pédagogie*, 99, 89-113.
- Van de Ven, A. H. y Poole, M. S. (1995). Explaining development and change in organizations. *Academy of Management Review*, 20, 3, 510-540.
- Van Maanen, J. (1988). *Tales of the field. On writing ethnography*. Chicago. University of Chicago Press.
- Vázquez, R. y Angulo, F. (2003). *Introducción a los estudios de casos. Los primeros contactos con la investigación etnográfica*. Málaga: Aljibe.

- Vélaz de Medrano, C. (1998). *Orientación e intervención psicopedagógica. Concepto, modelos, programas y evaluación*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Ventura, M. (2002). Intervención asesora en un espacio de relación y diálogo. *Aula de Innovación Educativa*, 108, 47–50.
- Walker, R. (1989). "La realización de estudios de casos en educación. Ética, teoría y procedimientos", en Dockrell, W.B y Hamilton, D (Comps). *Nuevas reflexiones sobre la investigación educativa*. Madrid: Narcea. 42-82.
- Weiberg, C. (1969). Social foundations of educational guidance. (Trad. al cast.: *Orientación educacional: sus fundamentos*. Buenos Aires: Paidós, 1972).
- West, J.F. e Idol, L. (1987). «School consultation (Part I: an interdisciplinary perspective on theory, models, and research)». *Journal of Learning Disabilities*, 20 ,7, 388–408.
- West, M. y Hopkins, D. (1996). *Reconceptualising school effectiveness and school improvement*. Paper presented at the annual meeting of the AERA. Nueva York.
- Williams, B (1996). "Descartes". Edit.Cátedra S.A.,1ª ed., Madrid.
- Winitzky, N. y Kauchak, D. (1995). Learning to teach: Knowledge development in classroom management. *Teaching and Teacher Education*, 11 (3), 215-227.
- Yin, R. K. (1994). *Case study reserarch. Desing and methods*. (2nd Edition). Newbury Park, CA: Sage.
- Zabalza, M. A. (1984). Un modelo de orientación plenamente integrado en el proceso didáctico. *Educadores*, 132, 337-395.
- Zabalza, M. A. (1991). *Los diarios de clase: Documento para estudiar cualitativamente los dilemas prácticos de los profesores*. Barcelona: PPU