



# Universidad de Granada

Facultad de Ciencias de la Educación

Departamento de Didáctica y Organización Escolar

## TESIS DOCTORAL

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

**Beatriz Barrero Fernández**

Granada, 2013

**Programa de Doctorado:** Fundamentos del Currículum y Formación del  
Profesorado en las Áreas de Educación Primaria y Secundaria

**Dirigida por:**

Jesús Domingo Segovia

Y

Juan de Dios Fernández Gálvez

Editor: Editorial de la Universidad de Granada  
Autor: Beatriz Barrero Fernández  
D.L.: GR 368-2014  
ISBN: 978-84-9028-773-6



El doctorando Beatriz Barrero Fernández y los directores de la tesis Jesús Domingo Segovia y Juan de Dios Fernández Gálvez Garantizamos, al firmar esta tesis doctoral, que el trabajo ha sido realizado por el doctorando bajo la dirección de los directores de la tesis y hasta donde nuestro conocimiento alcanza, en la realización del trabajo, se han respetado los derechos de otros autores a ser citados, cuando se han utilizado sus resultados o publicaciones.

Granada, a 10 de mayo de 2013

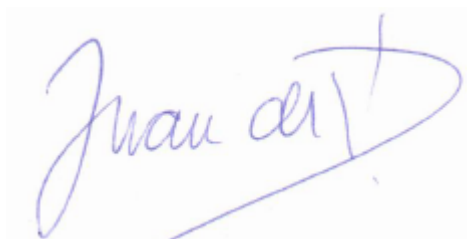
Director/es de la Tesis

Doctorando



Fdo.: Jesús Domingo Segovia

Fdo.: Beatriz Barrero Fernández



Fdo.: Juan de Dios Fernández Gálvez.



A mi abuelo...  
en las entretelas de mi alma



## AGRADECIMIENTOS

A Jesús, mi director de tesis por su continua guía y apoyo, por creer en mí y permitirme poder trabajar y aprender de su mano. A Juande, mi coordinador y mi maestro, por dejarme abrir la ventana de su gran sabiduría. Sin la ayuda de ellos esto solo sería una utopía. Nunca podré devolverles todo lo que me han dado.

A mis padres (José y Estrella), por su calor continuo a lo largo de mi vida, por facilitarme la oportunidad de estudiar y por permitirme desplegar mis alas en muchos sentidos.

A mis hermanas (Estela, Esmeralda y María José) por quererme y por darme esos sobrinos que han sido la luz de mis alegrías (mi Álvaro y mi Aurelio).

A mis amigas (Eva, Mari, Vir y mis niñas –DDM-) por aguantarme en los momentos difíciles y siempre tener una palabra de apoyo y ánimo.

Al departamento de Didáctica y Organización Escolar, por brindarme la oportunidad para poder desarrollarme profesionalmente a lo largo de estos últimos años.

Al Grupo de investigación FORCE, por dejarme escuchar todo lo que rodea a profesionales y personas tan extraordinarias. Por hacer que los jóvenes viésemos en ellos nuestro futuro, ejemplos a seguir para el día de mañana.

A todos, de todo corazón, muchísimas gracias.





# ÍNDICE

<b>RESUMEN EJECUTIVO/ EXECUTIVE REPORT .....</b>	<b>19</b>
--	-----------

## **0. PRESENTACIÓN Y PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN**

0.1 INTRODUCCIÓN .....	39
0.2 PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.....	42
0.3 PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN.....	44
0.4 OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN .....	44
0.5 MARCO TEÓRICO DE REFERENCIA .....	45
0.6 DISEÑO METODOLÓGICO.....	46

## **Bloque I: MARCO TEÓRICO**

### **Capítulo 1. La Orientación Educativa**

1.1 LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA.....	53
1.1.2 Delimitación conceptual .....	53
1.1.3 Un poco de historia.....	57
1.1.4 Principios .....	63
1.1.5 Objetivos.....	67
1.1.6 Ámbitos de acción .....	68
1.1.7 Modelos de intervención en orientación.....	72
1.2 LOS SERVICIOS DE APOYO EXTERNO.....	75
1.2.1 A nivel internacional.....	75
1.2.2 Los servicios de apoyo en el contexto andaluz.....	78
<i>1.2.2.1 Los servicios de apoyo que se ocupan de la orientación .....</i>	<i>80</i>
1.2.3 Funciones de los servicios de apoyo en España y Andalucía encargados de la orientación.....	80
1.3 SENTIDO DE LA ORIENTACIÓN DESDE LOS EOE .....	83
1.3.1 Centrando la mirada en los orientadores.....	83
1.3.2 Funciones y tareas del orientador .....	85
1.3.3 Competencias profesionales de los orientadores .....	88
1. 4 LA INVESTIGACIÓN EN ORIENTACIÓN EDUCATIVA .....	93

1.4.1 A nivel internacional.....	94
1.4.2 Investigaciones Nacionales.....	94
1.4.3 Estudios en Andalucía .....	96

## **Capítulo 2 La Mejora Educativa desde el apoyo externo**

2.1 PRIMERAS PINCELADAS DE LA MEJORA .....	101
2.2 LA MEJORA EDUCATIVA, UN DESAFÍO ALCANZABLE .....	103
2.3 ORIGEN DE ESTA CORRIENTE.....	108
2.4 CÓMO SE CONSIGUE LA MEJORA EDUCATIVA .....	109
2.5 DE DÓNDE VIENE EL INTERÉS Y POR QUÉ ES IMPORTANTE DESARROLLAR ESTAS INICIATIVAS.....	115
2.6 CONDICIONES NECESARIAS PARA CAMBIOS EFECTIVOS DENTRO DE LOS CENTROS.....	117
2.6.1 Trabajar colaborativamente dentro de comunidades profesionales de aprendizaje	117
2.6.2 Un liderazgo perceptible y distribuido para asegurar el éxito de los procesos de mejora.....	122
2.6.3 Una nueva dimensión de los sistemas de apoyo a la escuela: la asesoría educativa	124

## **Capítulo 3 Los orientadores como asesores**

3.1 IDEAS DE PARTIDA .....	135
3.2 LOS ORIENTADORES EN TAREAS DE ASESORÍA.....	137
3.3 CLAVES DE DESEMPEÑO DE LA FUNCIÓN DE ASESORÍA POR LOS ORIENTADORES .....	140
3.3.1 Principios de procedimiento de los orientadores como asesores .....	141
3.3.1.1 Principales opiniones sobre cómo debería desarrollarse la asesoría .....	141
3.3.1.2 Estrategias/claves para el asesor .....	144
3.3.1.3 Limitaciones encontradas en los procesos de asesoramiento.....	149
3.3.2 asesorar con la ayuda de otros agentes .....	151
3.3.2.1 Dirección y jefatura de estudios.....	151
3.3.2.2 Las familias .....	152
3.3.2.3 La inspección .....	152

3.4 LOS ORIENTADORES COMO ASESORES PARA LA COMPRENSIÓN IMPLICACIÓN Y EL CAMBIO CULTURAL .....	153
3.5 LOS ORIENTADORES ANTE EL RETO CURRICULAR Y EL CAMBIO CULTURAL.....	154

## **Bloque II: PARTE METODOLÓGICA**

### **Capítulo 4 Marco metodológico**

4.1 PARADIGMA DE INVESTIGACIÓN .....	161
4.1.1 Estudios de caso, posibilidades y límites .....	162
4.1.2 Estudio del conocimiento práctico.....	165
4.2 INVESTIGACIÓN BIOGRÁFICO-NARRATIVA: LA AUTOBIOGRAFÍA .....	166
4.3 METODOLOGÍA EMPLEADA .....	168
4.3.1 Selección de caso objeto de estudio .....	169
4.3.2. Criterios éticos-deontológicos de la investigación .....	173

### **Capítulo 5 Diseño de investigación**

5.1 DISEÑO .....	177
5.2 FASES DE LA INVESTIGACIÓN .....	180
5.3 TÉCNICAS PARA LA RECOGIDA DE EVIDENCIAS .....	182
5.3.1 Entrevistas.....	182
5.3.2 Biograma.....	187
5.3.3 Grupos de discusión.....	189
5.3.4 Relación entre instrumentos y objetivos de investigación .....	191
5.4 INSTRUMENTOS DE ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN.....	193
5.4.1 Análisis de contenido y análisis de discurso.....	193
5.4.2 Proceso de construcción y reducción de categorías de análisis .....	196
5.4.3 Instrumentos de análisis de información.....	213
5.5 CRITERIOS DE CREDIBILIDAD DE LA INVESTIGACIÓN: VALIDEZ Y TRIANGULACIÓN .....	220
5.5.1 Validez en la investigación cualitativa .....	220

5.5.2 Triangulación.....	223
--------------------------	-----

## **Bloque III: RESULTADOS**

### **Capítulo 6 Resultados de investigación I**

6.1 LA UBICACIÓN, EL CONTEXTO Y EL SUJETO.....	231
6.1.1 La ubicación del equipo de zona .....	231
6.1.1.1 <i>Las familias del entorno</i> .....	232
6.1.1.2 <i>El trabajo del caso seleccionado dentro de los centros</i> .....	234
6.1.2 El contexto: Los cuatro centros educativos sobre los que actúa el caso seleccionado .....	238
6.1.3 El sujeto: Biograma .....	245
6.2 DESCRIPCIÓN A GRANDES RASGOS DE SU TRABAJO.....	253

### **Capítulo 7 Resultados de investigación II**

7.1 ANÁLISIS VERTICAL Y HORIZONTAL .....	259
7.1.1 Horizontal: fases de evolución durante todo el periodo de trabajo.....	259
7.1.2 Vertical: análisis lineal de categorías más importantes por cada entrevista .....	261
7.2 FRECUENCIA GLOBAL DE CATEGORÍAS.....	328
7.3 FRECUENCIA DE PALABRAS .....	373

### **Capítulo 8 Resultados de investigación III**

8.1 INTERRELACIÓN ENTRE CATEGORÍAS (MATRICES).....	385
8.1.1 Interrelaciones con mayor proporción .....	392
8.1.2 Interrelaciones con importancia para el estudio .....	396
8.1.3 Interrelación de categorías con atributos .....	397
8.2 ANÁLISIS DE DISCURSO SOBRE TÉRMINOS DE ESPECIAL SIGNIFICACIÓN: ÁRBOLES DE IDEAS.....	404
8.3 ANÁLISIS DE LOS GRUPOS DE DISCUSIÓN Y DE LA ENTREVISTA CON LA INSPECCIÓN EDUCATIVA .....	416
8.3.1 Resultados por grupos de discusión y la entrevista a la inspección.....	416

8.3.2 Recolecta de las principales ideas de los grupos de discusión y la entrevista a la inspección.....	419
--	-----

8.3.3 Palabras más frecuentes en los grupos de discusión .....	431
--	-----

## **BLOQUE IV: DISCUSIÓN, CONCLUSIONES Y LÍNEAS FUTURAS**

### **Capítulo 9 Discusión, conclusiones y líneas futuras**

9.1 RESPUESTAS Y DISCUSIÓN DE LAS PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN .....	438
9.1.1 Respuestas.....	438
9.1.2 Discusión de la respuesta a las preguntas .....	451
9.2 CONCLUSIONES .....	454
9.2.1 Conclusión general .....	454
9.2.2 Otras conclusiones más específicas emergentes del estudio.....	455
9.3 LÍNEAS FUTURAS .....	459
<b>BIBLIOGRAFÍA .....</b>	<b>464</b>



## ÍNDICE DE TABLAS Y GRÁFICOS

### CAPÍTULO 1.

<b>Tabla 1.1</b> Definición de Orientación Educativa.....	54
<b>Tabla 1.2</b> Legislación de la Orientación .....	58
<b>Tabla 1.3</b> Legislación de la Orientación educativa desde la LOGSE .....	61
<b>Tabla 1.4</b> Los modelos de intervención en orientación.....	72
<b>Tabla 1.5</b> Características de cada modelo de orientación .....	75
<b>Tabla 1.6</b> Ejemplos de Sistemas de Apoyo Externo a la escuela en los países de la OCDE76	
<b>Tabla 1.7</b> Servicios de apoyo a la escuela.....	78
<b>Tabla 1.8</b> Organización de la Orientación Educativa.....	80
<b>Tabla 1.9</b> Funciones de los EOE.....	81

### CAPÍTULO 2.

<b>Tabla 2.1</b> Escuelas efectivas y escuelas de mejora .....	110
<b>Tabla 2.2</b> Fases del viaje de la mejora escolar .....	113
<b>Tabla 2.3</b> Condiciones para la mejora de la escuela .....	119
<b>Tabla 2.4</b> Funciones y tareas de asesoramiento .....	128
<b>Tabla 2.5</b> Posición de los modelos de asesoramiento en función de los elementos de tipificación .....	130
<b>Gráfico 2.1</b> Fases para alcanzar la mejora .....	111
<b>Gráfico 2.2</b> Niveles básicos para la mejora escolar .....	112

### CAPÍTULO 3.

<b>Tabla 3.1</b> Criterios éticos para los estudios de casos interpretativos .....	172
--	-----

### CAPÍTULO 4.

No tiene ni tablas ni imágenes

### CAPÍTULO 5.

<b>Imagen 5.1</b> Diseño de investigación .....	179
<b>Imagen 5.2</b> Proceso de la investigación cualitativa.....	180



<b>Imagen 5.3</b> Diseño global de la investigación .....	181
<b>Imagen 5.4</b> Cascada de profundización sucesiva.....	187
<b>Imagen 5.5</b> Ejemplo de un mapa conceptual de una de las entrevistas.....	215
<b>Imagen 5.6</b> Mapa de conceptos de Nvivo .....	216
<b>Imagen 5.7</b> Tipos de Triangulación .....	224
<b>Tabla 5.1</b> Orden de las entrevistas .....	184
<b>Tabla 5.2</b> Desarrollo de las entrevistas .....	185
<b>Tabla 5.3</b> Relación Preguntas y técnicas de investigación.....	191
<b>Tabla 5.4</b> Relación objetivos y preguntas de investigación .....	192
<b>Tabla 5.5</b> Definiciones de análisis de contenido .....	193
<b>Tabla 5.6</b> Tipos de análisis de datos narrativos.....	195
<b>Tabla 5.7</b> Primer listado de categorías .....	197
<b>Tabla 5.8</b> Programas informáticos utilizados en la tesis .....	217
<b>Cuadro 5.1</b> Primeras categorías usadas en File Maker .....	200

## **CAPÍTULO 6.**

<b>Tabla 6.1</b> Localidades que componen el EOE .....	231
<b>Tabla 6.2</b> Biograma del sujeto en forma de tabla.....	246
<b>Imagen 6.1</b> Contextualización del caso.....	234
<b>Imagen 6.2</b> Biograma del caso en forma de mapa conceptual .....	249

## **CAPÍTULO 7.**

<b>Tabla 7.1</b> Esquema o árbol de categorías.....	329
---	-----

## **CAPÍTULO 8.**

<b>Tabla A</b> Relación de categorías (matrices) .....	386
<b>Tabla B</b> Relación de categorías (matrices).....	386
<b>Tabla C</b> Relación de categorías (matrices) .....	387
<b>Tabla D</b> Relación de categorías (matrices) .....	388
<b>Tabla E</b> Relación de categorías (matrices).....	388

---

<b>Tabla F</b> Relación de categorías (matrices).....	388
<b>Tabla G</b> Relación de categorías (matrices).....	389
<b>Tabla H</b> Relación de categorías (matrices).....	390
<b>Tabla I</b> Relación de categorías (matrices).....	390
<b>Tabla J</b> Relación de categorías (matrices) .....	390
<b>Tabla 8.1</b> Matriz de categorías con atributos .....	402

## **CAPÍTULO 9.**

No tiene ni tablas ni imágenes



---

**The practice of Educational Guidance Team counselling to improve schools: a case study****EXECUTIVE REPORT****1. Presentation and justification of the research problem**

Despite all the progress that has been made in the theory of these new concepts to understand counselling work from constructivist, training and educational aspects, in practice the leap has still not been made and it seems that it is a great effort to put into practice what the theorists have been advocating for over fifteen years.

There are many professionals in the field who continue to develop counselling as ‘troubleshooters’ or ‘specific interveners’, not taking into account what the work of counselling actually involves as developed by authors such as Escudero and Moreno (1992), Nieto (1996), Bolivar (2008), Domingo (2006), Fernández Gálvez (2006, 2012), Santana (2009) and Boza (2001), among others. Throughout its trajectory its actions have been associated with adjudicative issues as compared with other new concepts more appropriate to the reality of schools, giving rise to the establishment of specific forms of action which in the majority of cases are not adapted to what is actually being demanded.

Moreover, we cannot ignore the popularity that this group has been creating over the decades of their work, so that the idea of intervener in difficult situations, a ‘firefighter’, it still associated with counselling; that is, that professional who is urged to resolve the most difficult conflicts in the system.

Experience shows that the CEIP counsellors have built an almost marginal identity, bordering on an unstable equilibrium (Rodríguez, 1996, Moreno, 1999) from which, of all the functions that have been assigned to counselling and that make up a picture of over-regulation of functions (Santana, 2002; Boza, 2001c; Nieto and Botia, 2000; Rus, 1999; Murillo and others, 1994; CECJA, 1995; Fernandez, 2003), only those actions closest to pedagogic intervention have been well-established. Acting as simple clinical mediators vitiating a role oriented to special educational needs and learning problems, they are spending too much time putting out fires instead of helping to create a climate that prevents their appearance (Hargreaves, 1998, p. 103).

All these circumstances have prevented a clear distinction appearing about when specific interventions are needed, reacting to a ‘problem solving’ mode, and when it is appropriate to act by preventing problems, training and promoting innovation to improve education. This has been a setback to a better way of understanding support work on the basis of the premises to be argued in this presentation.

Numerous foci of interest revolve around the professional counsellor, and against the background of the ideas so far discussed, this work examines one of the various support services to school. It aims to see if it is really the point from which the work of school promotion can really be developed. It has been noted and will be developed throughout this work that school transformation is preceded by a good system of help and support, and Educational Guidance Teams (EGT) are prepared to provide this change. Thus the following research question arises:

In the current conditions of the Educational Guidance Team of Andalusia (EGT), the counsellor of the local area can and must assume the responsibilities of guidance and as the support agent in the process of improving educational schools in its area. Can counsellors exercise advisory functions and influence the implementation of innovation processes and improving schools? To what extent can they be agents of change and what are the appropriate strategies for their performance?

And if this is so, it is also relevant to investigate to what extent the role of these support counsellors establishes a process of reconstruction (Bolivar, 1999a) beyond the functions that are proper or assigned to them. And for that, do they have or is it necessary to establish a sample of possible tasks to be performed, by way of a relatively stable and basic tool box to be applied (Domingo, 2001; Perez and Rubio, 2002).

The theoretical and practical contribution set out in these pages is intended to be a useful example for people related to this field of knowledge, in this profession, who know a particular reality from the beginning of a period in a new context, acting very specifically. These events, reported and interpreted, may give pause to those who are interested, in how to work and how they can work to incite or initiate change processes in their school. Many of the stories related here will be familiar to readers, so that the contribution they can obtain will be sufficient for this study to have fulfilled one of its purposes, to change the concept we have of school support services and specifically of the advisory work developed by counsellors in schools.

In short, this research is interested in offering a re-dimension of the work counsellors do from a more constructivist, collaborative point of view, contributing new knowledge from practice itself, providing new roles and ways to perform the advisory function in the context of interest.

The contribution of the study and analysis of this work may be helpful to understand the professional role, the opportunities and training needs of those developing support functions. Many of the events that are reflected throughout the process can be a good experience to keep in mind for those who have not yet undertaken it, and illustrative and thought-provoking for those who have been lucky enough to experience it.

## 2. Research Questions

To address this research problem, a series of interrogatives or research questions have been established. These have been the motive of this study throughout the last 6 years.

- A. Can counsellors advise? *For what and whom will it serve? What counselling, when, how, where, why and about what, to what extent should they advise?*
- B. *How to counsel, from what lines? Does counseling vary throughout the process of carrying it out?* Is it the specific job only of the counsellor? What other structures come into play and how are they articulated?
- C. Does the model of professional action depend on the school, context and its development phases?
- D. Can the advisor initiate, stimulate or enhance innovation processes and the transformation of the schools in the local action area?
- E. Does the counselling performance give rise to a change of identity and the perception of their work
- F. Can counsellors exercise leadership or support educational leadership in schools?
- G. What type of counsellor can advise?

## 3. Objectives

The aim is to document a process of action of a local team counsellor in the context of his area of influence from a model in course of construction through experience based on counselling. To do this we set the following objectives:

1. Investigate and document the ongoing work developed by a team counsellor as an advisor.
  - Describe, analyze and validate the work undertaken by a counsellor as an advisor.
  - Understand what impact the action of counsellors have or can have in the process of improving schools in their district of operation
  - Identify areas, milestones, key people, roles and actions and basic procedures of support and advice for school transformation
2. Locate and understand the counsellor's role in the process of improvement of the district
  - Establish the degree of specificity or complementarity of the advisory role in the counsellor's professional work

- Understand the counsellor's role in the interrelationship and interdependence between the functions of supervision, support, advice, direction and leadership for improvement
3. Understand the interdependence between the construction processes of the model and the development of counseling with the processes of school development.
- Establish a relationship between advisory models and types of schools
  - Check if the advisory model must change in parallel with the evolution of the school
4. Validate procedurally, from practice, a professional performance model that emphasizes the counselling and support functions as an agent of improvement.
- To know the perception and assessment of this professional action model from the perspective of the counsellor her/himself, inspection and management of the area of influence
5. Understand how to build a professional profile that responds to the challenge of being a support for the improvement of schools.

#### **4. Theoretical reference framework**

Having shown the focus of the interest of the work and established a series of questions and goals that are relevant, the research is based on a basic, deep theoretical framework on the issues nearest and most related to the topic.

The first part of the work reflects the foundations of educational guidance; making a long tour of the most striking aspects of this area of knowledge (conceptualization, historical evolution, action areas, levels of intervention, development models, etc.). It addresses the field of school counselling, through which a framework of reference of its evolution, both normative and epistemological, is established, which the concept of 'Educational Guidance' has undergone. The study highlights the main features that have accompanied this process and have transformed its conception from how it was originally developed and to what it has developed now, supporting those ideals that are seeking a more pedagogical action against the positions of clinical intervention that have accompanied it since its beginning, (Boza, 2001; Santana Vega, 2009, Alvarez and Bisquerra, 2012; Sobrado Rodicio Fernandez, 2012; among others).

School counselling in Spain can be traced back to the 1970s, and so is relatively late compared to other European countries where it had already advanced in this regard. At first counselling was created as a simple diagnostic task. It was developed with a predominantly clinical character rather than an educational one. Gradually, over the years, this discipline has

evolved and taken a necessary and useful shape for the integral development of the person, as well as a necessary device to assist teachers in order to promote educational innovation (Domingo, 2001, Santana 2010, Aguaded, Rus and Avila, 2010).

Today and after forty years of experience, schools and, more specifically, teachers continue to have problems and lack training and information that prevent a proper development of the teaching profession. These, on many occasions, find themselves without the necessary support, accurate information, or even without the appropriate means successfully to confront school dilemmas. This should not happen, since they are not isolated islands in an empty sea, but belong to a system that should work jointly favouring the development of their functions.

In this line of thought comes the second idea of force of work. It addresses a number of key issues that revolve around educational improvement, the ultimate goal of all support processes to help develop school support services, and more specifically the subject of study selected. This is the topic of educational improvement and what may be the triggers for which schools initiate innovation and change processes in search of educational quality. This chapter discusses the origin of the current, of how it is possible and achievable, of their stages of development and the reasons why they are sought, what advantages they give schools, around which dimensions they revolve, and finally, what lessons are known and are useful to know from other theoretical contributions.

One of the main keys is how to start the processes of change. It is essential to involve teachers and their schools and that the changes undertaken make sense to them (Fullan, 2007). But it is difficult for schools and teachers alone to bring about these challenges in a focused and sustainable manner (Hargreaves, 2007; Hargreaves and Fink, 2002). Therefore, the classic theoretical contributions suggest that to be effective schools, they must have support agents to mediate the process to get a good education (Louis, 1985; Loucks-Horsley and Crandall, 1986; Hopkins, 1985; Holly, 1991).

And to that end, a series of Support Services<sup>1</sup> or External Support Systems as they are called by the OECD (ISIP<sup>2</sup>), was created, whose main objective was to support schools in the teaching task, preventing school cultures from being isolated within their environments and problems. Over time, these circumstances have fostered services in schools of training, involvement in interesting activities, collaboration on a day to day basis, problem solving, etc. On the one hand they provide guidance, recipes, recommendations, training, or other models from technical collaboration, acting as a mirror / reflection of reality and critical association.

---

<sup>1</sup> Internal or external structures to the schools that struggle to support the improvement of educational quality. This will be dealt with more fully in Chapter 1.

<sup>2</sup> *International School Improvement Project (ISIP)*



In the performance of their functions, these agents provide schools with new teaching strategies, management and organization to help them achieve educational improvement. These attempts at school improvement are not an option or an act of will, but rather emerge as momentous obligations for the good work of the schools, without forgetting that it must ensure the of ideal of a ‘good education for all and to all’ (Escudero, 2006, Darling-Hammond, 2001), nor that that the real agents of change to improve education are head teachers and teachers. Here, on multiple occasions and because of variables external to them (time, lack of resources, lack of motivation, etc.), they feel overworked or disoriented and do not know the right direction to follow. This is where the support agents come into play, as guides to the processes taking place in the schools.

Theorists and experts in the field (Hernández Rivero, 2002; Hopkins, 2007; Guarro, 2005, Lago and Onrubia, 2011) believe that counselling is a key factor in the processes of improving the education system and this has been confirmed by the empirical work. This counselling is a professional activity, which is based on a collaborative relationship through reciprocal interpersonal relationships, through empathy and active listening aimed at improving learning for all, promoting active methods of involvement and commitment. Thanks to it specific objectives beneficial for the schools are put forward (Álvarez Rojo, 2001; Harlen and Gardner, 2010).

In this regard, it is important to rethink what such support and accompanying services for the improvement processes can consist of. Therefore, the next chapter is about how to develop the counselling role and how a re-dimension of the advisory role of counsellors as advocates, promoters and agents accompanying educational improvement can be established.

General resources should be coordinated on how counsellors should develop their work, and supported by theoretical conceptions which argue that the development of such functions should revolve around constructivism, collaboration, context and follow a strategic vision of the processes (Escudero and Moreno, 1992, Guarro, 2001a). Thus this work is concerned to inquire into one of the functions assigned to EGT (Educational Guidance Team)<sup>3</sup> counsellors, the advisory role.

There is considerable research that considers the advisory task, such as agents linked to facilitating change processes as one of the main tasks of these counselling professionals (Nieto 1993, Arencibia and Guarro, 1999, Boza 2001, Hernandez Ribero, 2002, Sunday, 2005a, Fernández Galvez, 2006). The true meaning of counselling is simply to help schools and teachers to guarantee good learning for all students (Domingo and Hernandez, 2008). Counsellors, as advisors, create transcendent instruments through their roles as agents of change, innovation,

---

<sup>3</sup> Local structure of counselling and support for schools, with systematic work in infant and primary schools, preferably composed of counsellors (psychologists, pedagogues and psychopedagogues)

consultants and trainers of trainers (Rodríguez Espinar, 1988, Rus, 1996, Sanz Oro, 1996, Repetto, 2002, Nieto and Portela, 2006). They play an important role in the reforms and changes to improve students' learning difficulties (Bolívar, 1999b, Creemers and Reezigt, 2005, Rodríguez Romero, 2006, Hernández Rivero, 2002, Hopkins, 2007, Guarro, 2005, Lago and Onrubia, 2011).

Educational counselling arrives at schools to enable their organizational development, to support reforms and changes and to ensure that they do indeed take place in the planned manner. At the beginning it was focused on solving students' problems in the cognitive domain, but it has gained ground until now it is conceived as generating improvement processes. Its performance enables improvements in the forms of teaching and learning (Monereo and Pozo, 2005 Hernández Rivero, 2002, Hopkins, 2007, Guarro, 2005, Lago and Onrubia, 2011). Its deployment is based on the systematization of thought processes about what to do in schools, from which the most beneficial way to act and to achieve maximum educational quality (Bolívar, 2008) can be analyzed.

The consultant's work is to guide and direct the knowledge and strategies for teachers to enable them to draw up their own improvement projects, which they themselves develop and evaluate. The main goal of counselling is that each school, teacher and community should develop meaningful processes oriented to achieving educational improvement (Hopkins, 2007).

The true meaning of counselling is none other than to help schools and teachers to make good the guarantee of good learning for all. Thus it is obvious that it should include advisory functions in infant and primary schools (CEIP) as a strategy of innovation and school improvement. However, we must be aware that not all advice is valid. Within the counselling profession, there are multiple interpretations of how to carry it out; this study now is intended to clarify one of the various positions adopted by some EGT professionals in the development of their profession.

Throughout their development these agents have acted on students at key moments in their educational stage or with problems associated with learning. Recently, the demand has increased, requiring their support in the process of curriculum design and development (Bolívar, 2008) and offering the teacher the most comprehensive support for successful teaching. This causes a more didactic vision of counselling to emerge, from the focus of a critical collaboration or a process, more realistically adapted to schools as developing cultures (Domingo and Bolívar, 1996).

Aware of the importance and potential of these agents and alerted by professional circumstances surrounding them, a re-dimension of the advisory role of counsellors is demanded (ASCA, 2008, Johnson and Johnson, 2005; Domingo, 2010; Sobrado, Fernandez and Rodicio 2012). From this work, support teams can initiate school activities aimed at

implementing innovative processes in schools (Santana Vega, 2010; Aguaded, Rus and Avila, 2010). At this point in the discussion, with this perspective of support (procedural, constructivist and collaborative counselling) the school itself can take on the challenge of initiating, rebuilding and maintaining improvement and innovation processes. And, as argued by the case study presented here, nothing prevents such support coming primarily from the help of agents such as the counsellors of the Educational Guidance Team (Bolívar, 2008, 2012, Martínez, Krichesky y García, 2010, Gardner, 2010; Lago and Onrubia, 2011, Murillo and Krichesky, 2012). However, to reach that point and to be considered as promoters of change and innovation in schools through self-review processes and institutional and professional development counsellors have had to build an identity that they did not own (Domingo, 2003, 2009).

### **5. Methodological design**

The main intention of the research from which this study starts is to understand the work of EGT counsellors, specifically within one of the different functions assigned to them, namely, knowing what are the keys and the dimensions that revolve around this professional dedicated to supporting the agents involved in the teaching-learning process (teachers, students and parents). It will seek to discover the experiences of a particular case, drawing them out through reflective processes from a specific path in a given context and through deep processes of analytical research. The reconstruction of these stories will reveal the difficulties, stress points and the risk areas of the process of support provided by counsellors.

The methodology chosen for the study is based on qualitative perspective, backed by the recommendations of authors such as Flick (2007, 2011), Given (2008) and Albert Gomez (2006), which are categorized as the most relevant for the analysis, understanding, assessment of specific situations and / or resolution of problems. This type of research is undertaken seeking insight into a particular reality, without intending to establish universal and generalizable laws, because as Stake (2012) comments, in this type of study, all that matters is insight into a particular reality, without extrapolation from other contexts, since each situation is different and multiple interpretations may require greater understanding. Of course, it is not intended to be a representative case, as every professional develops a script of valid action, but the opportunity to record a case as characteristic as this could not be wasted. There is particular evidence that gives us glimpses of hope in the reconstruction of the advisory work of one of the support services to the school and, from it a more personal understanding of their work can be given.

Within the qualitative perspective the methodology chosen is a single case study (Pujadas, 1992), from the intrinsic mode (Stake, 2012). According to the grounded theory approach (Glaser y Strauss, 1967; Birks and Mills, 2011; Charmaz, 2006, Clarke, 2005; Strauss and Corbin, 2007),

to overcome the dichotomy between ‘memory’ and ‘desire’ (Escolano and Hernández, 2002), he enters into a debate with the principles, the certainties and questions that guide his professional practice by putting him in a situation of reflection and dialogue, along a cascade of deepening understanding (Kelchterman, 1993). For as Vazquez Recio (2011, p. 111) says, *singularity is not at odds with the complexity and depth with which the study deals.*

Aware of the power of storytelling and the stories of professional experience (McEwan, 1998, Connelly and Clandinin, 1995; Clandinin and Connelly, 2000), to bring out narrative thought (Bruner, 1988), the narrative I (the self) (Ricoeur, 1999, 2005), carries out interviews with biographical-narrative character have been used as the best instrument for the collection of evidence (Bolivar, Domingo and Fernandez, 2001) and contextualized and personalized understanding of events (Stake, 1999) occurring in the practice of the profession of counsellor. It aims for self-construction of the person and the professional through conversation and storytelling in interviews (Mills, 2001). It is considered by Bolivar (2002c) that the biographical-narrative approach is the most appropriate tool to understand and interpret educational reality, and to enter the world of meaning and practical knowledge of these professionals and the keys present in everyday improvement and innovation processes.

In order to carry out the study an EGT counsellor was selected, who was appreciated by colleagues and students for his unique way of working, which minimizes his role as therapist and maximizes his role as an educator (Sanz Oro, 1996). This highlights his mode of action based on reflective and collaborative processes at the group level with teachers, families, students, local institutions, etc. Timely intervention was reconciled reactively with preventing problems proactively. He is more interested in ‘working with’ than in ‘intervening in’ (Lieberman, 1986), developing the full potential of his professionals (Monereo and Solé, 1996).

Desirous of collecting practical knowledge possessed by an individual in relation to a particular issue, he was interviewed -over the course of four academic years-stimulating his memories, through story and reflection on events occurring (Domingo and others, 2007). Periods of delving more deeply were developed successively with the intention of demonstrating his experiences as a counsellor, as a promoter of improvement processes, since one of the functions assigned to him was counselling. He was making public those *perceptions, interests, concerns, guidance, milestones, circumstances that - from practice-have significantly influenced him in being the professional he is and acting as he does* (Domingo, 2005b, p.245).

According to Quecedo and Castaño (2003) as empirical data emerge, they offer complex descriptions of events, interactions, behaviours, and thoughts etc. that develop and use a system of categories and relationships that enable data to be interpreted (Goetz and LeCompte, 1988; Cohen and Manion, 1993, Miles and Huberman, 1984, 1994). This scheme was based, at first, on

theory, but after some initial analysis, it was completed, enriched and compared from the very evidence that emerged from the initial interviews and from which came the final set of categories.

A sequential triangulation process was developed (Bolívar, Fernández and Molina, 2005; Rodríguez Pozo and Gutiérrez, 2006), in which analysis and evidence were brought together with other types of collection and analysis of information. And both vertical (for interviews) and horizontal (by theme) analysis complemented each other, using narrative and paradigmatic approaches of analysis (Bolívar, Domingo and Fernández, 2001).

To complement the interviews developed and as triangulation of results, and on finalizing the case study process, there have been a series of discussion groups made up of directors and teachers of each the four schools where he works, and an in-depth interview with the Inspector of the schools where the subject studied has been influential. There has also been a modest analysis of documents of schools of influence that have allowed triangulation and validation of the words and the processes used throughout these four years of influence.

## **1. Results**

The study addresses how a counsellor has rebuilt his professional identity and redimensioned his work from the function of a counsellor. It provides new knowledge from his own practice, new roles and ways of carrying out his professional work, from which we can learn and understand the key dimensions and possibilities of the counsellor as advisor, advocate and driving force of change.

The results show that the success of these support agents appears to be, among other things, having a well-internalized methodology and well-defined aims. Equally important is direct contact with the major players in the school context (head teacher/ head of studies). The work of these professionals must focus on constructivism, collaboration and strategic vision of the process, leaving specific intervention in order to become a professional mediator of knowledge and facilitator of training and information (Creemers and Reezigt, 2005). Likewise, throughout the data collected there was evidence of the following keys for action to ensure the success of the support work:

- It is essential that the counsellor in question is in the school. 'Being' there not only physically in the office assigned to him by the school, but being in the hallways, at recess, in the car parks; being in the places where teachers talk, feel relaxed so that they can externalize their true sensibilities, their fears, their challenges. When the teaching staff see that his presence there is good and necessary and when a problem occurs, they will remember him and ask for his help. That is the key moment when the counsellor truly acts as the educational expert he is.

- It is also important to carry out systematic work in the schools, and for it to develop throughout the school day. Counsellors must enter and leave at the same time as teachers and account at the school for any impact on their schedule, just like other teachers.
- EGT counsellors must assume the role of being external but not work on that basis. *'I am outside, but my involvement is going to be so great that you have to think I'm part of your school'* is the true philosophy that a counsellor should champion. This professional must be involved in the affairs of the school as they are-, matters of 'her/his school'. They must build and be part of educational debates that might challenge many of the archaic procedures that remain in effect in schools.
- Involvement is a key issue in their performance. The counsellor's real commitment to the collective project of improvement and the essential purpose of education in that school is indispensable for the counselling task to permeate and impact the schools' development...
- Collaboration is the main ingredient of this relationship. When there are real collaborative networks in the school everything is possible. A goal is easier to achieve when the efforts of many work to the same end. Collaborative relationships cause change processes to be constantly reviewed and agreed upon, resulting in a much more profound development.
- The counsellor's work often revolves around generating or raising proposals for work. These proposals may not be too innovative but still may cause a rupture, generating cognitive conflict within the zone of proximal institutional development. No proposals may be external or implanted, transferred from another context or promoted without reference to how the territory is. In such a case the probability of it functioning and being accepted is very small. Having the support of a large number of teachers will make them feel involved and that they are part of the change processes.
- It seems crucial to the counsellor studied (the subject) to have lines of work on which to centre his performance. Every counsellor should have in mind some lines of work, not to have to start from zero at the schools, but should mark out some limits on which it would be interesting to work and, from there, to promote collaborative work.
- It is also of utmost importance that the counsellor is true to a working methodology. How often have we experienced, in the first stages of evolution, that the counsellor does not really know the path to take. The counsellor must have a well-agreed upon way to work. The problems of the schools may disturb improvement processes. These pass through multiple ups and downs that may confuse or deviate from the way that was planned. So despite being complicated the counsellor must maintain a firm grasp, and not to forget what the goal is.

- As he confirmed throughout most of our meetings the subject of this study thinks it is necessary to improve the school environment and to have an amalgam of human and material resources in order to develop proposals for work. This is achieved by reorganizing the resources and using them better. One idea he proposes is the importance of working directly with the teaching staff, or other links that facilitate the deployment of new initiatives. These other agents may be the coordinators of cycles, the management or even the head teachers.

Similarly, there were several questions that were raised as issues to be resolved during the study period. Subsequently, the evidence obtained enables us to respond to them as follows:

- *Can counsellors advise? Yes, in fact, it is one of their legally established functions.* A different question is whether these professionals have the time and space, tradition, identity and capitation necessary to carry out this function. Counsellors as advisors can advise as often as they think fit. The intensity of this will depend largely on the amount of time that the subject possesses to undertake counselling, and the sensitivity of the school to such work.
- *Counsel on what and whom will it serve:* The main reason for counseling is to improve schools and the working environments with the children, the true recipients of advisory work. Although the counsellor advises teachers, the recipients of any change are students. The advisory task responds to *a process of aid, support, and collaboration* in schools as a means to ensure a better education for children. And at the same time as a means to better meet the purpose of the public school. Counselling work has as its main *purpose to train teachers on different issues: in the continuous evaluation of their students, responding to the needs of students, after adapting the curriculum; in the preparation and review of the school's documents and management and mediation in school conflicts.* Ultimately, the goal is to create a better environment that allows education to accomplish its mission in the best way.
- *How to counsel, from what lines:* The way to carry out the advisory task is *highly dependent on each person*, before an individual is a professional, s/he is a person who puts a different character, so that the process is marked by personal characteristics such as the professional development, *involvement and commitment.* These conditions will allow them or not, when the momento comes, to perform counselling in a settled context and sensitive to the task of helping. And the main lines of action should have the following characteristics: Based on problems detected or most frequently demanded, making and raising issues and advisory processes within educational coordination bodies. From well-

defined specific lines of action, which should respond to sensitive axes to ensure the right to quality education for all as foci for initiating processes of innovation and school change.

- *From what strategies, models and tasks?* The first of the strategies initiated by the subject of the case study was sensitization. It was the principle that teachers reflect on in their practice and they see that there are other ways to do things that can be more profitable in terms of time-effort. *Constant presence* in the schools was equally necessary.
- *Does counseling vary throughout the process of performance?:* If we pay attention to the development processes that have taken place over the four years of this study we find that at the beginning of each year the subject perceived that there was no progress at all. This contrasted with the last quarter of each academic year, when he highlights the progress made by each of the schools. That is, it appears that *the beginnings are difficult*, but by the last quarter he has a more realistic perception of progress made. This suggests that when he is immersed in change processes he usually *feels desperate*, and perceived the processes with hopelessness too, but slowly, over time, ensuring that the fruit will start to come in, that he only needs to respect the state of its maturity, without this process being altered and accelerated with chemicals to make the results come faster, because on it depends the quality of the fruit grown.
- *Is counselling the specific work of counselors?:* Counselling is *a function assigned* to the counsellor but this does not prevent other agents from being concerned with carrying it out or even determines who is or is not successful. It can be said that the counsellor is the initiator of the process but it must be a joint effort of the EGT and others from inside the school and educational and community support services. In this sense Educational Inspection helps and presses that proposals to change the school reality be put in place. Similarly, it is also important to note that without the support of the management team, and especially from the Head of Studies as pedagogical leaders of the school, it is impossible to display the advisory work. The leadership exercise and monitor the dynamic pressure necessary to make the teaching staff be involved in the decisions taken for the good of the school, facilitating and encouraging many of the processes of support and help that derive from the advisory service.
- *Does the model of the professional's performance depends on the institution, context and development phases?:* Obviously yes, although there is a basic model of work, a strategic vision of constructive and collaborative processes, the phases, the rhythms and the particular strategies of approach, nevertheless, the approach to situations and developmental trajectories are particular. Equally, it has been found that *similar points can be reached although* each has undertaken a different route.



- *Can the counsellor as a consultant start, energize or enhance innovation and transformation processes of the schools within his action area?:* Yes and this is demonstrated by the case study. The counsellor's actions have permeated intervention schools. There is a greater commitment, increased the results of students and the teachers are much more trained and involved in school improvement processes.
- *Does the action of the counsellor gives rise to the change of identity and perception of their work?:* Yes and this identity change occurs in both the counsellor's own identity and the perception of who he is and what he does by the rest of the professionals. That has produced a qualitative leap in the perception of identity, since the professional practice of the subject studied (with an emphasis on counselling) has been slowly breaking the stereotypes that had been forged from his own experience with other support agents. That is, it has shown that counsellors can: 1) be different from how reality had shown them, 2) collaborate with teachers, have a constant presence in the school and be seen as one of the team, 3) initiate processes of school renewal from the needs of the school, and 4) working on issues as important as connecting with neighbouring schools, families or other key community sectors
- *Can counsellors exercise leadership or support educational leadership in schools:* Yes they can, another thing is whether they do or whether the surrounding environment allows them to put these strategies in place. It has also been shown that, together with these other school educational leaders, the counsellor as adviser can exercise leadership.
- *What can the counsellor advise?:* The counsellor, to carry out the advice of which we are speaking, must have a large presence in the schools and be competent enough to become involved in school matters. That is, '*be and become.*' The counsellor who can carry out advisory work is the one who is concerned with establishing a collaborative relationship and availability for all that the school deems necessary, while at the same time possessing powerful technical references to be able to perform the work from a critical cognitive mediator approach. The results indicate that the keys to successful collaboration are physical presence, involvement, promotion of professional reflection and fostering a methodological change with respect to both the current pedagogical knowledge, both for teachers and for the counsellor's realistic chance of implementation in his context.

## 7. Conclusions and implications

The initial objectives have been achieved: 1) We have inquired with the intention of learning about the work of EGT counsellors, to know and understand the processes of action that such agents launch, identifying habits, key people, roles etc. that make school transformation possible. 2) We have located and understood these agents' actions in various improvement processes and how these are linked to specific functions of support, guidance, leadership, etc. 3) Practice has been validated from a particular model of development of the counselling profession as good to promote processes of reconstruction and school improvement. 4) And finally, the construction of a certain professional profile has been made and how it is collected and received in school contexts.

In line with the responses to the questions posed in the research it is concluded that counsellors *can exercise advisory functions and influence the implementation of innovation processes and improving schools*.

EGT counsellors can and should exercise counselling and so affect school restructuring and improving education. But beware; the advice initiated has to rely on specific conceptions of action, where the collaborative, the constructivist and the educational are primordial. Thus, the agent must do what the schools request, and not on what the school needs, that is, he has to wait for the demand to be made from the school and not for the school. Counsellors must be patient and wait for the opportune moment to demonstrate their potential as educational specialists, without imposing their ideas, but rather make these germinate.

Complementary to the contributions just made and comparing theoretically some tenets are presented of those ideas abstracted from this study that do not have direct theoretical verification. Thus the main contributions can be considered as germinated from the empirical data collected throughout the study process:

### *1) Problems deduced from specific problems*

The counselling process should begin with some 'lines', specific problems that arise from general problems (eg reading and writing, basic skills, diversity, etc.), themes that give meaning to the counselling action and in turn allow the counsellor to be integrated into the school dynamics. These take up a space that goes beyond the direct and reactive actions with which counselling work is usually associated. In turn, it enables the counsellor to take part in meetings with the teaching staff, causing the support agent to be seen differently and then be integrated into PEC planning, self-assessment or plan of improvement, among many more aspects.

## 2) *Process sweetened*

The work of counselling must be *constructivist, procedural and supported on collaborative work*. This collaborative work has two aspects: the professional inter-relationship with the teaching staff and with the management team. It seems fundamental that counsellors work together with teaching staff and do not interfere with them. Correct counseling action flees from being considered as a dependant fact. If it is done properly, the action is diluted in the school without it being assigned to the counselor.

## 3) *Be and behave*

There are personal characteristics that determine the success of their work. Involvement, commitment, physical presence if possible- and only through agents such as head teachers, cycle coordinators, etc. -. It has been confirmed that teaching staff welcomes these modes of action, since they have an impact on improving the working environment and therefore in all educational engagement. Equally to act under this umbrella of adjectives causes a change in perception of support services, so that the teaching staff sees the counsellor as just one more, and not as an outsider to the school who is dedicated to detecting and implementing solutions.

## 4) *Processes of reflection and training to develop professionally*

Thanks to the development of the work it can be veridied that the identity of the counsellor is constructed and developed over time. It includes an entire process of professional development, and within it every experience of innovation, involvement, professional reflection and collective help. So it has to be fostered, from management structures, reflection processes and professionalization with experiences involving formative challenges for themselves and their destination schools.

## 5) *Professional competence*

Accompanying the above idea, counsellors should have a powerful and versatile initial training that must be accompanied by adequate lifelong training. That allows them to reflect with teachers and with other counsellors, it will equip them with attitude and aptitude to tackle and cover both the specific content of their function, and to have a clear reference (standards of what is a good curriculum, good learning, good teaching, a good school ... and to master the content and specific programmes of their own orientation), with which to answer the 'curriculum challenge'. It is not enough to be just any counsellor, they must be highly competent to stimulate the development of professional skills in the rest.

*6) Counselling programmes, No, plans of 'enriched' schools*

The counsellor has to be clear and to master what might be called 'guidance curricula', but not to contribute them as adjunct programs to the school, rather they should appear to foster the main ideas of these documents in the school after being accepted by the teachers.

*7) The 'real' direction, in the afternoons*

The best time to promote discussion and monitoring processes is in common times outside class times, usually in the afternoons. This is best time to sit together with the teaching staff and establish lines of action. Informal meetings (hallways, recess, staff room, etc.) also help, being approachable, taking away stress, are necessary but not sufficient. To consolidate ideas, programmes, meaning etc., participation in educational coordination bodies is essential.

*8) Tutorial action starting from a good curriculum*

The key is to develop a strong curriculum that ensures the essentials for everyone and promotes optimum learning for all in desirable matters, for what is fundamental is methodological change. The organization, operation, training and even specific programmes all make sense from this principle. This curriculum is a key and fundamental to then fit together a tutorial programme.

*9) Energize, support and technify the way*

Schools must walk and approach being "professional learning communities" in which the counsellor is an important travelling companion, who through specific, strategic and tactical actions, is watering, motivating, and mobilizing the process as a cognitive mediator and technical and emotional support.

*10) A model adapted to each context*

It starts from a strategic vision of a process and some aims by which to walk, although there is no single way of operating, context- and teacher-proof. It is a model with as many variables as there are different contexts, schools, teachers, personal characteristics and cultures. In the study presented here we have been able to see one example of the many there may be, advice on how to develop counselling and make this a good resource for improving the results.

*11) Counsellor more than the school*

In the final place I would highlight the great potential of the idea of including the entire local area under the same educational umbrella. What has been referred to throughout this paper as ‘Project location’. All schools have in common the same Agenda, CCBB course, inter-schools Space Peace plan, etc. Everything is the result of a collective, collegial, articulated work, in which teachers, parents, management team, counsellors, inspectors, social services, CEP trainers, etc. have joined forces / voices / speech / actions and beneficial efforts to make it possible for the educational area to reach levels of very positive development.

\*\*\*\*\*

By way of epilogue, to highlight the *involvement of the work*: Although we cannot generalize or extrapolate from this case study, obviously we may think that it may be illustrating improvement paths. All these ideas should not be taken as universal prescriptions, but as good guidelines to carry out to enable the EGT to be viewed differently by the teaching staff. The contributions put forward have been transferred from real experience and repeated over four academic years, which further confirms their potential. So that this study could be used as a focus for professional dialogue within discussion groups of educational policymakers and counselling practitioners concerned with school improvement. Similarities and individual responses to traditionally hidden dimensions that place emphasis on both professional commitment and initial and ongoing training of these professionals could be extracted in these discussion groups.

## **PRESENTACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN**





## 0.1 INTRODUCCIÓN

La orientación escolar, en la época actual, aterriza en España allá por la década de los setenta, de forma tardía con respecto a otros países de Europa en los que ya se había avanzado en este aspecto. A nivel normativo será la Ley General de Educación (1970), la responsable en facilitar el mayor paso dado hasta entonces en lo que concierne a la orientación educativa, definiéndola como un servicio continuado a lo largo de todo el sistema educativo:

*Dedicado a atender a la capacidad, aptitud y/o vocación de los alumnos y facilitar su elección consciente y responsable [...] un servicio dedicado a atender problemas personales de aprendizaje y de ayuda en las fases terminales para la elección de estudios o actividades laborales (LGE, 1970, Cap. I, Disposiciones Generales, art. 4 y Título Cuatro, art. 125, Dos).*

En sus inicios la orientación se crea como una simple tarea diagnóstica, que se desarrolla mediante test estandarizados, con un predominante carácter clínico frente al educativo. Poco a poco, con los años, esta disciplina ha evolucionado y se ha ido configurando necesaria y útil para el desarrollo integral de la persona; un dispositivo necesario para asistir al profesorado, en orden a promover la innovación educativa (Domingo, 2001; Santana 2010; Aguaded, Rus y Ávila, 2010).

Hoy día y tras cuarenta años de trayectoria, las escuelas y más concretamente el profesorado sigue teniendo problemas y falta de formación e información que impiden un adecuado desarrollo de la profesión docente. Estos en muchas ocasiones se encuentran sin el apoyo necesario, sin la información precisa o incluso sin los medios oportunos para afrontar con éxito los dilemas escolares. Algo que no debería ocurrir, puesto que los docentes no son islas incomunicadas en un mar desierto, sino que pertenecen a una estructura superior que debe trabajar favoreciendo el desarrollo de sus funciones. Desde este paraje más adecuado y formativo, son clásicos los aportes teóricos (Louis, 1985; Loucks–Horsley y Crandall, 1986; Hopkins, 1985; Holly, 1991) que proponen que para que sean efectivos los centros educativos, las escuelas deben contar con agentes de apoyo que medien en el proceso para conseguir una buena educación.

Y con tal fin, se crearon una serie de *Servicios de Apoyo*<sup>4</sup> o *sistemas de apoyo externo* como son denominados por la OCDE (ISIP<sup>5</sup>), cuyo principal objetivo era acompañar a los centros en la tarea escolar, evitando que las culturas escolares se aislaran dentro de sus entornos y problemáticas. A lo largo de los tiempos, estos servicios han favorecido las circunstancias de los centros en cuanto a formación; participación en actividades interesantes; colaboración en el día a día; resolución de problemas; etc. De un lado ofrecen orientaciones, recetas, recomendaciones, formación, o bien, desde otros modelos de colaborador técnico, actúan como espejo/reflejo de la realidad y colega crítico. Provocando que emerja una visión más didáctica de la tarea orientadora,

<sup>4</sup> Estructuras internas o externas a los centros escolares que luchan por apoyar la mejora de la calidad educativa. En el capítulo 1 se ampliará de forma más detallada sobre este aspecto.

<sup>5</sup> *International School Improvement Project (ISIP)*. (Hopkins, 1990).



desde un enfoque de colaboración crítica o de proceso, ajustada más a la realidad de los centros como culturas en desarrollo (Domingo y Bolívar, 1996; Rodríguez Espinar, 1998).

A lo largo de su trayectoria estos agentes han actuado sobre el alumnado en momentos claves de su etapa educativa o ante problemas vinculados con el aprendizaje. En los últimos tiempos su demanda se ha visto incrementada, exigiéndoseles apoyo en procesos de diseño y desarrollo del currículum (Bolívar, 2008), ofreciendo al profesorado un acompañamiento más exhaustivo para el éxito de la labor docente. Pero para llegar a ese momento, y ser considerados promotores de cambios e innovaciones en centros mediante procesos de autorrevisión y desarrollo institucional y profesional, han tenido que construirse una identidad que no poseían.

En el desarrollo de sus funciones, estos agentes proporcionan a los centros nuevas estrategias de enseñanza, gestión y organización, mediante las cuales se pretende alcanzar la mejora educativa. Estos intentos de mejora de la escuela no son una opción o un acto de voluntad, emergen como obligaciones trascendentales para el buen hacer de los centros, en busca del ideal de “buena educación para todos y entre todos” (Escudero, 2006). Sin olvidar que los verdaderos actores del cambio para la mejora educativa son los directivos y el equipo docente. Éstos, en múltiples ocasiones y a causa de variables externas a ellos (tiempo, falta de recursos, poca motivación, etc.), se sienten desbordados de trabajo o desorientados de los buenos nortes a seguir. Es ahí donde entran en juego los agentes de apoyo, como guías de procesos en el transcurrir de los centros.

A nivel normativo estos servicios cuentan con unas directrices claras que marcan cuales son los pasos a seguir para un adecuado despliegue de la labor de ayuda, apoyo y/o acompañamiento. Destacar la instrucción 28/07/2007 en la cual se establecen como funciones principales de los Equipos de Orientación Educativa las siguientes:

*Colaborar en la identificación y valoración de las NEE (Necesidades Educativas Especiales) del alumnado; Asesorar al profesorado, padres/ en lo relativo a las técnicas, métodos y recursos apropiados para la acción educativa; Colaborar en el diseño de planes de actuación y adaptaciones curriculares; Contribuir a la formación especializada del profesorado en el ámbito de las NEE proporcionando las herramientas y los instrumentos necesarios para su adecuado desarrollo; y, Seleccionar, analizar y/o elaborar materiales didácticos para alumnado con NEE.*

Pertrechas de forma general las coordenadas sobre las que los orientadores deben desarrollar su labor, y apoyadas por concepciones teóricas donde se defiende 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, 2001a), el trabajo

que se presenta se interesa en indagar sobre una de estas funciones asignadas a los orientadores de EOE (Equipo de Orientación Educativa)<sup>6</sup>: *la función asesora*.

Existen considerables investigaciones (Nieto 1993; Arencibia y Guarro, 1999; Boza 2001, Hernández Ribero, 2002; Domingo, 2005a; Fernández Gálvez, 2006) que consideran como principal labor del orientador<sup>7</sup> la tarea asesora, como agentes ligados a los procesos de facilitación del cambio. 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). 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; Rus, 1996; Sanz Oro, 1996; Repetto, 2002; Nieto y Portela, 2006). Juegan un importante papel en torno a las reformas y a los cambios, para mejorar las dificultades de aprendizaje de los alumnos (Bolívar, 1999b; Creemers y Reezigt, 2005; Rodríguez Romero, 2006; Hernández Rivero, 2002; Hopkins, 2007, Guarro, 2005, Lago y Onrubia, 2011).

La asesoría pedagógica aterriza en los establecimientos escolares para posibilitar el desarrollo organizativo de las escuelas, para apoyar las reformas y los cambios y controlar que los mismos, efectivamente, tienen lugar de manera en que habían sido planeados. Enfocada en sus inicios a la solución de problemas de ámbito cognitivo en el alumnado, ha ganado terreno hasta llegar a ser concebida como generadora de procesos de mejora. Su actuación permite que se mejoren las formas de enseñar y aprender (Monereo y Pozo, 2005 Hernández Rivero, 2002; Hopkins, 2007, Guarro, 2005, Lago y Onrubia, 2011). Su despliegue se asienta bajo la sistematización de procesos reflexivos sobre qué se hace en los centros, desde los cuales se analiza cuál es la manera más beneficiosa de actuar y conseguir al máximo la calidad educativa (Bolívar, 2008).

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. 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).

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. Por lo que es obvio que se

---

<sup>6</sup> Estructura zonal de asesoramiento y apoyo a los centros, con trabajo sistemático en centros de Infantil y Primaria, compuestos, preferentemente, por orientadores (psicólogos, pedagogos, psicopedagogos)

<sup>7</sup> Para el presente estudio se utilizará el término orientador dado que el sujeto seleccionado es de sexo masculino, no obstante se es conscientes de que esta labor es desarrollada por mujeres, en cuyo caso el término correcto para referirse a estas sería orientadora y/o asesora.

incluyan funciones de asesoramiento en los Centros de Infantil y Primaria (CEIP) como estrategia de innovación y mejora de la escuela. Pero cuidado, se debe ser consciente de que no cualquier asesoramiento es válido. Dentro de la profesión orientadora, existen múltiples interpretaciones de cómo llevarla a cabo, el estudio que a continuación se presenta pretende clarificar una de las distintas posturas que adoptan algunos profesionales de los EOE en el desarrollo de su profesión.

## 0.2 PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

A pesar de todo lo que se ha podido avanzar a nivel teórico sobre estas nuevas concepciones de entender la labor orientadora desde aspectos más constructivistas, formativos y educativos, en la práctica todavía no se ha dado el salto y parece que supone un gran esfuerzo poner en práctica lo que llevan defendiendo los teóricos desde hace más de quince años.

Existen multitud de profesionales del ámbito que siguen desarrollando la orientación a modo de “apagafuegos” o “interventores puntuales”, destañadas de lo que realmente supone desarrollar la labor de ayuda desde la que hablan autores como Escudero, Nieto, Bolívar, Domingo, Fernández Gálvez, Guarro, Boza, entre otros. A lo largo de su trayectoria su actuación se ha asociado a cuestiones resolutivas frente a otras nuevas concepciones más apropiadas a la realidad de los centros. Dando lugar al establecimiento de formas concretas de actuación en la mayoría de los casos no adaptadas a lo que realmente se está demandando.

De otra parte, no se puede obviar la popularidad que han ido creándose este colectivo a lo largo de las décadas sobre su trabajo, al que aún se le sigue asociando la idea de intervenir ante situaciones difíciles, “bombero...” Es decir, aquel profesional que es instado a resolver los conflictos más arduos del sistema.

La experiencia muestra que los orientadores de los CEIP han construido una identidad casi marginal, fronteriza en inestable equilibrio (Rodríguez, 1996; Moreno, 1999). Donde, de todas las funciones que le han sido asignadas y que conforman un panorama de sobreregulación de funciones (Santana, 2002; Boza, 2001c; Nieto y Botías, 2000; Rus, 1999; Murillo y otros, 1994; CECJA, 1995; Fernández, 2003), sólo se han ido asentando aquellas acciones más próximas a la *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, p. 103).

Todas estas circunstancias han impedido que aparezca una clara distinción entre cuándo son necesarias las intervenciones puntuales, reactivas a modo de “resolución de problemas” y cuándo es conveniente actuar desde la prevención, la formación y la promoción de innovaciones para la

mejora educativa. Lo que ha supuesto un retroceso ante una mejor forma de entender la labor de apoyo teniendo como base las premisas que se van argumentando en esta presentación.

Siendo numerosos los focos de interés que giran alrededor del profesional de la orientación y teniendo como fondo las ideas que hasta ahora se han ido comentando, el trabajo que se presenta estudia a uno de los diferentes servicios de apoyo a la escuela que existen. Pretende ver si realmente desde ahí se pueden desarrollar labores de promoción escolar. Se ha apuntado y se va a desarrollar a lo largo del presente trabajo que la transformación de la escuela viene precedida de un buen sistema de ayuda y apoyo, y los EOE están preparados para suministrar este cambio. Ante ello surge el siguiente interrogante:

***Un EOE puede y debe asumir responsabilidades en los procesos de mejora desde los centros de una zona educativa. Desde una función de asesoría. En qué medida pueden ser agentes de cambio y, cuáles son las estrategias adecuadas para su desempeño.***

En definitiva y a raíz de la presente cuestión, el problema de investigación que se despliega en las siguientes páginas responde a: ***¿pueden los orientadores ejercer funciones de asesoramiento e incidir en puesta en práctica de procesos de innovación y mejora de los centros?*** Y si esto es así, indagar en qué medida es pertinente establecer una reconstrucción del rol de estos agentes de apoyo (Bolívar, 1999a) más allá de las funciones que les son propias o se le asignan. Y, para ello, ¿disponen o es necesario establecer un muestrario de posibles tareas a desempeñar, a modo de herramientas básicas y relativamente estáticas que deben aplicarse (Domingo, 2001; Pérez y Rubio, 2002)?

La contribución del estudio y análisis del presente trabajo puede ser de gran ayuda para comprender el desempeño profesional, las posibilidades y necesidades de formación de quienes desarrollen funciones de apoyo. Muchos de los acontecimientos que se reflejan a lo largo del proceso, pueden ser buenas experiencias a tener presentes para aquellos que aún no las han experimentado, e ilustradoras y reflexivas para aquellos que han tenido la suerte de vivenciarlas. El estudio aborda como un orientador ha reconstruido su identidad profesional y redimensiona su labor desde la función de asesoramiento. Aporta un nuevo conocimiento desde la propia práctica, nuevos roles y maneras de desempeñar su labor profesional, desde las cuales se podrá conocer y comprender las claves, dimensiones y posibilidades del orientador como asesor, promotor y dinamizador del cambio.

Este tipo de investigaciones se realizan sin intención de establecer leyes universales y generalizables, pues como establece Stake (2012) cuando se emprenden este tipo de estudios lo único que interesa es conocer una realidad particular, sin que esta busque la extrapolación a otros contextos. No dejan de ser evidencias particulares que permiten vislumbrar atisbos de esperanza

en la reconstrucción de la labor asesora de uno de los servicios de apoyo a la escuela y, desde el que se pretende dar una comprensión, más bien personal, de su labor.

### 0.3 PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

A continuación se establecen una serie de interrogantes que dan cuerpo al trabajo que a posteriori se presenta. Estas han sido el motor del estudio, y desde las cuales se han intentado componer la investigación desarrollada a lo largo de los últimos 6 años.

**a) ¿Los orientadores pueden asesorar? (Cuándo, cuánto, dónde)**

- *Asesorar para qué y al servicio de quién* (qué asesoramiento, por qué se asesora, sobre qué...)
- *Cómo asesoran, desde qué líneas* (estrategias, modelos, tareas...)
- *Varía el asesoramiento a lo largo del proceso de actuación*
- *En qué grado asesoran* (cantidad, prioridad, orden...) **¿El asesoramiento es un trabajo específico del orientador?**

**b) ¿El modelo de actuación profesional depende del centro, contexto y sus fases de desarrollo?**

**c) ¿El asesor puede iniciar, dinamizar o potenciar procesos de innovación y transformación de los centros de su zona de acción?**

**d) ¿La actuación asesora da pie al cambio de identidad y de percepción de su trabajo?**

**e) ¿Los asesores pueden ejercer liderazgo o apoyo al liderazgo pedagógico en los centros?**

**f) Qué orientador es el que puede asesorar**

### 0.4 OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN

Se podría definir como meta objetivo del trabajo el interés por *documentar un proceso de actuación de un orientador de zona en su contexto de influencia desde un modelo en construcción a través de su experiencia basada en el asesoramiento.*

- **Indagar y documentar sobre la labor que desarrolla un orientador de equipo como asesor.**

- Describir, analizar y validar cómo es un proceso de actuación de un orientador como asesor.
  - Comprender qué incidencia tiene o puede tener la actuación de un orientador en los procesos de mejora de los centros de su zona de actuación
  - Identificar ámbitos, hitos, personas clave, roles y acciones o procedimientos básicos de acompañamiento y asesoría para la transformación escolar
- **Ubicar y comprender el rol del orientador en los procesos de mejora de la zona.**
    - Establecer el grado de especificidad o complementariedad de la función asesora en la labor profesional del orientador
    - Comprender el rol del orientador en la interrelación e interdependencia entre las funciones de supervisión, apoyo, asesoramiento, dirección y liderazgo para la mejora
- **Comprender la interdependencia entre los procesos de construcción del modelo y del desarrollo de la asesoría con los procesos de desarrollo de las escuelas.**
    - Establecer una relación entre modelos de asesoramiento y tipologías de centros
    - Comprobar si el modelo de asesoramiento debe cambiar de forma paralela a la evolución del centro
- **Validar procesualmente desde la práctica un modelo de actuación profesional que enfatiza las funciones de asesoramiento y acompañamiento como agente de mejora.**
    - Conocer la percepción y valoración de este modelo de actuación profesional desde la perspectiva del propio orientador, la inspección y la dirección de la zona de influencia
- **Comprender cómo se construye un perfil profesional que dé respuesta a este reto de ser apoyo para la mejora de los centros.**

## **0.5 MARCO TEÓRICO DE REFERENCIA**

Mostrado el foco de interés del trabajo y establecidos una serie de interrogantes y objetivos a los que se es sensible, la investigación se apoya en un marco teórico básico y profundo sobre las cuestiones más cercanas y afines a la misma. En una primera parte el trabajo refleja las bases de la orientación educativa, haciendo un largo recorrido por los aspectos más llamativos de esta área

de conocimiento (conceptualización, evolución histórica, ámbitos de acción, niveles de intervención, modelos de desarrollo, etc.).

Posteriormente, como segundo capítulo, se aborda el tema la mejora educativa, detonante por el cual los centros inician procesos de innovación y cambio, en busca de la calidad educativa. En este capítulo se habla del origen de la corriente; de cómo es posible y alcanzable, de cuáles son sus fases de desarrollo y los motivos por los que se busca; qué ventajas tiene para con los centros; entorno a que dimensiones gira y, por último, qué lecciones se conocen y son útiles saber desde otros aportes teóricos.

El orientador como asesor compone las bases teóricas del tercer capítulo del estudio, a lo largo del mismo se pueden conocer grandes recomendaciones establecidas por teóricos especialistas en el tema sobre cómo debe desarrollarse la función asesora desde este perfil profesional. La intención del capítulo es hilvanar todas aquellas recomendaciones e ideas que se han podido ir plasmando a lo largo del trabajo para establecer una redimensión de la función asesora de los orientadores como promotores, dinamizadores y agentes de acompañamiento de la mejora educativa.

## **0.6 DISEÑO METODOLÓGICO**

La investigación de la que parte este estudio tiene como principal intención comprender el trabajo que llevan a cabo los orientadores de EOE, concretamente dentro de una de las diferentes funciones que se les son asignadas. Interesada en conocer cuáles son las claves y las dimensiones que giran en torno a este profesional dedicado a dar apoyo a los agentes que interviene en el proceso de Enseñanza-Aprendizaje (profesores, alumnos y padres/madres). En él se pretenden recuperar las experiencias vividas de un caso particular, elaborándolas a través de procesos reflexivos de una trayectoria concreta en un contexto determinado y mediante procesos de indagación profunda de análisis. La reconstrucción de estas historias permitirá conocer cuáles son las dificultades, los puntos de tensión, las zonas de riesgo del proceso de ayuda que prestan los orientadores.

La metodología elegida para el estudio se asienta en la perspectiva cualitativa, amparada por las recomendaciones de autores como Flick, (2004, 2007, 2011), Given (2008) o Albert Gómez, (2006), que la catalogan como la más pertinente para el análisis, la comprensión, la valoración de situaciones específicas y/o la resolución de los problemas.

Dentro de la perspectiva cualitativa se opta por la metodología de estudio de caso único (Pujadas, 1992), desde la modalidad intrínseca (Stake, 2012). De acuerdo con los planteamientos de la teoría fundamentada (Glaser y Strauss, 1967; Birks y Mills, 2011; Charmaz, 2006, Clarke,

2005; Strauss y Corbin, 2007), entra en los principios, las certezas y cuestionamientos que guían su práctica profesional al poner al orientador en situación de reflexión y diálogo, a lo largo de una cascada de profundización comprensiva (Kelchterman, 1993).

Conocedores del poder de la narración y de los relatos de experiencia profesional (McEwan, 1998; Connelly y Clandinin, 1995; Clandinin y Connelly, 2000), para hacer emerger el pensamiento narrativo (Bruner, 1988), el yo narrativo (Ricoeur, 1999, 2005), utiliza la entrevista con carácter biográfico-narrativo, como mejor instrumento para la recogida de evidencias (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001) y la comprensión contextualizada y personalizada de acontecimientos (Stake, 1999) sucedidos en el ejercicio de la profesión de orientador,

Se considera con Bolívar (2002c) que el enfoque biográfico-narrativo es la herramienta más pertinente para comprender e interpretar la realidad educativa, y para entrar en el mundo de los significados y del saber práctico de estos profesionales y de las claves cotidianas presentes en los procesos de mejora e innovación.

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). Del que se destaca su forma de actuación basada en procesos reflexivos y colaborativos a nivel grupal con profesorado, familias, alumnos, instituciones locales, etc. Compatibilizando la intervención puntual de modo reactivo, con 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).

Se recoge el conocimiento práctico de este orientador en las entrevistas a lo largo de cuatro cursos académicos, estimulando su recuerdo mediante la reflexión de acontecimientos sucedidos a través de la narración y el dialogo, en una cascada de profundización sucesiva (Kelchtermans, 1993). Este proceso se realiza para 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, 2005b, p.245). De forma complementaria a las entrevistas desarrolladas, se ha realizado, al finalizar el proceso del estudio de caso, una serie de entrevistas con los directivos e inspección educativa de los centros. Sin que en estos encuentros haya tenido influencia el sujeto estudiado. Esta actuación ha permitido triangular y validar las palabras y los procesos seguidos a lo largo de estos cuatro años de incidencia.

Los resultados ponen de manifiesto que el éxito de estos agentes de apoyo parece estar, entre otras cosas, en tener una metodología bien interiorizada y unos nortes bien definidos. Al igual



que, tener un contacto directo con los agentes más importantes del contexto escolar (director/jefatura de estudios). La labor de estos profesionales debe girar en torno al constructivismo, la colaboración y la visión estratégica de procesos, alejándose de la intervención puntual para dar paso a un profesional mediador del conocimiento y facilitador de formación e información (Creemers y Reezigt, 2005).

Es importante matizar que con el presente estudio no se pretenden establecer generalizaciones, ni mucho menos leyes universales, cada realidad es diversa y de ella pueden establecerse múltiples interpretaciones. Tampoco se pretende que el caso sea representativo, cada profesional elabora un guion de acción válido, pero no se podía desperdiciar la oportunidad de registrar un caso tan característico como este. Como dice Vázquez Recio (2011, p. 111) *la singularidad no está reñida con la complejidad y con la profundidad con la que se aborda el estudio.*

El aporte teórico y práctico germinado a lo largo de estas páginas intenta ser un ejemplo útil para que personas afines a esta área de conocimiento, a esta profesión, conozcan una realidad particular desde el inicio de un periodo en un nuevo contexto, actuando de una manera muy determinada. Dichos acontecimientos, relatados e interpretados pueden hacer reflexionar a quienes estén interesados, sobre *cómo trabajo y cómo podría trabajar para incitar o iniciar procesos de cambio en mi centro escolar.* Muchas de las anécdotas reflejadas van a ser familiares para los lectores, por lo que el aporte que pueden obtener será suficiente para que este estudio haya cumplido uno de sus propósitos, cambiar la concepción que se tiene de los servicios de apoyo a la escuela y concretamente de la labor asesora que desarrollan los orientadores en los centros.

En definitiva, la investigación se interesa por ofrecer una redimensión del trabajo del orientador desde un punto de vista más constructivista y colaborativo, aportando nuevo conocimiento desde la propia práctica, aportando nuevos roles y maneras de desempeñar la función asesora en el contexto de interés.

# BLOQUE I

...Marco teórico





# CAPÍTULO 1

...La Orientación Educativa





*¡Actúa en vez de suplicar. Sacrificate sin esperanza de gloria ni recompensa! Si quieres conocer los milagros, hazlos tú antes. Sólo así podrá cumplirse tu peculiar destino (Ludwig van Beethoven).*

## 1.1 LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA

### 1.1.2 Delimitación conceptual

El concepto de orientación educativa ha ido cambiando a lo largo del tiempo, sujeto a la política del momento o a las diferentes concepciones teóricas sustentadas por autores de una u otra corriente de pensamiento<sup>8</sup>. Su origen como disciplina se asocia a diferentes hechos: por la industrialización, urbanización y revolución científica. Por la democratización y expansión de la educación para ayudar a desempleados a encontrar empleo. O para mejorar el rendimiento de los trabajadores y la satisfacción en la tarea, entre otras (Miller, 1971; Álvarez Rojo 1994; Repetto, 2002; Vélaz de Medrano, 1998; MEPSyD, 2008; Aguaded Gómez, 2009).

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 González, 2008; Bisquerra Alzina, 2000, 2008), posteriormente se introdujo un aspecto más psicológico, configurándose la *Orientación Personal* (Bisquerra Alzina, 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 o Educativa* (Bisquerra Alzina, 2000; Vélaz de Medrano, 1998; Santana Vega, 2003, Nieto y Botías, 2000). Como así comenta Fernández Gálvez (2006, 2012) en los últimos años, estas tres concepciones se han unificado dando lugar a la *Orientación Educativa* como hoy día es conocida.

Su denominación, al igual que lo ha hecho su conceptualización, ha ido evolucionando hasta tendencias actuales. A nivel internacional se la define como: *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 para definirla han sido: orientación educativa, escolar, vocacional, profesional, personal, etc. (Bisquerra Alzina, 2008, 12). A pesar de la variedad terminológica la literatura sigue subrayando

---

<sup>8</sup> Existen dos claras posturas, una desde posiciones psicológicas en las que la orientación es un instrumento remedial de problemas (carácter asistencial o terapéutico) y otra más pedagógica, enfocada hacia la formación de sujetos para provocar la independencia de los mismos (carácter preventivo).

la indivisibilidad de la orientación, que continua luchando para conquistar el espacio que se merece como disciplina científica.

A lo largo de las últimas cuatro décadas han sido muchas y muy variadas las definiciones que conceptualizan la tarea orientadora (Aubrey 1988; Álvarez González y Bisquerra Alzina, 1997; Álvarez y Santana Vega, 1998; Bisquerra Alzina, 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). La siguiente tabla refleja aquellas definiciones más características respecto al concepto del que se viene hablando (véase Tabla 1.1).

<b>Tabla 1.1 Definición de Orientación Educativa.</b>	
<b>Autor/año</b>	<b>Definición de orientación educativa</b>
Parsons (1909) (En Repetto, 2000)	Adecuación del sujeto al trabajo.
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 ayudarlo 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: <ol style="list-style-type: none"> <li>1) No es dar información, aunque durante el asesoramiento pueda darse.</li> <li>2) No es dar consejos, sugerencias y recomendaciones (los consejos deberían ser reconocidos como tales; no es correcto disfrazarlos de asesoramiento).</li> <li>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.</li> <li>4) No consiste en la selección de los individuos para diversas tareas o actividades.</li> <li>5) No consiste en realizar entrevistas.</li> </ol>
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.
Miller (1971)	Proceso por el que se ayuda a los individuos a lograr la autocompresión y autodirección necesarias para conseguir el máximo ajuste a la escuela, al hogar y a la comunidad

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.
Roig Ibáñez (1982)	Proceso de ayuda ofrecido al individuo para que pueda resolver los problemas que la vida le plantea. Dicha ayuda implica asesoramiento, tutela y dirección, y tiende a conseguir la plena madurez del sujeto, su personal bienestar y su plena integración en la comunidad
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 lo largo de los años, de permanencia del alumno en la institución escolar.
Repetto (1983)	Proceso de ayuda sistemática y profesional a un sujeto mediante técnicas psicopedagógicas y factores humanos, para que se comprenda y acepte más a sí mismo y a la realidad que le rodea, alcance una mayor eficiencia intelectual profesional y personal y se relacione más satisfactoriamente consigo mismo y con los demás que conviven con él.
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.
Sobrado Fernández (1991)	Proceso de ayuda al alumno dirigido a resolver situaciones deficitarias; proceso que es de naturaleza tecnológica, en el sentido de que la intervención orientadora debe someterse a unas normas y reglas fundamentadas en principios científicos.
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"> <li>• <i>Como disciplina científica:</i> 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.</li> <li>• <i>Como concepto educativo:</i> 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.</li> <li>• <i>Como servicio:</i> la orientación comprende el conjunto de prestaciones ofrecidas o profesionales relacionados con el proyecto vital de las mismas.</li> </ul>



	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Como práctica profesional:</i> la orientación es la tarea ejercida por profesionales cuya competencia científica ha sido establecida por la comunidad social a través de normas y leyes.</li> </ul>
CECJA, 1995: 12	Un proceso de ayuda que tiene sus comienzos en la tutoría, se continúa en la acción del equipo de profesores y profesoras en colaboración con el Departamento de Orientación del centro y culmina a través de las acciones orientadoras de los Equipos de Apoyo Externo en la zona educativa.
Rus (1996)	La orientación educativa como sentido de la educación y del desarrollo fruto de la vida en las aulas.
Vélaz de Medrano (1998)	Un conjunto de conocimientos, metodologías y principios teóricos que fundamentan la planificación, diseño, aplicación y evaluación de la intervención psicopedagógica preventiva, comprensiva, sistémica y continuada que se dirige a las personas, las instituciones y el contexto comunitario, con el objetivo de facilitar y promover el desarrollo integral de los sujetos a lo largo de las distintas etapas de la vida, con la implicación de los diferentes agentes educativos (orientadores, tutores, profesores y familiar) y sociales.
Nieto y Portela (1999)	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.
Boza y otros (2001)	Un proceso de ayuda continuo y sistemático, dirigido a todas las personas, en todos sus aspectos, poniendo un énfasis especial en la prevención y el desarrollo (personal, social y de la carrera), que se realiza a lo largo de toda la vida, con la implicación de los diferentes agentes educativos (tutores, orientadores, profesores) y sociales (familia, profesionales y paraprofesionales).
Comisión Europea (2004)	Una acción clave e imprescindible para: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Crear entornos de aprendizaje abiertos, atractivos y accesibles.</li> <li>• La adecuación entre la educación y la formación y las necesidades del mercado de trabajo.</li> <li>• Aumentar las personas que completan la educación secundaria y superior.</li> <li>• Facilitar la transición al trabajo y el retorno a los estudios.</li> <li>• Prevenir el desempleo de larga duración.</li> </ul>
Bisquerra Alzina (2008)	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.
Aguaded Gómez (2009)	La orientación constituye un elemento inherente a la propia educación y es parte integrante de la propuesta curricular, entendida ésta como la oferta educativa dirigida a todos los aspectos del aprendizaje y desarrollo del alumnado. Asimismo, contribuye al logro de una educación integral, aportando asesoramiento y apoyo técnico en aquellos aspectos más personalizados de la educación y facilitando la atención a la diversidad de capacidades, intereses y motivaciones de los alumnos/as.
Álvarez González y Bisquerra Alzina (2012)	Proceso de ayuda al individuo en todos los aspectos del desarrollo (personal, social, profesional, emocional, etc.) a lo largo de la vida. Su principal objetivo es potenciar la prevención y el desarrollo humano. Realizándose esta ayuda mediante una intervención profesionalizada, basada en principios científicos y filosóficos.

**Tabla 1.1** Definición de Orientación Educativa.

La mayoría de las definiciones expuestas coinciden en: a) Delimitar la orientación como un proceso de ayuda para todas las personas; una serie de 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, su intención es el desarrollo personal, social y profesional del individuo. 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. g) Los principios sobre los que se apoya este proceso son: prevención, desarrollo e intervención social.

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.

### **1.1.3 Un poco de historia**

El desarrollo histórico de la Orientación se puede remontar a los orígenes de la humanidad, ya desde la antigua Grecia existan prácticas donde unos individuos ayudan a otros en momentos críticos. Pero, no será hasta finales del siglo XX cuando a nivel normativo esta sea realmente contemplada. La Ley General de Educación (1970) supone el mayor paso dado hasta entonces en relación a la orientación educativa:

El derecho a la orientación educativa y profesional implica: 1) La prestación de servicios de orientación educativa a los alumnos en el momento de su ingreso en un centro docente, para establecer el régimen de tutorías, que permita adecuar el plan de estudios a la capacidad, aptitud y vocación de cada uno de ellos; asimismo, se ofrecerá esta orientación al término de cada nivel o ciclo para ilustrar a los alumnos sobre las disyuntivas que se le ofrecen. 2) La prestación de servicios de orientación profesional a alumnos de segunda etapa de educación general básica, bachillerato, formación profesional y educación universitaria, por medio de información relacionada con la situación y perspectiva de empleo (Ley 14/1970, art.127).

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.

La creación de una división de orientación educativa y profesional dentro de la Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación y Ciencia vendrá a robustecer, coordinar y dar

continuidad a los esfuerzos que se venían haciendo aisladamente en cada grado de enseñanza. El Centro de Orientación Didáctica y los Institutos de Educación de las Universidades podrán hacer mucho por mejorar la calidad de los exámenes y la nueva estructura del sistema evitará en gran parte la actitud del «todo o nada» con que nuestro alumno se enfrenta hoy día a los estudios postprimario (Libro Blanco, 1969).

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 Alzina, 1991, p. 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.

Como un servicio al que tienen derecho el alumnado a lo largo de toda la vida escolar, atendiendo a los problemas personales de aprendizaje y de ayuda en las fases terminales para la elección de estudios y actividades laborales (Capítulo III, Título IV)

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. 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:

<b>Tabla 1.2 Legislación de la Orientación (Jiménez y Porras, 1997)</b>		
<b>FECHA Y RANGO</b>	<b>PUBLICACIÓN</b>	<b>CONTENIDO</b>
Orden 02-12-70	BOE 08-12-70	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) <sup>9</sup> .
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, 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) <sup>10</sup> .
Decreto 23-11-83	BOJA 03-12-83	Creación de los Equipos de Promoción y Orientación Educativa en Andalucía (EPOE) <sup>11</sup> .
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 <sup>12</sup> 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.

<sup>9</sup> 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.

<sup>10</sup> 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.

<sup>11</sup>EPOE: Equipos de Promoción y Orientación Educativa. Junto con el SAE (que en Andalucía se le asignan funciones de EPOE hasta 1986, tomando las propias de Compensatoria) 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.

<sup>12</sup> CEP: Centros de profesores; Contribuyen a la formación continua del profesorado en activo ofreciendo cursos de formación sobre temáticas sensibles en los contextos educativos.

Orden 04-06-87	BOE 06-06-87	Convocatoria de proyectos de orientación 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.
Libro blanco para la Reforma del sistema educativo	1989	Se establecen las características y peculiaridades de la Orientación Educativa.
Orden de 15-01-90	BOE 16-02-90	Planificación de 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.

**Tabla 1.2** *Legislación de la Orientación* (Jiménez y Porras, 1997).

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:

Tabla 1.3 Legislación de la Orientación educativa desde la LOGSE* <sup>13</sup>		
FECHA Y RANGO	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	BOMECA 09-08-93	Organización y funcionamiento de los Equipos de Orientación educativa y Psicopedagógica en el MEC (EOEP) <sup>14</sup> .
Instrucciones 09-05-94	BOMECA 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.
Instrucciones para los equipos apoyo externo	Unificación administrativa que dio lugar a la fusión de los distintos servicios que se encargaban del apoyo externo. (Periodo de transición a nivel normativo desde la administración central y autonómica) Andalucía	
* Decreto 213/ 12-09-95	BOJA 29-11-95	Regulación de los Equipos de Orientación Educativa en Andalucía.
Instrucciones 23-04-96	BOMECA 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	BOMECA 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.

<sup>13</sup> Nota: \* Las que actualmente están en vigor

<sup>14</sup> 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.)

*Instrucciones 11-1-200	Instrucciones 11-1-200	Instrucciones para la actualización del censo del alumno con NEE 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 23-07-2003	BOJA 13-08-2003	Regulación de determinados aspectos sobre la 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 <sup>15</sup> .
*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.
*Instrucciones 10-09-2010	Instrucciones 10-09-2010	Dirección General de Participación e Innovación Educativa por la que se regulan determinados aspectos sobre la organización y el funcionamiento de las y los profesionales especialistas en atención temprana en la estructura de los Equipos de Orientación Educativa Especializados.
Circular	Circular	Dirección General de Participación e Innovación Educativa por la que se da difusión a la incorporación de

<sup>15</sup> EOOE: Equipos de Orientación Educativa Especializados. Están compuestos por profesionales de la orientación que se especializan en diferentes áreas 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 a orientadores y, a través de ellos, al profesorado en la detección, elaboración, desarrollo y evaluación de planes/programas/actividades con alumnos con necesidades educativas especiales.

22-09- 2010	22-09- 2010	los orientadores y orientadoras especialistas en altas capacidades intelectuales en la estructura de los Equipos de Orientación Educativa Especializados y se informa acerca de las funciones específicas de estos profesionales.
Instrucciones 10-03- 2011	Instrucciones 10-03- 2011	Dirección General de Participación e Innovación Educativa por las que se concretan determinados aspectos sobre los dictámenes para el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo.
Circular 12- 09-2012	Circular 12- 09-2012	Dirección General de Participación y Equidad por la que se establecen la estructura y las líneas de actuación prioritarias a incluir en los Planes Provinciales de Orientación Educativa para el curso 2012-2013.

**Tabla 1.3** *Legislación de la Orientación educativa desde la LOGSE*

En la actualidad, la ley que rige el actual sistema educativo (Ley Orgánica de Educación (LOE), 2006) determina que la orientación educativa es un medio necesario para que los alumnos alcancen una formación personalizada, que permita que los individuos adquieran una educación integral en conocimientos, destrezas y valores.

A nivel autonómico, la LEA (Ley de Educación de Andalucía, 2007) la define como un medio para el desarrollo personal como garantía de una respuesta educativa que se adapta a las necesidades de sus alumnos, así como para realizar una evaluación educativa que mejore los procesos de enseñanza, los resultados de aprendizajes y la organización y el funcionamiento de los centros.

### 1.1.4 Principios

En los últimos años el desarrollo de esta disciplina ha experimentado una transformación, debido a que ha evolucionado en pro de las necesidades sociales que se le iban demandando. Su evolución a lo largo de los años ha permitido que su concepción cambie, pasándose de un carácter terapéutico a una visión más ampliada donde se tienen presentes otros factores sociales, culturales o incluso económicos.

Existen una serie de indicadores (principios) que determinan la forma en cómo debe llevarse a cabo la actuación orientadora. Aunando las aportaciones más significativas (Rodríguez Espinar, 1993; Álvarez Rojo, 1994; Repetto, Rus y Puig, 1994; Vélaz de Medrano, 2008; Santana, 2009; Álvarez González y Bisquerra Alzina, 2012) se destacan los siguientes principios:



**a) Principio Antropológico**

Establece como base la visión filosófica y antropológica, en la que se plantea que los especialistas de la orientación se enfrentan a los mismos interrogantes que cualquier otro ser humano: qué es la persona, qué modelo se pretende que llegue a ser, bajo qué características debe guiarse el proceso para conseguirlo o, desde qué competencias se iniciará esta actuación.

Las personas a lo largo de la vida, pasan por diferentes acontecimientos que los predispone a actuar de una determinada manera, a lo largo de este proceso existen momentos de mayor vulnerabilidad, sobre todo durante las dos primeras décadas en las que el sujeto requiere mucho más de la ayuda de estos profesionales. Este principio pone de manifiesto hacia donde debe caminar el proceso de ayuda ofrecido por el especialista de la orientación.

- **b) Principio de prevención**

Como su propio nombre indica su objetivo principal es evitar la aparición de problemas, preparar para los momentos de crisis. Partiendo de este principio la orientación adquiere un carácter proactivo, de forma que se anticipa a los obstáculos que impidan o dificulten el desarrollo integral de la persona (Hervás Avilés, 2006).

Normalmente este principio debe desarrollarse antes de que el sujeto se escolarice, de forma que se abre el campo de la orientación al entorno social. Conyne (1994) determinó las siguientes características referidas al mismo:

- Carácter proactivo.
- Se dirige a los grupos.
- Se interesa por el entorno.
- Trabaja por reducir factores de riesgo y favorece elementos de defensa y protección ante los momentos difíciles.
- Asume la multiculturalidad.
- Se orienta a fortalecer al individuo.
- Da protagonismo a los destinatarios para que sean ellos responsables de su cambio.

Más recientemente Rodríguez Espinar (1998) refuerza estas ideas argumentando que:

- Es necesario atender a los momentos de transición del alumnado para conseguir una mejor respuesta a sus demandas.

- Se considera importante conocer las características y circunstancias de cada estudiante, a nivel personal e individual, para detectar posibles factores de riesgo que conlleven a dificultades.
- Es necesario actuar más allá del ámbito escolar, la prevención debe también trabajarse desde la unidad familiar. Estas medidas deben ser tanto grupales como individuales, siendo de relevancia máxima realizar una evaluación temprana antes de los tres años de edad.

- ***c) Principio de desarrollo***

Se basa en un acompañamiento permanente que facilite el desarrollo de las potencialidades del sujeto. Una evolución que tiene lugar gracias a una sucesiva concatenación de cambios.

Se le puede relacionar con dos objetivos claros, por una lado pretende dotar a la persona de las competencias necesarias para le permitan afrontar las demandas evolutivas, lo que se conocería como un enfoque madurativo. Y por otro, intenta proporcionar a los alumnos situaciones de aprendizaje que faciliten la reconstrucción y progreso de esquemas conceptuales del mismo (perspectiva constructivista) (Domínguez Hernández, 2011).

Marín y Rodríguez Espinar (2001) sintetizan el principio de desarrollo de la siguiente forma:

- Existen momentos puntuales en la vida que en muchas ocasiones no coinciden con la cronología biológica, sino con personas o contextos concretos.
- Los procesos de cambio no está determinando, están sujetos a aspectos culturales e individuales.
- El desarrollo es un proceso acumulativo que se va sumando a procesos pasados, presentes y futuros.
- Los cambios y los efectos tienen una relación directa con una red de efectos causales.

Este principio subyace a las orientaciones de *developmental counseling*, orientación para la carrera, o lo que es lo mismo, desarrollo vacacional y personal vinculado también con la orientación emocional se los individuos.

- ***d) Principio de intervención social***

Tiene presente las condiciones ambientales y contextuales del entorno en el que trabaja, viéndose en la necesidad de intervenir, en muchas de las ocasiones, en el ambiente social al que pertenece la persona a la que ayuda. Es importante que el individuo conozca y sea sensible al

proceso de orientación, favoreciendo que este se implique para alcanzar logros y objetivos personales, de forma activa y comprometida.

Se considera al orientador un agente de cambio. Que prepara para que el individuo se adapte al entorno y sea capaz de resolver conflictos de forma dialéctica en base a sus intereses y los del contexto social.

Fusionando los tres anteriores principios, en los últimos años ha emergido un nuevo principio que engloba a los anteriores: *Empowerment*. Éste respondería al fortalecimiento personal o grupal. Según McWhriter (1998) y McWhriter y Mc Whriter (2006) lo definen como un proceso en el cual las personas, las organizaciones o los grupos que no tiene el poder, que no se sienten competentes o que se encuentran marginados, llegan a adquirir una serie de habilidades, capacidades que les capacitan para tomar el poder de su propia vida, sin interferir en los derechos de otras personas. Y que a su vez apoyan a otras para que también se fortalezca. Determinándose cinco condiciones para que el fortalecimiento sea posible: 1) Colaboración; 2) Contexto; 3) Conocimiento crítico; 4) Competencia; 4) Comunidad.

En definitiva una orientación educativa para el empowerment responde a una ayuda crítica y democrática para el cambio de la persona y del grupo, que se centra en el educando a fin de que este adquiera una serie de competencias de forma paralela a los conocimientos, los hábitos de investigación, la curiosidad crítica sobre la sociedad, el poder, la desigualdad, etc. (Sobrado Fernández, Fernández Rey y Rodicio García, 2012).

De forma complementaria a la propuesta de principios de los anteriores autores, se considera interesante la clasificación establecida por Miller (1971) coincidiendo con la de Santana Vega (2003, 124) sobre cuáles serían los principios básicos de la actuación orientadora:

- La orientación ha sido configurada para todos los alumnos.
- Abarca a todas las edades, respetando el carácter evolutivo de los sujetos y adaptándose a las características de cada una de las etapas.
- Se desarrolla en todos los aspectos del desarrollo, de ahí la existencia de las diferentes áreas (personal, escolar, profesional y familiar).
- Estimula el descubrimiento y el desarrollo personal (autodescubrimiento).
- Requiere de la cooperación de otros agentes, alumnos, familias, profesores, dirección y otros profesionales de la orientación.
- Es considerada una parte principal de la educación.
- La persona que la realice debe ser responsable ante la persona que la reciba y ante la sociedad que se nutra de la misma.

En definitiva, tras todo lo recogido en este punto, se podría considerar que los anteriores propósitos son pautas que deberían interiorizar todos aquellos profesionales dedicados al campo de la orientación educativa. Tener conciencia de ellos facilitará que su actuación en el ámbito de trabajo sea más adecuada y esté guiada por directrices quizás más claras de las que puede marcar la normativa.

### 1.1.5 Objetivos

El principal de los objetivos de la orientación es favorecer el desarrollo integral del alumno. A lo largo de todas las definiciones recogidas anteriormente, se pueden abstraer diferentes interpretaciones sobre cuál sería la finalidad última de este proceso: ayudar al alumno en el desarrollo académico y en la capacitación para resolver problemas, o lo que es lo mismo el desarrollo integral. Favorecer el éxito escolar de todos los niños/as. Mejorar el ambiente del centro asistiendo, colaborando y facilitando diferentes procesos y herramientas al profesorado, etc. Según Álvarez González y Bisquerra Alzina (2012, 30) la principal finalidad *de la orientación debería ser hacer posible que cada individuo sea capaz de construir su propio bienestar personal y social.*

Estos mismos autores establecen una clasificación de objetivos en las diferentes áreas sobre las que actúa el profesional de la orientación, de todas ellas se recogen las que tienen una vinculación directa con el estudio.

- **Objetivos generales en el área de la formación académica:**
  - Conocimiento de sí mismo y de los demás.
  - Disponer de estrategias de toma de decisiones en situaciones complejas.
  - Tener conciencia de la dimensión emocional en la toma de decisiones.
  - Adquirir competencias emocionales para afrontar con una mayor probabilidad de éxito los retos que se plantean a lo largo de su desarrollo.
- **Objetivos generales en el área de enseñanza-aprendizaje:**
  - Integrarse en el contexto escolar.
  - Acomodar estrategias de enseñanza a estrategias de aprendizaje.
  - Adquirir habilidades y estrategias de aprendizaje autónomo.
  - Motivar para el aprendizaje.
  - Desarrollar habilidades de eficiencia lectora.

- Asesorar al profesorado y tutores en aspectos curriculares y en la evaluación de los aprendizajes.
- **Objetivos generales en el área de prevención y desarrollo personal:**
  - Formular y concretar un proyecto personal de vida.
  - Promover una adaptación social activa y comprometida.
  - Fomentar el desarrollo de metas y valores propios.
  - Dirigirse hacia una autorrealización personal y social.
  - Promover el autoconocimiento y la autocomprensión.
  - Luchar por la autointegración y el desarrollo personal.
  - Mejorar las relaciones interpersonales.
  - Favorecer la autonomía que permita la autodeterminación.
  - Preparar para aceptar los hechos de forma realista.
  - Desarrollar habilidades de vida, sociales y de comunicación interpersonal.
  - Favorecer el alcance del máximo posible de las potencialidades.
  - Adquirir actitudes positivas y de vida sana.
  - Desarrollar competencias emocionales.
  - Lograr estrategias que favorezcan la convivencia y la prevención de la violencia.

Para el trabajo que se presenta el objetivo principal que intenta cumplir la labor de orientación, camina hacia la creación de un ambiente educativo enriquecido con la ayuda del orientador para la consecución de los fines educativos. De manera que este agente ayudará a los diferentes miembros de la comunidad educativa y a todas sus estructuras para el éxito académico, expresado en aumento de resultados, mejores relaciones entre el profesorado, implicación de las familias y de la administración local, etc.

### **1.1.6 Ámbitos de acción**

La orientación educativa actúa a lo largo de todo el sistema educativo, desde la Educación no obligatoria (etapa Infantil) hasta la postobligatoria (Bachillerato y Universidad). A lo largo de todo este periodo formativo, dedica su actuación a diferentes actividades o ámbitos de acción, tales como:

- **Acción tutorial:** La orientación y la acción tutorial es una tarea, coordinada por el orientador u orientadora de referencia, compete al conjunto del equipo docente del alumnado de un grupo.

Tiene por objeto orientar en el proceso de aprendizaje y desarrollo personal ya sea de forma individual y/o colectiva. Gracias a ello el sujeto puede superar las dificultades por las que se suele encontrar en su desarrollo. Según la Orden (del 16 de noviembre de 2007), por la que se regula a organización de la orientación y la acción tutorial en los centros públicos que imparten las enseñanzas de Educación Infantil y Primaria, se le destacan las siguientes finalidades:

- a) Favorecer la adaptación del alumnado al contexto escolar y la integración del mismo en el grupo clase.
- b) Realizar un seguimiento personalizado del proceso de aprendizaje del alumnado, haciendo especial hincapié en la prevención y, en su caso, detección temprana de las dificultades en el aprendizaje, y promoviendo las medidas correctoras oportunas tan pronto como dichas dificultades aparezcan.
- c) Potenciar el desarrollo de hábitos básicos de autonomía, así como la adquisición de aprendizajes instrumentales básicos, estrategias de aprendizaje y técnicas de trabajo intelectual.
- d) Contribuir a la equidad en la educación, potenciando la compensación de desigualdades y la inclusión social.
- e) Impulsar medidas organizativas y curriculares que posibiliten la atención a la diversidad del conjunto del alumnado del centro, así como la inclusión educativa y la integración escolar del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo.
- f) Iniciar la adquisición de habilidades y conocimientos que favorezcan la posterior toma de decisiones.
- g) Establecer vínculos de colaboración y cooperación entre el centro, las familias del alumnado y el entorno.
- h) Facilitar la socialización, la adaptación escolar y la transición entre etapas educativas del conjunto del alumnado.

Todas ellas serán llevadas a cabo mediante un plan de Orientación y Acción Tutorial.

- **Atención a la diversidad:** este ámbito de trabajo ha experimentado una gran transformación en los últimos años hasta configurarse la conocida educación inclusiva. La Ley que regula la educación LOE (2006) considera que:

La atención a la diversidad se establece como principio fundamental que debe regir toda la enseñanza básica, con el objetivo de proporcionar a todo el alumnado una educación adecuada a sus características y necesidades.

Focalizando este ámbito de actuación dentro de la profesión orientadora se recoge la idea del BOJA de 13/08/2003 (ORDEN de 23 de julio de 2003, por la que se regulan determinados aspectos sobre la organización y el funcionamiento de los Equipos de Orientación Educativa) por la que se determina *que*

La orientación ha de contribuir a la mejora de la institución escolar mediante un apoyo permanente que ayude a los centros a fomentar el trabajo coordinado de los equipos docentes, a incorporar innovaciones metodológicas y materiales didácticos, a establecer medidas de atención a la diversidad y a desarrollar estrategias que permitan una intervención educativa adaptada a las necesidades del alumnado.

Sobrado Fernández, Fernández Rey y Rodicio García (2012) determinan los siguientes principios y dimensiones de la atención a la diversidad:

PRINCIPIOS	DIMENSIONES
PREVENCIÓN	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificación y análisis de necesidades</li> <li>• Identificación de factores de riesgo</li> <li>• Recursos didácticos</li> <li>• Colaboración de las familias</li> </ul>
DESARROLLO	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Momento evolutivo de los sujetos y el grupo</li> <li>• Valores y toma de decisiones</li> <li>• Aprendizaje</li> </ul>
INTERVENCIÓN SOCIAL	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Contexto familiar</li> <li>• Contexto social</li> </ul>

- **Asesoramiento a las familias:** constituye otro de los ámbitos sobre los que actúa el orientador, este consiste en que el agente de apoyo debe aportar información sobre el proceso de aprendizaje de sus hijos e hijas, así como la orientación para la cooperación de estos en el proceso de desarrollo de los alumnos. Facilitando la inserción y colaboración en tareas formativas para que estos agentes asuman responsabilidades en la educación de sus hijos y a su vez aporten su autoridad.

Según la DECRETO 328/2010, de 13 de julio, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de las escuelas infantiles de segundo grado, de los colegios de educación primaria, de los colegios de educación infantil y primaria, las familias tienen derecho a (entre otros):

- Participar en el proceso educativo de sus hijos e hijas, apoyando el proceso de enseñanza y aprendizaje de estos.
  - Suscribir con el centro docente un compromiso educativo para procurar un adecuado seguimiento del proceso de aprendizaje de sus hijos e hijas.
  - Conocer el Plan de Centro.
  - Ser informadas de las normas de convivencia establecidas en el centro.
  - Recibir notificación puntual de las conductas contrarias o gravemente perjudiciales para la convivencia realizadas por sus hijos e hijas.
  - Suscribir con el centro docente un compromiso de convivencia, con objeto de establecer mecanismos de coordinación con el profesorado y con otros profesionales que atienden al alumno o alumna que presente problemas de conducta o de aceptación de las normas escolares, y de colaborar en la aplicación de las medidas que se propongan, tanto en el tiempo escolar como extraescolar, para superar esta situación.
  - Recibir información de las actividades y régimen de funcionamiento del centro, así como de las evaluaciones de las que haya podido ser objeto.
  - Participar en la vida del centro y en el Consejo Escolar.
- **Orientación profesional:** este último ámbito de acción se considera clave en los momentos de transición de una etapa educativa a otra. Constituye un elemento básico para ayudar a los alumnos y alumnas en su desenvolvimiento integral como personas, desde el cual le facilita las herramientas necesarias para facilitar al alumnado la toma responsable de decisiones sobre su camino formativo y su futuro laboral.

Esta varía según la etapa en la que tenga lugar su desarrollo. En el periodo de infantil y primaria, la finalidad básica es el desarrollo integral. Contribuyendo igualmente a la impartición de contenidos de carácter profesional, el desarrollo de las habilidades positivas hacia el trabajo, y el conocimiento de sí mismo en el desempeño del trabajo dentro del aula. En la etapa postobligatoria tiene mucha mayor incidencia pues es en este momento en el que los alumnos eligen sobre su futuro profesional. Desarrollada por los departamentos de orientación o por los servicios de apoyo externo.



### 1.1.7 Modelos de intervención en orientación

Los modelos de intervención en la orientación ocupan un papel de gran importancia, son uno de pilares básicos de la orientación, gracias a ellos se puede conocer cómo se pone en práctica la orientación. Además de que permiten configurar un marco de referencia para la investigación sin tener que recurrir a las teorías en las que se enmarcan.

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 delimitada como aproximaciones intuitivas a la realidad, desempeñando un papel de puente que permite a la teoría la función interpretativa de los hechos. Nieto y Portela (2001) afirman que ayudan a comprender la interacción de asesoramiento y determinar lo importante, relevante y valioso de este proceso, al igual que para fundamentar y guiar la acción de los responsables del mismo. Pantoja (2004) los considera un marco teórico de referencia de la intervención orientadora, que se la identifica con la representación de la realidad sobre la que el orientador debe actuar e identificar los fines, métodos agentes, etc. Y Álvarez González y Bisquerra Alzina (2012) determinan que son representaciones que reflejan el diseño, la estructura, y los componentes esenciales de un proceso de intervención en orientación.

Estos modelos no son categorías puras, sino que se adaptan y flexibilizan al contexto de forma abierta. 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.

Al igual que su pluralidad de definiciones existe una gran diversidad de clasificaciones: *Modelos teóricos; prácticos; mixtos y comprensivos* (MEPSyD 2008). A continuación se han recogido los más significativos desde hace casi tres décadas:

<b>Tabla 1.4 Los modelos de intervención en orientación.</b>			
<b>Autor/es</b>	<b>Año</b>	<b>Modelos</b>	<b>Descripción</b>
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.

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.
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 Alzina y Álvarez González	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 lo que 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.

**Tabla 1.4** *Los modelos de intervención en orientación.*

Todos los modelos pueden asociarse a unas determinadas características que los vincula a una determinada categoría (más pedagógicos, de intervención o comprensivos). A continuación se ha elaborado un cuadro (Tabla 1.5) de doble entrada en la que se pueden apreciar qué características posee cada modelo de los citados en la tabla anterior:

<b>Tabla 1.5 Características de cada modelo.</b>								
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.

**Tabla 1.5 Características de cada modelo.**

## 1.2 LOS SERVICIOS DE APOYO EXTERNO

### 1.2.1 A nivel internacional

La evolución de todos los sistemas educativos, de los países desarrollados, se ha orientado hacia posiciones cada vez más complejas, provocando la creación de una serie de subsistemas de apoyo para asegurar su correcto desarrollo. Estos servicios de acompañamiento han sido configurados para garantizar que las directrices educativas fuesen puestas en marcha de la mejor forma posible, 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, conceptualización y delimitación del servicio.

Todos estos agentes de ayuda cada vez son menos novedosos y desconocidos y se hacen más permanentes y predecibles. Moreno (en Escudero y Moreno, 1992) ofrece una interesante panorámica de los servicios de apoyo externo en los países de la OCDE (véase Tabla 1.6). Aunque todos estos servicios son difíciles de catalogar y uniformar, puesto que bajo el término apoyo se amparan prácticas muy diversas y servicios que se ocupan de problemáticas 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”.

<b>Tabla 1.6 Ejemplos de Sistemas de Apoyo Externo a la escuela en los países de la OCDE</b>		
<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	(SBD) 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 SBD 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.

**Tabla 1.6 Ejemplos de Sistemas de Apoyo Externo a la escuela en los países de la OCDE**

La existencia de estos equipos queda justificada por la intervención de Loucks–Horsley y Crandall (1986) quien consideraba 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<sup>16</sup> -que da origen a 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 variar 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 (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, pueden ser tanto internos como externos a la comunidad escolar. 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).

Este tipo de servicios presta apoyo para la mejora de la calidad educativa del centro escolar. 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 Alzina, 2008).

---

<sup>16</sup> *International School Improvement Project*, programa de la OCDE inscrito dentro del Centro de Investigación e Innovación Educativa (CERI). Desarrollado a lo largo de seis años en 14 países. Los objetivos eran indagar sobre la mejora y la innovación escolar, identificando, desarrollando, aplicando y evaluando instrumentos programas dedicados a tal fin.

## 1.2.2 Los servicios de apoyo en el contexto andaluz

A nivel autonómico, los primeros servicios que asumieron esta función fue 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 centrados en diagnosticar y hacer posible la atención a las necesidades educativas especiales. 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.-. Todos estos agentes 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.

A continuación, en el siguiente cuadro, se presentan todos y cada uno de los servicios de apoyo existentes hoy día, clasificándolos según su carácter:

<b>Tabla 1.7 Servicios de apoyo a la escuela</b>		
<b>Servicios de apoyo</b>	<b>Interno</b>	<b>Externo</b>
Equipos multi-profesionales (EOE)		<b>X</b>
Departamentos de orientación	<b>X</b>	
Equipo de Orientación del centro	<b>X</b>	
Centros de profesorado		<b>X</b>
Inspección educativa		<b>X</b>

**Tabla 1.7 Servicios de apoyo a la escuela**

-Los *Equipos de Orientación, asesoramiento y apoyo psicopedagógico*: cuyo carácter es externo como se aprecia en la tabla (1.7), responden a varios perfiles profesionales - pedagogos, psicólogos, médicos y logopedas- asociándolos con otros agentes sociales de apoyo como: Servicios Sociales, Entidades Municipales, Salud, etc.

Este tipo de equipos suelen 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 *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 secundaria<sup>17</sup>.
- Equipo de orientación del centro*: compuesto por distintos profesionales (principalmente el orientador/a de referencia del centro; el especialista de Pedagogía Terapéutica, el especialista de Audición y Lenguaje, el especialista de necesidades específicas de apoyo educativo, y otros profesionales con los que cuente el centro) se encarga de: la coordinación de los diferentes ciclos; del asesoramiento a tutores, profesores y resto de la comunidad educativa; de evaluar las actividades desarrolladas en el centro; de buscar materiales diversos para trabajar en el aula; de la promoción de la convivencia y la participación; de la orientación educativa y profesional, etc. según la LEA (art 138) *El equipo de orientación asesorará sobre la elaboración del plan de orientación y acción tutorial, colaborará con los equipos de ciclo en el desarrollo del mismo, especialmente en la prevención y detección temprana de las necesidades específicas de apoyo educativo, y asesorará en la elaboración de las adaptaciones curriculares para el alumnado que las precise.*
- Los *centros de profesorado*: -cuyo carácter es externo- facilitan recursos y formación al profesorado que lo necesite. En estas instituciones se encuentran los asesores del centro de profesores. Desarrollan iniciativas de perfeccionamiento y formación del profesorado, elaborando y ejecutando el Plan de asesoramiento en centros.
- Por último, la *inspección educativa* (IE) -externo- tiene competencia para ordenar, regular, ejercer, vigilar y evaluar todos los elementos y aspectos del sistema educativo. En la LOE (art. 150 a154) se establecen una serie de funciones y competencias para el ejercicio de este servicio. Su actuación, en muchas ocasiones, favorece el buen desarrollo de las tareas de los servicio de apoyo a los centros, de manera que presiona en aquellos aspectos que le es imposible presionar a los agentes de acompañamiento –orientadores-

---

<sup>17</sup> Existiendo dentro de estos otra clasificación más exhaustiva. Véase Cano González, (2008) pp. 161-202.



### 1.2.2.1 Los servicios de apoyo que se ocupan de la orientación

Los niveles o ámbitos sobre los que se ocupan de la Orientación Educativa se organizan entorno a tres secciones:

Tabla 1.8 Organización de la Orientación Educativa (Boza, 2001b)		
Ámbitos	Ministerio de Educación	Andalucía
Aula	La acción tutorial	La acción tutorial
Centro	Departamentos de Orientación	La orientación en los centros (Dpto. de orientación y orientador de referencia del EOE)
Sector	Equipo de Sector (Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica: EOEPs)	Equipos de Orientación Educativa (EOEs)

Tabla 1.8 Organización de la Orientación Educativa (Boza, 2001b)

Los dos primeros niveles (aula y escuela), 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 se dirige la presente investigación.

### 1.2.3 Funciones de los servicios de apoyo en España y Andalucía encargados de la orientación

Establecer cuáles son las funciones concretas de la orientación no es una tarea sencilla. Pues a lo largo de los años han sido muchos los autores y normativas las que las han delimitado. Una de esas clasificaciones es la establecida por Morril, Oetting y Hurst (1974), quien elaboró *el cubo de las 39 caras*, compuesto por destinatarios/as de la intervención; propósito o finalidad y el método<sup>18</sup>.

- **Destinatarios:** Individuo, grupos primarios, grupos asociativos, comunidad o instituciones.
- **Finalidad:** Terapéutica, preventiva, o de desarrollo.
- **Método:** de intervención directa, indirecta o con utilización de medios.

Rodríguez Moreno (1995) y Riart Vendrel (1996) aportaron una relación de funciones de la orientación. El primero las concluye en dos: 1) *Función de ayuda:* dirigida a prevenir las

<sup>18</sup> Para más información véase. Vélaz de Medrano (1998, p. 48)

desigualdades y adoptar medidas correctoras. 2) *Función educativa y evolutiva*: encaminada a la adquisición de estrategias y procedimientos para resolver problemas y desarrollar potencialidades.

Por su parte Riart Vendrel (1996) añade nuevas funciones a estas dos anteriores:

- Función de coordinación/gestión colaborativa y participativa.
- Función de mediación para actuar ante dos posiciones distintas.
- Función de detección de necesidades y análisis.
- Función de organización, planificación o estructuración.
- Función de programación hacia acciones orientadas a cumplir unas metas.

Por último y más reciente se hace eco de la clasificación establecida por Álvarez González y Bisquerra Alzina (2012, p. 34):

- *Organizar y planificar la orientación.*
- *Participar en la elaboración de diagnóstico psicopedagógico.*
- *Realizar programas de intervención en el desarrollo de la carrera.*
- *Realizar programas de intervención en el proceso de enseñanza-aprendizaje.*
- *Realizar programas de intervención para la prevención y el desarrollo humano.*
- *Función de consulta (asesoramiento) en relación con el profesorado.*
- *Función de consulta (asesoramiento) en relación con el centro.*
- *Función de consulta en relación con la familia.*
- *Función de evaluación.*
- *Función de investigación.*

A continuación se presenta un cuadro muy representativo que establece las funciones del servicio sobre el que está ubicada la investigación de este trabajo:

<b>Tabla 1.9 Funciones de los EOE (Boza, 2001a)</b>	
<b>Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica Generales (EOEP) (MEC) Orden 9/12/1992 (BOE 18-12-92)</b>	<b>Equipos de Orientación Educativa (EOE) (Andalucía) Decreto 213/1995</b>
<i>RESPECTO DEL SECTOR:</i>	<i>RESPECTO DE LA ZONA</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Colaborar con la Inspección técnica de Educación, con los Centros de Profesores y con otras instituciones formativas en el apoyo y</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Asesorar a los centros en la elaboración, aplicación y evaluación del Proyecto de Centro y del Proyecto Curricular, en los aspectos más estrechamente ligados a la</li> </ul>

asesoramiento de los profesores.	orientación educativa y la atención a la diversidad.
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Elaborar, adaptar y difundir materiales e instrumentos de orientación educativa e intervención psicopedagógica que sean de utilidad para los profesores.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Asesorar al profesorado en el diseño de procedimientos e instrumentos de evaluación tanto de los aprendizajes de los alumnos y alumnas como de los procesos de enseñanza.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Facilitar el acceso de los alumnos a la Educación Infantil, así como el paso posterior a la Educación Primaria y a la Educación Secundaria.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 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.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Contribuir a la coordinación de los proyectos curriculares entre los centros de Educación Primaria y los de Educación Secundaria de un mismo sector.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 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.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Impulsar la elaboración de intercambio de experiencias entre los centros del sector.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Asesorar al profesorado en el tratamiento educativo de la diversidad de aptitudes, intereses y motivaciones de los alumnos y alumnas y colaborar en la aplicación de las medidas educativas oportunas.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Atender a las demandas y evaluación psicopedagógica de los alumnos que la necesitan y proponer la modalidad de escolarización más conveniente para ellos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Participar en el diseño y desarrollo de programas de refuerzo, adaptación y diversificación curricular de los centros de la zona.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Colaborar en el desarrollo de programas más formativos de padres de alumnos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Asesorar a las familias del alumnado, participando en el diseño y desarrollo de programas formativos de padres y madres de alumnos.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Elaborar, adaptar y divulgar materiales e instrumentos de orientación educativa e intervención psicopedagógica que sean de utilidad para el profesorado.</li> </ul>
<b>RESPECTO A LOS CENTROS</b>	<b>RESPECTO A LOS CENTROS</b> Decreto 328/2010 (BOJA, 139, 16 de julio de 2010). Art. 86.5
<ul style="list-style-type: none"> <li>- 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.</li> </ul>	a) Realizar la evaluación psicopedagógica del alumnado, de acuerdo con lo previsto en la normativa vigente
<ul style="list-style-type: none"> <li>- 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.</li> </ul>	b) Asesorar al profesorado en el proceso de evaluación continua del alumnado.
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Asesorar al profesorado en el diseño de procedimientos e instrumentos de evaluación.</li> </ul>	c) Asesorar al profesorado en el desarrollo del currículo sobre el ajuste del proceso de enseñanza y aprendizaje a las necesidades del alumnado.

<ul style="list-style-type: none"> <li>- 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.</li> </ul>	<p>d) Asesorar a la comunidad educativa en la aplicación de las medidas relacionadas con la mediación, resolución y regulación de conflictos en el ámbito escolar.</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Colaborar con los tutores y los profesores, orientadores en la orientación educativa y profesional de los alumnos.</li> </ul>	<p>e) Asesorar al equipo directivo y al profesorado en la aplicación de las diferentes actuaciones y medidas de atención a la diversidad, especialmente las orientadas al alumnado que presente necesidades específicas de apoyo educativo.</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- 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).</li> </ul>	<p>f) Colaborar en el desarrollo del plan de orientación y acción tutorial, asesorando en sus funciones al profesorado que tenga asignadas las tutorías, facilitándoles los recursos didácticos o educativos necesarios y, excepcionalmente, interviniendo directamente con el alumnado, ya sea en grupos o de forma individual, todo ello de acuerdo con lo que se recoja en dicho plan.</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- 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.</li> </ul>	<p>g) Asesorar a las familias o a los representantes legales del alumnado en los aspectos que afecten a la orientación psicopedagógica del mismo.</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Promover la cooperación entre escuela y familia para una mejor educación de los alumnos.</li> </ul>	<p>h) Cualesquiera otras que le sean atribuidas en el proyecto educativo o por Orden de la persona titular de la Consejería competente en materia de educación.</p>

**Tabla 1.9** *Funciones de los EOE* (Boza, 2001a) y Elaboración propia.

## 1.3 SENTIDO DE LA ORIENTACIÓN DESDE LOS EOE

### 1.3.1 Centrando la mirada en los orientadores.

Preguntarse por cual es el sentido de la orientación desde los EOE, puede dar lugar a diversidad de ideas al respecto. Este profesional en multitud de ocasiones se enfrenta a una muy variopinta amalgama de tareas que le desorientan de cuál sería su verdadero fin profesional. Pues, muchas veces, desde la práctica le demandan tareas que quedan fuera de sus competencias profesionales.

Teniendo en cuenta este primer matiz, se podría decir que la respuesta a esta cuestión puede ir asociada al tipo de persona y al peso que le dé a una u otra función dentro de las que se les encomiendan a nivel normativo. Si se indaga sobre un grupo de profesionales seguramente algunos, los más psicólogos, defenderían la postura del diagnóstico y la intervención. Y el

sentido de su actuación iría por el ámbito de la detección y clasificación de niños/as. Mientras que si se les cuestiona este mismo interrogante a profesionales más afines a lo pedagógico, la respuesta seguramente estaría más asociada a la ayuda, mejora, al cambio y al aspecto formativo. No solo centrado en los niños/as como receptores únicos de su actuación, sino que también entran en juego el equipo directivo, el profesorado, las familias y hasta las instituciones locales vinculadas con el desarrollo de la comunidad.

Ante esta tesitura, el sentido de la orientación estaría supeditado como el poema de Campoamor según *desde el cristal con el que se mire*. Los más escépticos la pueden considerar una tarea poco valiosa para la realidad educativa. Sin embargo otros, -los que tienen la mente más abierta- podrían creer que es un elemento favorecedor para el desarrollo en el proceso educativo.

Según la posición o el cristal que se utilice para determinar su labor estos pueden ser advertidos de una u otra forma. La mayoría de las visiones consideran que la labor orientadora intenta contribuir al desarrollo de todas las potencialidades de todas las personas para favorecer su bienestar (Bisquerra Alzina, 2008). Los orientadores son considerados como agentes de cambio y promotores de calidad en los contextos educativos. Pero cuidado, 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 este servicio concreto.

En el siguiente capítulo se abordan muchos de los aspectos que pueden estar referidos a esta cuestión, pues si se tuviese que determinar, desde la posición del trabajo que se presenta, un sentido a este menester este sería sin duda la *mejora* educativa.

Tratadas las ideas que giran en torno a la profesión de orientador llega siendo necesario concretar más sobre las personas que llevan a cabo esta disciplina científica a los centros. Intentándose, a partir de las siguientes páginas, ir desvelando cómo deben ser estos profesionales y bajo que directrices deben ubicarse.

*El orientador como un agente educativo en compromiso con la mejora del centro que colabora con los docentes para mejorar el desarrollo del alumnado de manera integral, trabajando en estrecho vínculo con el equipo directivo y promoviendo la innovación en la práctica diaria* (Martínez Garrido, Krischesky y García Barrera, 2010, 110).

### 1.3.2 Funciones y tareas del orientador

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 Alzina, 2008). Abordar el tema de las funciones que deben desempeñar los orientadores puede dar lugar a un gran debate. Hoy en día siguen existiendo discrepancias al respecto. Efectivamente la normativa (Decreto 213/1995) 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.

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, 2006, p. 36).

Existen autores que diferencian entre las funciones del orientador y las funciones de la orientación, más arriba se han abordado las referidas a la orientación y en este apartado se van a tratar las referidas al trabajo del orientador. Desde sus inicios hubo disconformidades -en algunas ocasiones había funciones desempeñadas por diferentes equipos como eran los SAE, EATAI y/o EPOEs; mientras que otras quedaban olvidadas y ninguno de los tres servicios las ejecutaba- lo que daba lugar a situaciones de abandono o solapamiento.

Coll (1996) agrupa en seis grandes categorías las funciones que debería desempeñar todo profesional de la orientación: 1) Coordinación; 2) Asesoramiento; 3) Atención a la diversidad; 4) Apoyo a las familias; 5) Acción tutorial; 6) Orientación académica y profesional.

Rodríguez Espinar (1996) por su parte en ese mismo año define de forma más detallada cinco funciones claves en el trabajo de todo profesional de la orientación. Por lo que todo orientador debe:

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.

Sanz Oro y otros (1995, p. 13), establece casi un decálogo de funciones a desenseñar por los orientadores:

- *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.*

Diez Años más tarde Fernández Gálvez (2006) realiza una interesante propuesta a raíz de su trabajo de investigación. Se podría decir que es una clasificación mucho más precisa germinada desde la propia práctica<sup>19</sup>. Enumerando 6 funciones primordiales:

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

- 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:***

---

<sup>19</sup> Orientador en ejercicio desde el año 1984 con los primeros servicios de orientación de la provincia de Granada.

**\* 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.

Después de exponer algunos ejemplos de cuáles son las funciones encomendadas a estos profesionales, se podría decir, que es comprensible las confusiones y las diversas interpretaciones por parte del profesorado, pues en muchas ocasiones desconocen qué cosas entran o no dentro de su competencia, quedándose principalmente en la idea de que son diagnosticadores y evaluadores directos sobre el alumnado.

Por otra parte, pueden existir otros docentes que posean una mirada más amplia de la educación y comprendan que el orientador no está destinado a la gestión burocrática de documentos o el diagnóstico reactivo, sino que, verá a estos profesionales claves y necesarios para el enriquecimiento de los contextos escolares.

A lo largo del estudio se centra la atención en una de las funciones enumeradas anteriormente, *la función asesora*. Este ha de ser el núcleo del estudio, de un caso particular, por lo que en los próximos capítulos se aborda de una manera más profunda esta función desde la cual se pretende alcanzar la mejora educativa.

### **1.3.3 Competencias profesionales de los orientadores**

La orientación es una disciplina que está al servicio de la educación. La acompaña en todos aquellos cambios que se producen según la evolución de la sociedad. Hoy día el concepto de competencias ha adquirido una gran importancia en el sector educativo y profesional. Por lo que hablar de competencias profesionales de los orientadores es algo necesario.

Las competencias según la Comisión Europea responden a: *combinación de destrezas, conocimientos, aptitudes y actitudes adecuadas al contexto, incluyendo la disposición para aprender, y el saber cómo*” (CE, 2004, p.4-7).

En este apartado se defiende la idea de que los orientadores deben adquirir una serie de aprendizajes –recursos- que les permitan afrontar con éxito su tarea profesional dando calidad al sistema y mejorando la educación en lo que respecta a ellos.

Un orientador competente sería aquel que tiene una base de conocimientos teóricos *-saber sobre-* y que sabe aplicar estos a las situaciones cotidianas *-saber cómo intervenir-* mediante habilidades, destrezas cognitivas, emocionales, sociales y procedimentales. Poniendo en práctica

diferentes habilidades sociolaborales *-saber relacionarse-* que le permiten perfeccionar su conocimiento a medida que lo va poniendo en práctica *-saber utilizar estratégicamente el conocimiento y perfeccionarse-*, ajustando ese saber a principios, creencias o actitudes consensuadas con los otros *-saber comportarse-* (Vélaz de Medrano, 2008).

Es importante matizar que hay solo un orientador profesional (el orientador de oficio) pero muchos perfiles de orientación, como son: los tutores, las familias, los educadores sociales, u otros agentes (servicios sociales, ONG) etc. Esta particularidad puede provocar que el perfil del orientador quede difuso. Se le pueden asociar diferentes funciones (como se ha visto en el apartado anterior) aunque algunas de ellas no han sido trabajadas desde la formación inicial; como es el caso de la innovación, provocando que el orientador no esté adecuadamente formado o incluso que la sobrecarga de tareas –diagnostico, atención directa con niños y familias- le impida desarrollar de forma adecuada su labor. Por todo esto se considera necesario demandar un nuevo perfil profesional del especialista de la orientación.

En la actualidad, la formación técnica de cualquier profesión está amparada bajo unas directrices que responden a una serie de competencias que capacitan al sujeto para ejercer profesionalmente su labor. Las nuevas exigencias de acceso al puesto de orientación exigen que este profesional alcance las siguientes menciones:

Estar en posesión de una licenciatura o grado -y por afinidad pedagogía, psicología o psicopedagogía- y realizar un postgrado afín al puesto a ocupar, es decir, un máster en la especialidad de orientación. Desde el cual se determinan las siguientes competencias a adquirir por los profesionales de la orientación:

- Planificar, desarrollar y evaluar el proceso de enseñanza y aprendizaje (...) de los estudiantes (...) atendiendo a la orientación de los mismos, tanto individualmente como en colaboración con otros docentes y profesionales del centro.
- Desarrollar las funciones de tutoría y orientación de los estudiantes de forma colaborativa y coordinada.
- Conocer y aplicar recursos y estrategias de información, tutoría y orientación académica y profesional.
- Participar en la definición del proyecto educativo y en las actividades generales del centro atendiendo a criterios de mejora de la calidad, atención a la diversidad, prevención de problemas de aprendizaje y convivencia.
- Adquirir habilidades sociales en la relación y orientación familiar.

- En el caso de la orientación académica y profesional, conocer los procesos y recursos para la prevención de problemas de aprendizaje y convivencia, los procesos de evaluación y de orientación académica y profesional.
- Ejercitarse en la evaluación psicopedagógica, el asesoramiento a otros profesionales de la educación, a los estudiantes y a las familias (durante el Prácticum).

La AIOEP (*Asociación Internacional de Orientación Educativa y Profesional*) (2003) tras una importante reunión en Berna, clasificó las competencias de los y las profesionales de la orientación en las siguientes:

1. **Competencias centrales** (o generales):

1. Demostrar profesionalidad y comportamiento ético en el desempeño de sus tareas.
2. Promover en los destinatarios el aprendizaje y el desarrollo personal y de la carrera.
3. Apreciar y atender las diferencias culturales de los destinatarios, posibilitando la interacción efectiva con poblaciones diversas.
4. Integrar la teoría y la investigación en la práctica de la orientación.
5. Habilidad para diseñar, implementar y evaluar intervenciones y programas de orientación.
6. Ser consciente de las propias capacidades y limitaciones.
7. Habilidad para usar el nivel apropiado de lenguaje para comunicarse con colegas o clientes, logrando así una comunicación efectiva.
8. Conocimiento de información actualizada sobre educación, formación, tendencias de empleo, mercado de trabajo y asuntos sociales.
9. Sensibilidad social e intercultural.
10. Habilidad para cooperar de manera eficaz con un grupo de profesionales.
11. Demostrar conocimiento sobre el desarrollo evolutivo de la persona.

2. **Competencias especializadas de:**

- Diagnóstico: de necesidades para actuar en consecuencia con ellas.
- Orientación educativa: ayudando a los individuos en la toma de decisiones y en la toma de decisiones.

- Desarrollo de la carrera: planificar distintos itinerarios que respondan a todas las vías de desarrollo posibles.
- Orientación personal o counselling: cubrir las necesidades y ayudar en la prevención, desarrollo de la personalidad, resolución de problemas, toma de decisiones, habilidades sociales, etc.
- Información: conocer la normativa, la equivalencia de títulos, sobre el desarrollo social y de la carrera, sobre el uso de las Tecnologías de la Información, etc.
- Consulta: asesorar a las familiar, profesores, tutores, trabajadores sociales y otros agentes para la mejora del trabajo con los estudiantes.
- Investigación: fomentar la puesta en marcha de metodologías de investigación en proyecto sobre orientación.
- Gestión de programas de Servicios: identificar poblaciones en riesgo, detectar necesidades e inventar recursos para la implementación de programas.
- Desarrollo Comunitario: establecer contactos con otros miembros de la comunidad, analizar los recursos y priorizar las necesidades comunitarias.
- Empleo: asesorar en la búsqueda de empleo, en el uso de internet, o en la formación para contactar con empleadores y expertos en regulación y legislación.

Más recientemente la American School Counselor Association (ASCA) determinó una serie de competencias para garantizar que los orientadores estuviesen bien equipados para satisfacer las exigencias de su profesión.

Estas nuevas competencias asesoras están destinadas a ayudar, establecer, mantener e impulsar un programa de asesoría escolar, desde el que se genera una nueva forma de actuación asesora, que potencia un programa de orientación escolar integral, y que aborda los logros académicos y el desarrollo personal / (ASCA, 2008)

Estas pueden ser puestas en práctica de diferentes formas: desde los *asesores escolares* (como auto-evaluadores de sus propias competencias, promotores de su propio plan de desarrollo personal y profesional) *desde la administración escolar* (mediante la contratación y selección de asesores escolares competentes, que posibiliten el desarrollo, la formación y el desempeño adecuado de su labor) y *desde los programas de educación de los asesores escolares* (estableciendo puntos coincidentes que aseguren y gradúen los conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para el desarrollo de programas integrales en la orientación escolar).

En el mismo documento relata una serie de conocimientos, habilidades y destrezas y actitudes necesarias de los orientadores en: programas de orientación escolar (*school counseling*

*programs*), fundaciones (*foundations*), dirección (*management*), entrega (**delivery**) y rendición de cuentas (*accountability*)<sup>20</sup>.

Vélaz de Medrano (2008) sumándose a este aspecto propone un listado de nuevas competencias que ha surgido de un interés por revisar las propuestas plateadas desde diferentes países en relación a los orientadores que trabajan en el contexto escolar:

- Identificar, valorar y difundir información y conocimiento útil para mejorar los procesos de orientación, tutoría y enseñanza.
- Colaborar en o realizar evaluaciones psicopedagógicas adecuadas para llegar a un diagnóstico sobre necesidades o problemas personales.
- Llevar a cabo actuaciones de apoyo/asesoramiento/ formación a educadores, tutores, equipos directivos, etc.
- Llevar a cabo actuaciones directas de orientación al alumnado y a sus familias.
- Identificar, emplear y colaborar con los recursos del entorno comunitario.
- Diseñar/efectuar/participar en evaluaciones, innovaciones e investigaciones para identificar necesidades y problemas institucionales.

Sobrado Fernández, Fernández Rey y Rodicio García (2012, 78) establecen las siguientes competencias:

- Demostrar profesionalidad a través de sus actuaciones y a tender a una ética y responsabilidad propia.
- Poseer sensibilidad social e intercultural.
- Saber dirigir grupos y cooperar de manera eficaz con otros profesionales.
- Ayudar a los alumnos en su proceso de desarrollo académico, personal y profesional.
- Poseer competencias emocionales que le hagan ser una persona equilibrada y madura, demostrando empatía con los que le rodea.

En vista de que el objetivo del trabajo es conocer como desarrollan los orientadores la función de asesoría, se considera necesario prestar atención a esta función. Coll (1996) determino las siguientes competencias de los orientadores en la función de asesoría:

- Comprender los principales factores relacionados con el desarrollo personal y comportamental del alumnado.

---

<sup>20</sup> Véase ASCA (2008) Recuperado de <http://www.schoolcounselor.org/files/SCCompetencies.pdf> consultado el 12/03/2013

- Demostrar empatía, respeto y relación constructiva con la persona asesorada.
- Usar con destreza de técnicas individuales de orientación.
- Conocer y usar de técnicas de dinamización grupal para la orientación.
- Cubrir las necesidades de los estudiantes con más dificultades.
- Conocer y enseñar habilidades sociales, hábitos de vida saludable, distribución del tiempo libre.
- Detectar y saber remitir casos específicos a otros servicios especializados.
- Demostrar habilidad para trabajar con organizaciones como universidades, negocios, municipios u otras instituciones.

Para cerrar el apartado se recoge la aportación de la *Asociación Internacional para la Orientación Educativa y Profesional* (AIOEP) que determina el siguiente código deontológico del orientador para la mejora del servicio: ***Respeto y tolerancia. Confidencialidad. Actualización normativa y de información. Compromiso para evitar la discriminación. Y coordinación para la derivación profesional.***

## **1.4. LA INVESTIGACIÓN EN ORIENTACIÓN EDUCATIVA**

Este primer capítulo concluye con una revisión de las investigaciones del campo de la orientación. Desde las cuales se pretende mostrar un marco general de las temáticas y focos más interesantes estudiados en relación a la temática del estudio que se presenta. Es necesario matizar que la investigación en esta área comienza de forma tardía a nivel nacional, lo que repercute en el detrimento de esta área en reciente evolución. También es cierto que esta disciplina de estudio ha sido bifurcada por dos disciplinas muy paralelas (psicología y pedagogía) lo que ha provocado que los avances queden aún más dispersos.

Seguidamente se aluden los estudios que a nivel internacional y nacional han tenido mayor repercusión. Hasta confluir en algunas de las investigaciones más interesantes a nivel andaluz, contexto en el que se desarrolla el trabajo que ustedes tienen en las manos:

### **1.4.1 A nivel internacional**

El primer estudio que se cita fue creado por Holland (1962<sup>21</sup>), quien se preocupó por indagar sobre la correlación entre la decisión vocacional y determinadas variables personales, a través de test. Similar a este trabajo Strong trata de vincular las decisiones sobre la vocación en clasificaciones de éxito-fracaso.

Otra de las investigaciones que destacan en este ámbito es la creada por MacArthur (1968). Este personaje se dedicó casi quince años en recoger los intereses profesionales de un grupo de sesenta personas realizando un estudio longitudinal para conocer el desarrollo comunicativo de estas.

Ibrahum, Helms y Thompson (1983), quiso determinar en su estudio cuáles eran los roles y funciones de los profesionales de apoyo en secundaria. Contrastando con la publicación del informe de ASCA (1977) en el que se comparaban los roles y funciones.

Flick (1989) realiza un trabajo sobre la vida cotidiana institucional de la orientación, titulado “la vida cotidiana institucional de la orientación” (Flick, 2004). Estudiando las relaciones que tenían lugar entre el orientador y el orientado.

Por último, la investigación a nivel internacional de la que el trabajo se hace eco tiene lugar en el año 1995 por Coulon. Este autor se interesó por conocer cómo eran los encuentros entre orientadores y alumnos de instituto, concluyendo que estos ejercían un papel de jueces y administrativos.

### **1.4.2 Investigaciones Nacionales**

A principio de la década de los 90 en la Universidad de Barcelona (1992), Company y Echevarría, realizaron un estudio comparativo de los perfiles profesionales de los profesionales de la orientación en España. De forma similar (Watts) realizó el mismo estudio pero teniendo como muestra doce países europeos.

Escudero y Moreno (1992) realizaron un estudio sobre los equipos psicopedagógicos de la comunidad de Madrid, publicado por la Consejería de Educación de la misma comunidad. Puig Balaguer (1993) publica un trabajo sobre la orientación escolar en la comunidad Valenciana.

Dos años más tarde, en Extremadura, Godoy (1994) realiza una investigación sobre las funciones de los EOEP. El estudio intentaba comprender cómo estos equipos de apoyo se adaptaban a la reforma de la LOGSE. Entre los principales resultados destaca que la mejora de

---

<sup>21</sup> Ver teoría de las carreras de Holland. Holland, J. (1981) Técnicas de la elección vocacional (Tipos de personalidad y modelos ambientales) Editorial Trillas, Cuarta reimpresión, México.

dicha intervención debe de tener una mayor frecuencia en los centros. Los procesos de innovación no están lo suficientemente valorados por los docentes por lo que los procesos encaminados al cambio tendrán infinitas reticencias. Existe una disparidad entre la formación que tienen los docentes y la que realmente ven los orientadores. La percepción que puedan tener de estos servicios de apoyo varía según el sexo y el tipo de centro<sup>22</sup>.

Otro de los trabajos comparativos sobre estos profesionales es el realizado por Ballesteros Velázquez, (1995) cuya intención era comparar el trabajo del orientadores en España con diferentes países europeos.

Malik Lievano (1996) realiza un trabajo de tesis doctoral titulado *Las tareas del orientador, su formación inicial en ejercicio. Estudio en España y países anglosajones de la Unión Europea*. Desde el cual se definen las competencias necesarias para ejercer la profesión orientadora en el marco europeo.

A finales del siglo XX Álvarez Teruel, (1999). Pública su un trabajo titulado: *Atención a la diversidad en la Educación obligatoria (ESO). Papel del departamento de orientación y el orientador escolar. Análisis de la situación en la provincia de Alicante*. En el cual reflejaba cuales eran las funciones que desarrollaban los departamentos en la provincia de Alicante para la atención a la diversidad.

En (1992) Escudero y Moreno, llevan a cabo un estudio sobre los Equipos psicopedagógicos de la comunidad de Madrid, publicado en la Consejería de Educación de la misma comunidad.

Las que destacan en el siglo XXI son:

Hernández Rivero (2001) da a conocer un estudio bajo el título: *Sistemas de Apoyo Externo a los centros educativos. Estudio de los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica (EOEP), asesores y asesoras de los Centros de Profesorado (CEP), y del Servicio de Inspección de Educación (SIE) en la Comunidad Autónoma de Canarias*. Con él que pretendía indagar en la función de asesoramiento en la comunidad de Canarias. Motivado por conocer la naturaleza del asesoramiento procedente de estas estructuras de apoyo, así como los modelos, organización y relación puestos en práctica en tal proceso. Focalizando su estudio en las principales dificultades encontradas en este proceso para la mejora educativa.

Un año más tarde Barreira Arias (2002). Realiza un análisis de las competencias profesionales de los orientadores escolares. Con el propósito de desvelar qué importancia tenían los orientadores en los centros de secundaria de la comunidad de Galicia.

---

<sup>22</sup> Para más información véase fuente. Godoy Mayoral, J.M. (1994) *Las funciones de los Equipos de Orientación Educativa y psicopedagógica con la Reforma. Estudio de la situación en Extremadura*. Extremadura: UNED.



Ese mismo año también se destacan los siguientes trabajos: Rubio Jiménez (2002) con la temática de *Fuentes de estrés, síndrome de burnout y actitudes disfuncionales en orientadores del instituto de enseñanza secundaria*. Fernández Bartolomé (2002) *la funcionalidad de los departamentos de orientación en los institutos de educación secundaria de la ciudad autónoma de Melilla. La práctica psicopedagógica como realidad*. De la Oliva Granizo (2002) *Modelos de intervención psicopedagógica en centros de educación secundaria: identificación y evaluación*. Montiel Gama (2002) *Análisis de la puesta en marcha del programa de integración en los centros públicos de educación secundaria de Madrid*. Un trabajo similar al desarrollado por Álvarez Teruel (1999).

Finalmente Frago Arbizu (2004) presenta su tesis titulada: *La orientación profesional en educación secundaria obligatoria, un programa para la toma de decisiones académico vocacionales en un contexto euskaldun*. Y Cano de Escoriaza (2005) realizó un análisis de las funciones de los orientadores de la educación secundaria obligatoria en la comunidad autónoma de Aragón.

### **1.4.3 Estudios en Andalucía**

El primero que se destaca es el realizado por Antonio Rus (1994) de la Universidad de Granada. Quien se interesó por conocer sobre la orientación educativa en Andalucía, centrada en los servicios de apoyo externo. Con el cual pretendía conocer qué labor desempeñaban los pedagogos y psicólogos, miembros de los EOE. Su intención era contractar ambas realidades de forma teórica y práctica. En su estudio determinó, entre otras cosas, que el modelo clínico quedaba mermado por el modelo psicopedagógico. Desde un punto de vista más preventivo, educativo y ecológico. Proclamando una necesaria actualización profesional de los psicopedagogos.

Rafael Sanz (2001). Realiza un estudio etnográfico sobre la tarea profesional del orientador de un instituto de educación secundaria a través de sus vivencias. Su principal objetivo era analizar en qué medida es posible llevar a la práctica en un IES el modelo de orientación institucional del MEC y detectar qué factores condicionan de uno u otro modo su desarrollo.

Álvarez Bonilla (2001). Se interesa en analizar las funciones de apoyo y asesoramiento de los profesionales de los EOE. Con este trabajo persigue analizar y describir los rasgos que caracterizan al apoyo, para llegar a comprender la práctica profesional de asesoramiento al profesorado. Los resultados arrojan que el apoyo ofrecido al colectivo docente es reactivo, puntual y centrado en la atención al alumnado. Se reconoce que la labor de estos agentes es imprescindible para la mejora educativa, lo que da lugar a que se emprenda un nuevo camino de

asesoramiento externo a los centros, apoyado en la colaboración entre diferentes profesionales. En definitiva, es un acicate de renovación de las estructuras de apoyo educativo.

Jiménez Torres (2000), investiga para conocer la calidad del impacto e intervención de los grupos de orientación educativa en Andalucía. El estudio pretendía describir la importancia que se le atribuía a la inspección, el profesorado y el equipo de orientación a las actualizaciones que se le suceden a los EOE, así como de las funciones que ponen en marcha. Intentando cerrar este trabajo con la idea de cuáles son los indicadores que más se valoran cuando se evalúa la calidad de su intervención.

Ese mismo año (2000) López Sánchez se centra en ver cuál era la percepción que tenían los tutores de los niveles de Ed. infantil y primaria sobre los EOE de Andalucía. Tomando como base el Decreto 213/1995 donde se recogen las funciones de los Equipos de zona.

Otro de los estudios más famosos en el área es el elaborado por Boza (2002). *Roles y funciones de los orientadores de educación secundaria de Huelva*. En el cual se realiza una amplia descripción sobre los modelos en intervención llegando a afirmar que es necesario que los orientadores adquieran competencias como asesores, agentes de cambio y consultores, evaluadores de las necesidades, diseñadores de programas, comunicadores y coordinadores de recursos.

Torres Moral, (2004) publica un trabajo titulado: *Análisis y estudio de los departamentos de orientación de los institutos de Granada y la periferia*. En él trata de hacer un análisis crítico del funcionamiento de los departamentos de orientación de los institutos de la provincia de Granada. Recogiendo las opiniones respecto a las funciones que realizaban los tutores en relación a las demandas no atendidas. Concluyendo en el mismo que no existía un modelo de intervención claro y evidente que representara la práctica profesional de los orientadores en los IES. Estos se sienten preparados para atender la práctica orientadora pero se encuentran con importantes trabas para llevarla a cabo.

Otro de los estudios que ha gozado de una importante transcendencia es el realizado por Fernández Gálvez (2003). Interesado en conocer cuáles son las claves en los Equipos y Departamentos de Orientación para el desarrollo de sus profesionales. Con un titular muy llamativo, “Buscando la magia del mago sin magia”. Sus principales objetivos eran, determinar las cualidades que debía poseer un orientador para ser percibido de forma positiva, así como las estrategias de actuación más pertinentes para el éxito de la profesión orientadora o, las ausencias en este proceso que los receptores consideran claves para con estos expertos. Terminando su trabajo con una serie de propuestas formativas para el éxito profesional.

Por último, Hernando (2005), indaga sobre las funciones que tiene asociadas los orientadores. En el que pretendía analizar la actuación profesional de los orientadores de

secundaria de la provincia de Huelva, a través de grupos de discusión en el que participaron 34 orientadores. Los principales hallazgos del trabajo son: la acción orientadora está muy mediatizada por el Equipo Directivo; las funciones que más desarrollan los orientadores son asesoramiento y consulta, seguida de la orientación, evaluación y coordinación; los orientadores encuentran que su desempeño profesional es demasiado variado, por lo que sería conveniente determinar unas funciones concretas, pues estas están supeditadas a las características personales del orientador; y finalmente, pero no por ello menos importante, los orientadores son conscientes de que es ventajoso trabajar con programas, a pesar de que se ven obligados a hacerlo por la presión a la que se enfrentan diariamente.

En definitiva, del cómputo de trabajos recogidos en este último apartado se puede concluir que las tareas que más se asocian a estos servicios son: las relativas a diagnóstico y valoración de necesidades, el trabajo directo con los alumnos, el diseño y seguimiento de planes y el asesoramiento formativo sobre nuevas formas de trabajo.

Por afinidad con el estudio destacamos la idea de que la asesoría es una función primordial para la mejora educativa. Si mejoramos la visión que se tiene de los orientadores, mejoraremos la relación que tienen estos con los profesores, y si los profesores cambian esta idea, el orientador podrá ayudarles más y mejor, gracias a su aceptación para con el contexto escolar. Una de las iniciativas a emprender para dar este primer paso hacia esa reestructuración de la orientación debería ser que el orientador ayude al colectivo docente a solucionar problemas con los alumnos – pues es la principal demanda que les solicitan- y a su vez los haga sensibles a su labor, provocando que estos reflexionen sobre su propia práctica.

## CAPÍTULO 2

...La Mejora Educativa desde el  
apoyo externo





*Hoy quiero aprender y escucharé todo lo que me digas.*

*Y deben saber que en vuestra voz existe la cordura.*

*Esa que hace ver que falta tanto en esta linda vida.*

*Y voy a aprender, hoy lo haré.*

**-El canto del loco: hoy quiero aprender-**

## 2.1 PRIMERAS PINCELADAS DE LA MEJORA

La búsqueda constante de la conocida calidad educativa, sigue siendo una voz que resuena en todos los rincones de todas las escuelas. Los intentos de mejora no son una opción o un acto de voluntad, estos emergen como obligaciones trascendentales para el buen hacer de los centros, y aquellos que no quieran tomar los rumbos que actualmente se demandan a nivel social, están perdiendo las hojas de ruta que todo centro debe abanderar.

Las instituciones escolares están pasando por multitud de cambios sociales, extendiéndose la conciencia de que deben ser más y mejor respaldados por agentes sociales que puedan facilitar que los docentes afronten las responsabilidades de los estudiantes. Es hora de cambiar la idea de que la escuela es una institución conservadora, que se mueve al son que marcan los líderes políticos mediante reformas y contrarreformas continuas.

La mejora de la escuela, en muchas ocasiones, puede sonar a un disco muy escuchado; es una melodía conocida, se sabe el estribillo, pero no se es consciente de que algunas estrofas han cambiado en las últimas décadas. Hoy día la mejora debe ser entendida de forma distinta a como se hacía antes, donde con una simple restructuración de las instalaciones o recursos educativos bastaba. Las variaciones del pentagrama han abierto un nuevo registro que merece la pena escuchar y conocer. Se ha dado un salto de escuchar la partitura en disco de vinilo a formato MP5.

El término mejora de la escuela es comúnmente utilizado de dos maneras, como un término de sentido común para describir los esfuerzos realizados para hacer escuelas mejores para los alumnos o, en un sentido más técnico para describir los procesos que contribuyen a elevar el rendimiento estudiantil (Hopkins, Ainscow and West, 1994, p. 47)

Esta concepción, igualmente, queda asociada a la idea de innovación (García Gómez; Escudero y González; Santana Vega, Álvarez Rojo, etc.). *La innovación viene constituida por un conjunto de ideas y concepciones, estrategias y prácticas, contenidos y direccionalidades del cambio, redefiniciones de funciones de los individuos y recomposiciones en la organización de la escuela* (Escudero y González, 1984).

García Gómez (2004) se hace eco del movimiento de mejora de la escuela, en el que la concibe como un proceso de desarrollo profesional esencialmente interno, que puede y debe ser ayudado desde el exterior con la elección y puesta en marcha de unas estrategias adecuadas: el

despliegue de determinadas habilidades por asesores con capacidad y experiencia, la dinamización de líderes internos y la incorporación de conocimiento valioso procedente de la investigación contrastada.

Más recientemente Santana Vega (2010) también relaciona la innovación a los procesos de cambio que el orientador pone en marcha. Considera a estos agentes claves para todo tipo de acciones que se encaminen a potenciarlo. Los orientadores son líderes en los procesos de innovación, deben desempeñar un papel fundamental que les permita liderar para conseguir la transformación de la escuela, tanto a nivel nacional, regional o local, para dar calidad a la educación. Existen una serie de recomendaciones que deberían estar presentes en los procesos de innovación (Loucks-Horsley y Hergat, 1985<sup>23</sup>).

Estos agentes a los que se refiere, en algunos casos externos, *se presentan como una pieza clave en la mejora del proceso educativo* (Aguaded, Rus y Ávila, 2010, p. 450). A nivel internacional existe el mismo consenso respecto a la potencialidad de estos servicios: *Los directores y consejeros escolares tienen la capacidad de forjar una relación de colaboración única para mejorar el logro del estudiante* (Dahir, Burnham, Stone, and Cobb, 2011, p. 286).

Todos estos frentes han permitido que los centros comiencen a cuestionarse sobre las consecuencias de su práctica. Gracias a la persistencia de colaboradores que han desarrollado nuevos ciclos de reflexión, una vuelta más, con idea de reestructurar la educación desde estas nuevas coordenadas de calidad inclusiva.

Una calidad que puede ser entendida desde seis posiciones distintas<sup>24</sup> o utilizada desde un aspecto político, para crear un discurso dominante de reformas en proceso. Dejando a un lado esta visión donde la búsqueda de la calidad pueda ser utilizada con otros fines menos morales; el

---

<sup>23</sup> Estos autores determinaron 5 sugerencias a la hora de poner en marcha proyectos de innovación: a) Actuar es mejor que planificar. Un análisis de necesidades muy dilatado es peor que no hacerlo. b) El director no es la clave de la innovación; aunque su papel es importante, existen otras personas en la institución que pueden dinamizarlo. c) Es ridículo pensar que en las etapas iniciales de la puesta en marcha del proyecto se pueden generar sentimientos de pertenencia; la realidad es que el sentido de pertenencia se irá construyendo y desarrollando a lo largo del tiempo y a través del trabajo cotidiano de mejora escolar. d) La ayuda y el apoyo al profesorado después de la planificación y de la formación inicial es más crucial que el mejor de los entrenamientos previos. e) Una presión firme acompañada de las ayudas necesarias puede situar el proyecto en el sendero del éxito. Para más información, véase Fullan (1990). *El desarrollo y la gestión del cambio. Revista de Investigación e Innovación Educativa*. 5, 9-22.

<sup>24</sup> Escudero (2003, p. 24). Establece 6 versiones diferentes de calidad. 1) calidad como excelencia; 2) calidad como satisfacción a las necesidades y expectativas de los usuarios de un producto o servicio; 3) calidad como el grado en que se adecuan ciertos estándares o criterios preestablecidos; 4) calidad como consistencia y perfeccionamiento de ciertos procesos para el logro de objetivos; 5) calidad como un marco o carta fundacional de ciertos derechos y deberes; y 6) calidad como transformación de los sujetos e instituciones implicados y comprometidos en la provisión de bienes y servicios. Para más información véase: Escudero, J.M. (2003). *La calidad de la educación: controversias y retos para la Educación Pública*. *Educatio Siglo XXI*, nº 20-21, 21-38.

trabajo la recibe desde una concepción más pedagógica. La búsqueda de una educación mejor, más exigente y de calidad como reto inevitable para el contexto escolar.

## **2.2 LA MEJORA EDUCATIVA, UN DESAFÍO ALCANZABLE**

La primera idea que puede surgir al leer el título del apartado es que mejorar la educación es un asunto complejo, algo de lo que se está totalmente de acuerdo, pero ello no quiere decir que sea imposible; de hecho es una obligación que tienen todos los agentes que intervienen en el proceso educativo. A lo largo de las siguientes páginas se atraviesan algunos de los velos que recubren y dificultan su comprensión.

En relación a este concepto pueden existir distintos niveles de comprensión; a nivel general, 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 todo el proceso, valorándolo desde el comienzo hasta su culminación. Tales resultados pueden ser el producto de una intención o de algo espontáneo (Murillo, 2002). Van Velzen et al. (1985, p.48) la define como

Un esfuerzo sistemático y continuo dirigido a cambiar las condiciones de aprendizaje y otras condiciones internas asociadas en una o más escuelas, con la finalidad última de alcanzar las metas educativas más eficazmente.

El verdadero objetivo de la educación no es paliar los problemas del alumnado y/o familias, sino lograr cotas más altas de desarrollo social, enfocadas hacia el ideal de *Buena Educación para todos y entre todos* (Escudero, 2006; Domingo, 2010). Actualmente se camina hacia la búsqueda de una escuela que responda a demandas sociales cambiantes, que actúe a favor de la inclusión (Santos Guerra, 1997) y se centre en el desarrollo integral de cada individuo escolar, sin que este se sienta discriminado por razones de raza, sexo o procedencia social. En marcha por alcanzar una educación que merme 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).

Antes de continuar, para evitar confusiones, se deben diferenciar dos conceptos muy utilizados, “cambio” y “mejora”. No cualquier cambio que se realice en los centros se considera una mejora. Nieto y Portela (1999) comentan que con frecuencia se suelen utilizar las nociones de *cambio, reforma, innovación y mejora* indistintamente, por ello es necesario matizarlos para evitar posibles malinterpretaciones. Por un lado el cambio es fenómeno que va ligado al concepto de diferencia, por lo que no cualquier cambio producido o surgido por una 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.

En la mayoría de las ocasiones los cambios 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 (2004) comenta que el cambio siempre es complejo, contingente y en parte confuso, dependiente de contextos, centros y política, lo que demuestra que los cambios mensurables, de fuerte impacto e inmediatos, valorados en un corto espacio de tiempo son efímeros. Un cambio educativo no es la capacidad de poner en práctica la última medida política (reforma), sino la habilidad para sobrevivir a las vicisitudes de un cambio planeado y o no planeado durante el crecimiento y el desarrollo de este (Fullan, 2002a, p. 17).

Necesariamente es inevitable mencionar la dicotomía entre cambios planificados y cambios espontáneos (López Yáñez y Sánchez Moreno, 2000). *“Ya no es aceptable separar el cambio planificado del cambio que aparentemente se produce de una forma natural y espontánea”* (Fullan, 2002a, p. 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 las 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 hacer frente.

Una vez establecida esta diferenciación y a pesar de ser conscientes de ello, las menciones que se realicen a lo largo del texto con ambos conceptos serán entendidas desde la misma posición, pues se entienden que los cambios de los que se hablan son aquellos que surgen como alteraciones que benefician al contexto escolar de alguna u otra forma, favoreciendo mejores circunstancias de trabajo para todos y cada uno de los implicados en el proceso de Enseñanza-Aprendizaje.

Para que realmente se puedan iniciar procesos de mejora, los esfuerzos han de estar apoyados por ambientes de aprendizaje donde exista una conexión entre lo que ocurre en el aula y en la escuela. Los cambios que se producen en escuela repercuten en la sociedad y viceversa, variando, positiva o negativamente, los contextos en los que normalmente se desenvuelve el ser humano, pero tales cambios deben ser renovadores, no vale de nada más de lo mismo, hay que conseguir el *cambio 2*<sup>25</sup> (López Yáñez, 2008, López Yáñez y Sánchez Moreno, 2000). Fullan (2002b; 2002a; 2004; 2007), establece una relación entre ambos contextos (escuela-sociedad), argumentando que la principal finalidad de la educación es la mejora de la sociedad. Por ello

---

<sup>25</sup> *Un “cambio 2” implica necesariamente “abandonar el campo en el que se intenta la solución”. Se trata de un cambio que obliga al sistema a operar de un modo diferente a como lo hacía antes. Un cambio que inutiliza un juego de pautas establecido en el interior del sistema* (López Yáñez, 2008, p. 25)

cualquier cambio que se produzca –de forma interna o externa a los centros- va a influir en otros sectores con los que interactúa el individuo.

El núcleo escolar es considerado un factor clave a la hora de emprender nuevas propuestas. Este juega un papel relevante en la construcción del sentido del cambio (Fullan 2007; Hopkins, 2007). Los cambios organizativos en la escuela, deben ser aquellos que hacen posible la mejora en el aula, apoyando y estimulando el trabajo del profesor en clase. En el último extremo, la mejora se juega a nivel de aula debiéndose establecer a lo largo y ancho de todo el sistema escolar (Escudero, 2007) el centro educativo se convierte en *unidad básica de cambio y de innovación, repercutiendo, en el aprendizaje y educación de los alumnos* (Bolívar, 2007, p. 9).

La experiencia personal de cada uno y los comentarios de los expertos en el tema determinan que los verdaderos cambios no se producen con rapidez, sino poco a poco, con los años, son producto de un proceso. El objetivo del cambio es hacer un compromiso con las personas para construir un futuro inmerso en la calidad del sistema educativo.

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

Es por esta razón por lo que los procesos de mejora no deben estar temporalizados, ya que a lo largo del transcurso surgirán impedimentos que dificultaran la planificación, aun así no se debe perder la esperanza; se debe confiar en que es posible, aunque represente un reto titánico (Escudero, 2006; Bolívar, 2007). Para ello es necesaria una movilización conjunta, y esta cuanto antes de comienzo más pronto se llegará al final del camino. Para ello Fullan recomienda establecer una serie de estrategias, relacionadas con las concepciones y los criterios de diseño que inspiran las actuaciones del día a día (véase Fullan, 2004, p. 96). Hopkins (2001, p. 43) establece una lista de estrategias para apoyar los cambios:

- Cambios en las estrategias de liderazgo.
- Mejorar el ambiente.
- Aumentar la unidad de lección.
- Involucrar a todo el personal, a los estudiantes y a los padres.
- Orientar a los agentes educativos en determinados umbrales.
- Conocer las aspiraciones del alumnado y establecer un camino de logro.
- Aprovechar la energía y el optimismo de los nuevos agentes educativos.
- Generar un diálogo permanente sobre los valores.

Por otra parte Bolívar (2000, p. 68-71) señala las siguientes estrategias de innovación y mejora para con los centros:

- Visión sistémica del cambio.
- Relevancia de la autoevaluación como base del proceso de mejora.
- El cambio en los centros educativos.
- Importancia de crear normas de mejora continua.
- Trabajar de modo conjunto.
- Aprender en el proceso de trabajo.
- Relevancia de los procesos de planificación y evaluación, o un liderazgo que conjunte visión y acciones.

Con intención de determinar una concreción más explícita de este aspecto se señala que: 1) El centro educativo es la unidad del cambio. 2) El cambio es una oportunidad de aprendizaje. 3) El foco del cambio son las “condiciones internas” del centro educativo. 4) La mejora es consecuencia de movilizar la energía interna. 5) El enfoque sistémico del cambio es imprescindible. 6) El objetivo último de las estrategias de cambio es su institucionalización. 7) El desarrollo profesional del profesorado se vincula a su contexto de trabajo. 8) La finalidad última es cumplir las metas educativas más eficientemente.

Asociada a estas ideas que se acaban de comentar, Elmore (2010) determina tres niveles muy influyentes que mejoran el desempeño en las escuelas. En un primer nivel estaría el profesorado, seguido de los alumnos (segundo nivel) y apoyado por los contenidos a impartir (tercer nivel), llegándose a establecer la siguiente relación: si se mejoran los conocimientos y las habilidades del profesorado los alumnos mejorarán sus contenidos, en definitiva, se alcanzará una mejora educativa. Y si alguno de esos dos componentes (contenidos o habilidades) varía el otro deberá variar también.

Los cambios y las innovaciones son necesarios en las escuelas españolas. Pero ¿de qué forma estos llegan a alcanzarse? ¿Cómo se pueden evitar las resistencias que se perciben por parte del colectivo docente? La clave parece estar en cómo son vistos estos procesos por los docentes. Si los ven como peligros o desafíos inalcanzables, más que éxitos serán fracasos lo que se recojan. Si por el contrario son percibidos como oportunidades para virar el rumbo que se sigue, pequeñas modificaciones en la forma de actuar que pueden ser más efectivas, los logros irán asociados a mejores resultados casi con el mismo esfuerzo, el éxito estará asegurado.

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 deben estar prevenidos y dedicados a la investigación y solución de problemas (Fullan, 2002a).

el orientador ha de reunirse con el resto de profesionales para compartir sus habilidades y perspectivas para mejorar la práctica educativa en áreas tan trascendentales como son la planificación de la educación, la motivación académica, la evaluación, el descenso del fracaso escolar, la intervención con los estudiantes con necesidades educativas especiales y las cuestiones relativas a la diversidad del alumnado, con el objetivo de optimizar los resultados académicos de los estudiantes (Janson, Stone y Clark, 2009, p. 98-106).

Se es consciente de que es muy difícil cambiar las costumbres del profesorado así como los procesos que han ido forjando con los años, hay que confiar en que es posible, aunque represente una gran complejidad. Es entonces donde el papel del orientador toma especial relevancia. Pues con las estrategias oportunas, seleccionadas correctamente -movilizar a los profesores, ayudarles a reflexionar sobre su práctica diaria y que a su vez, favorecer las circunstancias de enseñanza y aprendizaje del alumnado, a través de compromisos e intenciones como miembros de la comunidad escolar (Escudero, 2006; Domingo, 2010)- harán posible ese giro de timón que necesita la escuela.

Desde los servicios de apoyo se intenta alcanzar esa calidad que se demanda a nivel normativo.

La orientación y la calidad en la educación son dos elementos inseparables y por tanto no se puede llegar a la calidad deseada dentro del sistema educativo sin tener en cuenta el proceso de orientación y los elementos fundamentales que lo constituyen (Aguaded, 2009, p. 216).

La conferencia *Careers guidance towards the 21st century*, destinada a analizar diferentes sistemas de orientación concluyó en los siguientes acuerdos en relación a la calidad, según Watts, y otros, (1992):

- La calidad es dinámica, transforma sus estándares o criterios en función de la actividad diaria, por lo que su concepción está sometida a cambios y procesos evolutivos.
- Mantiene una estrecha relación con compromisos, habilidades o el grado de responsabilidad. Se podría decir que estas serían cualidades que estarían representadas de forma innata en los profesionales de la orientación.
- Los criterios fijados deben ser públicos para que los receptores sean conocedores y puedan priorizar estos en función de intereses, evidencias o logros.
- Su evaluación está estrechamente relacionada con la experiencia del sujeto que recibe la ayuda, de manera que habrá casos en los que sea positiva por el hecho de que valoren que se han cubierto sus necesidades, o negativa en el caso contrario.

## 2.3 ORIGEN DE ESTA CORRIENTE

Si se tuviese que buscar un inicio a todo este engranado de poleas que han impulsado que los centros dediquen tiempo y esfuerzo en recomponer los contextos escolares, en buscar soluciones a problemas, en caminar por el sendero más complicado pero más adecuados para la mejora escolar, este se debería situar en el Proyecto de la OCDE (1982-1986) -Proyecto internacional para la Mejora de la Escuela- (*International School Improvement Project- ISIP*).

Posteriormente, a principio de la década de los noventa en el contexto estadounidense comienza a desarrollarse el programa titulado IQEA (Improving the Quality of Education for All), dentro de una investigación sobre la mejora escolar de todos los alumnos/as y alumnas, impulsando a que los centros emprendiesen compromisos con propuestas de desarrollo y mejora. Estos programas, como predecesores de otros que vendrían después, han marcado una serie de claves para determinar qué es necesario tener en cuenta a la hora de emprender el camino hacia la mejora escolar. Pero a pesar de ello, transcurridas dos décadas, continúan múltiples debates sobre qué problemas giran en torno a la mejora de los centros.

En el contexto español, han sido diversos los intentos de mejora promovidos por las políticas educativas, de las que se destacan tres movimientos de renovación. En un primer momento se pensó en establecer estrategias arriba-abajo (llamadas escuelas eficaces 1975-1985), 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 (mejora de la escuela 1980-1990), lo que supuso excesiva libertad. Y el tercer movimiento de reconstrucción (reestructuración escolar 1987-hoy), hace hincapié en la acción conjunta, como táctica de mejora que repercute en el aprendizaje de los alumnos y en el propio centro escolar. (Bolívar, 2007; Hargreaves y Fink, 2006; Gardner, 2010).

Desde la perspectiva del trabajo que se presenta, la esencia estaría 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 es moverse en el color negro o blanco, sino en un abanico de colores grises, que combina unas y otras, proporcionando 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” (el color gris), que transfiere a la escuela la solución de problemas” (Bolívar 2005, p. 872).

A partir esta posición se considera que la mejor forma de hacer posible una reconstrucción escolar sólida y duradera es que las propuestas a los centros estén contextualizadas, 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, 2007, Harlen, 2010, Gardner, 2010). Lo que los profesores hacen en clase es lo que marca la diferencia en los logros del alumnado (Harris y Hopkins, 1999). Al igual que una adecuada acción conjunta entre el profesorado y la institución escolar repercute en el aprendizaje de los alumnos y en el propio centro escolar (Hargreaves y Fink, 2006; Bolívar, 2007).

## 2.4 CÓMO SE CONSIGUE LA MEJORA EDUCATIVA

Se acaba de confirmar que los docentes son los responsables principales en los procesos de cambio para la mejora. Sin su consentimiento, motivación y preparación, cualquier propuesta -ya sea implantada desde fuera (movimiento arriba-abajo) o germinada desde el núcleo escolar (abajo-arriba)- quedará supeditada a simples programaciones y planteamientos que no llegan a aterrizar en las aulas.

Parecer ser que uno de los errores ha sido la mala conceptualización de los procesos de cambio escolar. Se ha subestimado su complejidad y no se ha formado a los agentes educativos correspondientes e influyentes en tales menesteres; la mayoría de los miembros no están preparados para afrontar estos pequeños retos. Es en este momento donde entra en juego el papel de orientador, como agente de apoyo, para sensibilizar acompañar y formar a este colectivo en proyectos de mejora.

Según la bibliografía consultada, existen diversas teorías en relación a cómo es posible alcanzar la mejora; de todas ellas se recogen algunas de las aportaciones más conocidas al respecto, tanto de ámbito nacional como internacional. Pero antes de ello se precisa diferenciar qué se entiende por escuelas de mejora.

Reynodls et al (1996) realiza una tabla comparativa en la que diferencia entre las escuelas efectivas tradicionales y las escuelas de mejora. Estableciendo que el mayor rasgo que se encuentra en *IQEA* (1996, p. 146) es

la forma en que la mejora escolar funciona mejor cuando tiene un enfoque claro y práctico para el desarrollo de está, vinculado al trabajo simultáneo de las condiciones internas de la escuela. Estos esfuerzos parecen exigir tres elementos

- La reconstrucción externamente impuesta por el cambio según las prioridades de la escuela.
- Creación de una condición interna que garantice la continuidad para gestionar el cambio en las escuelas.
- Incorporación de prioridades dentro de una estrategia global.

School effectiveness <sup>26</sup>	School improvement <sup>27</sup>
1. Focus on schools	1. Focus on teachers
2. Focus on organization	2. Focus on school processes
3. Data-driven, with the emphasis on outcomes	3. Empirical evaluation of effects of changes
4. Quantitative in orientation	4. Qualitative in orientation
5. Lack of knowledge about how to implement change strategies	5. Exclusively concerned with change in schools
6. More concerned with change in pupil outcomes	6. More concerned with journey of school improvement than its destination
7. More concerned with schools at one point in time	7. More concerned with schools as changing
8. Based on research knowledge	8. Focused on practitioner knowledge

**Tabla 2.1** *Escuelas efectivas y escuelas de mejora.* (Reynolds et al, 1996)

Stoll and Fink (1996, 43) definen las escuelas de mejora como una serie de procesos en los que las escuelas recurren a:

- Mejorar resultados de los alumnos.
- Centrar la enseñanza y el aprendizaje.
- Aumentar la capacidad de hacerse cargo del cambio independientemente de la fuente.
- Definir su propia dirección.
- Evaluar su cultura actual y trabajar para desarrollar normas culturales positivas en base a estrategias para lograr sus objetivos.
- Abordar las condiciones internas que mejoran el cambio.
- Mantener el impulso durante períodos de turbulencia.
- Supervisar y evaluar el proceso, progreso, logro y desarrollo.

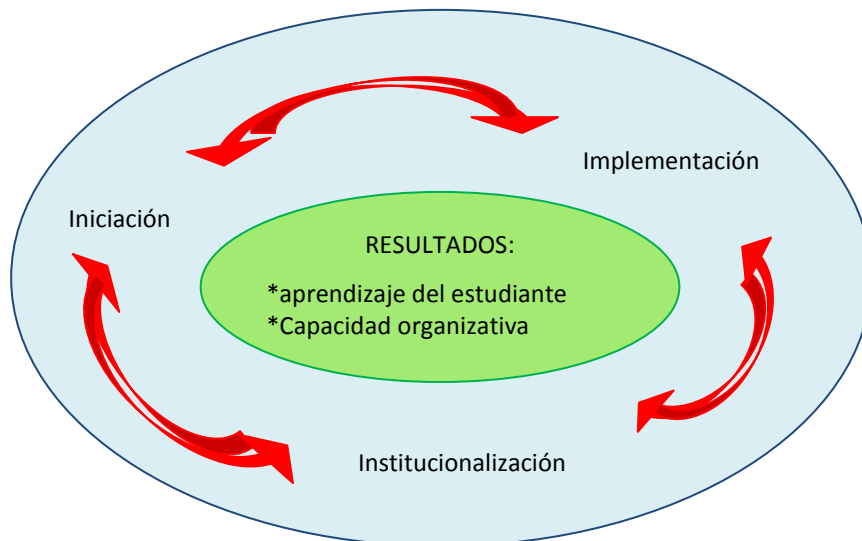
Entrando en las propuestas a nivel internacional sobre cómo se alcanzan los procesos de mejora destaca la aportación de Miles y Ekholm (1985). Ambos destacaron una serie de capacidades que deben poseer los centros interesados en la mejora:

<sup>26</sup> School effectiveness is concerned with results.

<sup>27</sup> School improvement places the accent on the process.

1. Capacidad Pedagógica-Didáctica o habilidad de profesorado para enseñar: conocer los contenidos, utilizar estrategias para adaptar los procesos de enseñanza y evaluar estos.
2. Capacidad organizativa: compartir metas y relaciones entre el profesorado, padres y alumnos. Ofreciendo las condiciones necesarias para una buena labor, y la resolución de problemas.
3. Capacidad interna de cambio: capacidad de autodirigirse sin excluir al apoyo externo.

Fullan (2002b, p. 80), determina que existen cuatro grandes fases en el proceso de cambio: la primera la denomina “*iniciación*”, consiste en el proceso que lleva a la decisión del adoptar el cambio. La segunda, “*implementación o aplicación inicial*”, la cual suele transcurrir durante los dos primeros años de aplicación. Y por último, “*continuación, incorporación, rutinización, o instrumentalización*”, referida 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.



**Gráfico 2.1** Fases para alcanzar la mejora. (Fullan, 2002b).

Un año antes, Hopkins (2001, p. 100) considera que los auténticos diseños de mejora de la escuela hacen hincapié en la importancia de mejorar las condiciones internas de estas, llevando a cabo innovaciones en el currículo y en la búsqueda de mejores niveles de rendimiento de los estudiantes. Estas condiciones han iniciado la configuración de una escuela con capacidad para el desarrollo en base a: Un compromiso con el desarrollo personal. Unos esfuerzos prácticos para involucrar al personal, a los estudiantes y a la comunidad escolar en las políticas y decisiones. Transformadores enfoques de liderazgo. Eficaces estrategias de coordinación. Y, un compromiso con la actividad de planificación colaborativa.



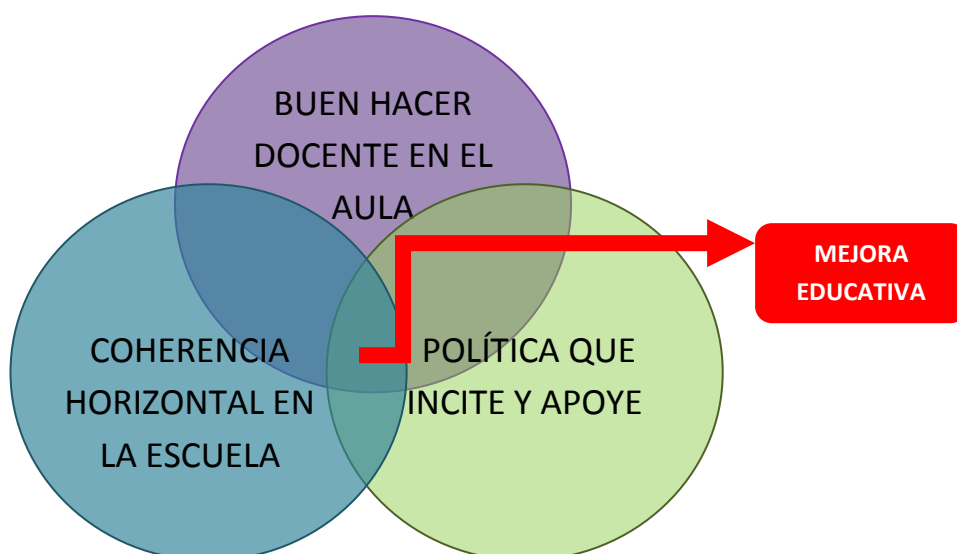
A estas propuestas internacionales se suma el planteamiento realizado por IQEA, quien presenta una serie de condiciones para las escuelas de mejora:

- Énfasis en las "condiciones propicias".
- El esquema de "condiciones de nivel escolar".
- Un conjunto complementario de las "condiciones del aula".
- Una estrategia para mejorar la escuela en base a las aproximaciones que la describen.

La última de las aportaciones internacionales que se recogen fue elaborada por Durrant (2005) el cual destaca una serie de ingredientes clave que se necesitan los profesores, dado el papel central que tienen en estos procesos de mejora, estos son: La claridad de enfoque. Evidencia. Colaboración. Confianza. Diálogo. Planificación y Liderazgo.

En el contexto nacional Bolívar (2005, p. 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 de acuerdo con las líneas que propone la institución (segundo nivel), apoyando las ideas e iniciativas que se han formulado en 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 gráfico 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.



**Gráfico 2.2** Niveles básicos para la mejora escolar (Bolívar, 2005)

Un año más tarde, Escudero (2006, p. 20) determina que hay 3 aspectos centrales en la mejora educativa: 1) Elementos constitutivos como son las finalidades objetivos de aprendizaje, contenidos, etc. 2) La postura que adopten las personas que son sujetos de derecho a recibir una buena educación, determinados caracteres como la democracia, justicia, inclusión, segregación, etc. 3) Condiciones, factores y dinámicas de las políticas sociales y educativas.

Aunando los dos focos de aportación –nacional e internacional- se crean una serie de fases en el viaje de la mejora escolar (ver Tabla 2.2). Estas fases bien pudiesen ser un primer punto de partida de un proceso de autorrevisión escolar en una lógica de “*visión estratégica de procesos*” (Bolívar, 1999b, 2002; Arencibia y Guarro, 1999; Domingo, 2005a, 2007; Guarro, 2001b).

<b>Fases del viaje de la mejora escolar.</b>	
Reelaboración propia a partir de Bolívar (2005b) y Hopkins (2002a).	
<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.

**Tabla 2.2** *Fases del viaje a la mejora (Hopkins, 2002a)*

Lago y Onrubia (2011, p. 18), determinan unas fases a modo de etapas para la construcción de las mejoras<sup>28</sup>:

Fase 1: Análisis y concreción del problema y la demanda de mejora del objetivo del plan de orientación y negociación de las responsabilidades individuales y compartidas del asesor y los otros participantes en la construcción de la mejora.

<sup>28</sup> Para más información véase: Lago, R. y Onrubia, J. (2011). Un modelo de asesoramiento para la mejora de las prácticas educativas, en E. Martín y J. Onrubia. (Coords.). *Orientación Educativa. Procesos de innovación y mejora de la enseñanza*. Barcelona: Graó, pp. 11-33.

Fase 2: Análisis conjunto de las prácticas del profesorado respecto al contenido de mejora que señala el objetivo del plan de orientación y de los referentes teóricos o experiencias de otros centros respecto a esa mejora.

Fase 3: Diseño de las innovaciones y mejoras que deben introducirse en las prácticas educativas del profesorado vinculadas al contenido de mejora que recoge el objetivo del plan de orientación.

Fase 4: Colaboración en la implantación, seguimiento y ajuste de las mejoras.

Fase 5: Evaluación del proceso de trabajo conjunto, de la implantación de la mejora y de la continuidad o reformulación del objetivo del plan de orientación.

Finalmente, Murillo y Krichesky (2012), determinan una guía –compuesta por una serie de fases- para impulsar y sostener la mejora en las escuelas.

Determinando que estos procesos requieren un gran entusiasmo, voluntad, compromiso ganas de aprender a hacer mejor las cosas. Exige también conocer acerca de la naturaleza de estos procesos. Probablemente, la mayoría de los profesionales del ámbito educativo estén deseosos por mejorar sus centros y sus prácticas; de ello no cabe duda. Sin embargo, a menudo no cuentan con la información o los recursos suficientes para concretar sus buenas intenciones (2012, p. 27).

Fase 1: *Iniciación*: por el cual algún individuo o grupo, por algún motivo, inicia o promueve un programa o proyecto de cambio, fase que incluye el diagnóstico;

Fase 2: *Planificación*: que definen el sentido y los pasos que se darán;

Fase 3: *Implementación*: se ponen en práctica dichas estrategias o acciones;

Fase 4: *Periodo de reflexión o evaluación*, dando paso a la última fase,

Fase 5: Extensión o difusión de las innovaciones más exitosas a través de una serie de esfuerzos de *institucionalización* de aquellas estrategias que han resultado particularmente eficaces.

Al hilo de todas estas propuestas se considera también importante para el éxito de los procesos de mejora compartir los mismos ideales, objetivos, principios, filosofía de trabajo, etc., y que estos se apoyen, reiteren y estimulen mutuamente, dando lugar a un efecto recíproco y beneficioso.

La mejora varía según cada centro, por ello, es necesario e imprescindible conocer las circunstancias particulares de cada escuela. En este sentido y sabiendo que una mejora alcanzable se apoya en propuestas bien ubicadas, se apuesta por el trabajo colaborativo y constructivista como mejor medio para lograr buenos resultados. Favoreciendo igualmente que los profesionales del centro puedan adquirir un desarrollo profesional dentro del mismo. Se debe fomentar en los

centros que el profesorado colabore conjuntamente. Cambiando la cultura impuesta por otro, por una identidad propia del centro, donde la responsabilidad común junto con el liderazgo compartido sean los pilares sobre los que se respalden las demás actuaciones.

## **2.5 DE DÓNDE VIENE EL INTERÉS Y PORQUÉ ES IMPORTANTE DESARROLLAR ESTAS INICIATIVAS**

Si se presta atención a lo que realmente ocurre en los centros, es decir, si se realiza una profunda inmersión en algún contexto escolar, se apreciaría que existen muchas sombras que dificultan y entorpecen en el buen hacer docente. Existen desconfianzas entre los docentes, estos en muchas ocasiones y por diversas causas están desmotivados. El índice de fracaso y abandono sigue siendo demasiado alto; las familias mantiene poco contacto con la realidad educativa... estos podrían ser algunos de los muchos rincones húmedos que cultivan un hongo inapreciable y muy perjudicial para la fortaleza de las escuelas. Esta realidad en la que viven inmersos los centros educativos, ponen de manifiesto que existe una necesidad latente de emprender procesos de mejora. Cambios que den lugar a una puesta a punto del sistema educativo, rentabilizando su función al máximo.

Se debe luchar por alcanzar una escuela donde prime lo verdaderamente importante, donde las preocupaciones que surjan sean el inicio de cambios positivos para el contexto escolar. La educación debe posibilitar que toda persona alcance unos mínimos comunes, asegurando que estos queden dentro de un núcleo social inclusivo, y para ello se necesita hacer de cada escuela, una buena escuela (Romero, 2008). Una escuela que responda a demandas sociales cambiantes, actuando a favor de la inclusión y en pro por el desarrollo integral de cada individuo escolar, sin que se tenga en cuenta la raza, el sexo o procedencia social.

La solución parece estar en llevar a cabo una labor conjunta, donde el esfuerzo sea obra de todos, en busca de una transformación escolar. Se deben reconstruir los centros como lugares de aprendizaje común, donde se establezca un culto hacia el buen hacer docente, hacia la buena escuela y hacia la calidad educativa. 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, todas las pretensiones que emerjan en un contexto escolar 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 en el aula, apoyando y estimulando el trabajo del profesor en clase. Bolívar (2007, p. 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).

En este sentido, la mejor forma de hacer posible una reconstrucción escolar sólida y duradera es que las propuestas a los centros estén lo más ubicadas al contexto donde se desarrollan, Dejando a un lado las grandes innovaciones recogidas de otros contextos como soluciones inmediatas a los problemas que afectan al centro, ubicarse en la zona de desarrollo que permita a la institución avanzar. 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 (Domingo, 2004b). 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).

El profesorado vuelve a destacarse como un resorte principal en estos senderos de cambio. 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, Harlen, 2010, Gardner, 2010, Stone y Dahir, 2011). Los intentos de mejora que no han contado con el profesorado, que lo han dejado de lado tanto en formación como en acción, han abocado 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, p. 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).

Fullan (2002a, p. 26) define al profesorado como *“el principal agente de cambio, considerando que todos y cada uno de los educadores deben esforzarse para ser un eficaz agente de cambio”*. Los procesos de cambio deben contar con el beneplácito del profesorado. Recogiendo el pensamiento de Bolívar (2005a, p. 862) se indica que *“un profesorado capacitado es el factor más crítico para una mejor educación*<sup>2</sup>, 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, 1999, 2000, 2001, 2004).

## **2.6 CONDICIONES NECESARIAS PARA LOS CAMBIOS EFECTIVOS DENTRO DE LOS CENTROS**

Tras exponer un marco general de la mejora educativa, ha llegado el momento de abordar los principales requisitos o características que hacen posible la reestructuración escolar que se demanda como necesaria para alcanzar una mejora educativa de calidad. Se han apuntado algunas ideas al respecto a lo largo de los apartados anteriores, pero se cree necesario desarrollar estas más ampliamente. Antes de iniciar su despliegue se considera importante matizar que la mejora varía según cada centro, lo que 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.

Es cierto que los gobiernos deben tomar partido con el fin de propiciar el cambio en la educación (Hargreaves y Fink, 2006). Pero 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. Esta es posible si los entornos de aprendizaje se crean como comunidades de profesionalización, en las que prima el trabajo colaborativo entre todos, bajo un paraguas de liderazgo distribuido. Todas estas características, pueden ser potenciadas por los servicios de apoyo y acompañamiento al centro; sobre todos estos aspectos se abordan los siguientes sub-apartados.

### **2.6.1 Trabajar colaborativamente dentro de comunidades profesionales de aprendizaje**

Se entiende y se apoya que el colectivo docente es el principal eslabón para el éxito de los procesos de mejora, pero ¿las escuelas están preparadas para posibilitar que el profesorado pueda iniciar y desarrollar estas iniciativas? En este punto ya no existe tanto acuerdo. Para que los cambios pretendidos sean posibles a nivel de centro es necesario adoptar una serie de condiciones que posibiliten su inicio: compartir las miradas, los referentes, las reflexiones y las sensaciones.

No solo basta con la existencia de una sensibilización y coordinación conjunta entre los profesionales del centro, sino que la clave parece estar, en una cultura cohesionada y colaborativa, alejada de la individualidad (Hargreaves y Fink, 2006; Escudero 1999, 2001; Bolívar 2001; Molina, 2005; Fullan, 2002a; Ainscow, 2005), donde se constituyan equipos y grupos diversos que trabajen conjuntamente (Fullan 2004) para alcanzar el desarrollo profesional de los docentes y por ende la mejora educativa (Domingo, 2010).

Para alcanzar una mejora cualitativa y cuantitativa de la escuela, es necesario que los centros desarrollen al máximo su capacidad interna. Donde gracias al apoyo, la colaboración mutua, el liderazgo compartido, el reparto de necesidades, etc. se creen espacios de trabajo fructíferos para el éxito hacia la mejora (Martínez Garrido; Krichesky y García Barrera, 2010; Krichesky y Murillo, 2011).

Estas circunstancias que se defienden para el cambio educativo, demanda una transformación de la escuelas, hacia nuevos modelos de desarrollo profesional e institucional, las conocidas como *comunidades profesionales de aprendizaje* (CPA) (Escudero, 2011; Molina, 2005; Bolívar 2010). , Dentro de las cuales deben existir una cultura de trabajo cooperativa, un desarrollo profesional basado en las necesidades de aprendizaje del alumnado, un afán de indagación y reflexión sobre la práctica y el trabajo sistemático en respuesta a la diversidad existente, todo ello centrado en el contexto real que rodee al profesorado; lo que es determinante para desdramatizar los procesos de cambio (Santana, 2010).

Existen diferentes visiones de afrontar este fenómeno, su creación depende de una serie de cualidades concretas que determinan la esencia de este hecho, estas son: (Lieberman, 2000; Hord, 2004; Bolam, McMahon, Stoll y otros, 2006; Stoll y Louis, 2007; Hord y Hirsch, 2008)

- ***Valores y visión compartidos***: conjunto de valores y visiones construidas y compartidas en torno a las metas de la escuela, comprometidas y focalizadas en el aprendizaje de los alumnos, donde predominan altas expectativas y hay una cultura de mejora.
- ***Responsabilidad colectiva por la mejora de la educación ofrecida***: el personal está comprometido por el aprendizaje de todos los alumnos, existiendo una cierta presión entre compañeros para que todo el profesorado actúe en la misma dirección.
- ***Focalizada en el aprendizaje de los estudiantes y en el mejor saber hacer de los profesores***: centrada en la misión de incrementar las oportunidades de aprender de los alumnos; lo que conlleva que los profesores se preocupan por aprender de modo continuo, mediante la planificación, trabajo y enseñanza en equipo.
- ***Colaboración y desprivatización de la práctica***: relaciones cooperativas que posibiliten tanto un apoyo mutuo como un aprendizaje de la organización. Hay una disposición a poner en común lo que cada uno sabe hacer, solicitar ayuda a otros y aportarla, dentro de unas relaciones profesionales, donde los colegas son fuente crítica de conocimiento y de retroalimentación.
- ***Aprendizaje profesional a nivel individual y de grupo***: todo el personal, incluidos los asesores, están implicados y valoran la mejora del aprendizaje profesional, teniendo lugar un conjunto de actividades dirigidas a tal finalidad. Se desarrolla una práctica reflexiva

mediante la indagación e investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje (ej. observación mutua, autoevaluación, investigación-acción), los datos se analizan y usan para la mejora.

-**Apertura, redes y alianzas:** las iniciativas externas son empleadas para analizar lo que sucede internamente, el personal está abierto al cambio y por establecer redes o alianzas con otras escuelas o instituciones, de modo que se apoyen conjuntamente en el aprendizaje.

-**Comunidad inclusiva, confianza mutua, respeto y apoyo:** las relaciones de trabajo están basadas en una confianza mutua, respeto y apoyo. Se cuida en extremo que todos los miembros se puedan sentir activamente implicados. Las diferencias individuales y la disensión son aceptadas dentro de una reflexión crítica que promuevan el desarrollo del grupo, no existiendo en principio dicotomía entre individuo y colectividad.

En definitiva, una comunidad profesional de aprendizaje está destinada a incrementar los niveles de conocimiento de todos los participantes de la colectividad educativa, mejorando la práctica del ambiente escolar. Esta es posible gracias a la creación de estos gremios de compromiso, dentro de las cuales existen los ingredientes básicos para mejorar el desarrollo profesional de los docentes y, por ende, la mejora educativa (Domingo, 2010).

La siguiente tabla (2.3), recoge la aportación de Molina (2005), en la cual se establecen una serie de condiciones básicas que hacen posible el logro de la mejora escolar:

CONDICIONES QUE POSIBILITAN LA MEJORA ESCOLAR	
Principios de aprendizaje:	Las escuelas como CPA deben:
Las personas aprenden lo que es significativo para ellas	Tener estructuras motivadoras que animan la conducta deseable
Aprender es desarrollo	Tener miembros capaces de identificar con exactitud las fases del desarrollo de la organización
Las personas aprenden si aceptan metas desafiantes pero posibles de lograr	Tener metas compartidas desafiantes pero posibles de lograr
Mucho aprendizaje ocurre a través de interacción social	Intercambiar información frecuente con fuentes externas relevantes
Las personas aprenden diferentemente unas de otras	Recoger y tratar información del mejor modo para satisfacer sus intereses
El aprendizaje que tiene éxito implica usar estrategias que deben aprenderse	Refinar continuamente sus procesos básicos
Las personas aprenden construyendo nuevo conocimiento sobre el ya logrado	Tener una base de conocimiento institucional y procesos para crear nuevas ideas
Las personas necesitan retroalimentación para aprender	Conseguir retroalimentación de los productos y servicios



Un clima emocional positivo fortalece el aprendizaje	Tener una cultura organizativa de apoyo
En el aprendizaje influye el ambiente total	Ser sistemas abiertos, sensibles al ambiente externo

**Tabla 2.3** *Condiciones para la mejora de la escuela.* (Molina, 2005, 242).

### ***La colaboración***

La capacidad colaborativa se está convirtiendo en uno de los requisitos básicos para la sociedad postmoderna (Fullan, 2002a). Poner en práctica este recurso resulta esencial para cualquier interacción en la que tenga cabida el ser humano. Martín y otros (2005) consideran que para que exista una verdadera colaboración es necesario compartir el mismo lenguaje y la misma visión de los problemas. Este tipo de culturas colaboradoras no se crean con un fin determinado, sino con acciones que inspiren al desarrollo de las *comunidades que aprenden* (CPA) (Fullan 2004, Escudero, 2008), paliando los problemas y dificultades del alumnado de forma conjunta, compartida y colaborativa.

Fomentar procesos colaborativos lleva aparejado una cierta complejidad y una amplitud en el tiempo, -como cualquier proceso verdaderamente democrático- (Sancho y Ferrer, 1997), pero esto no debe retrasar su puesta en marcha. Aguaded, Rus y Álvarez, (2010) establecen que la administración debe potenciar encuentros junto con otros servicios y profesionales, y abandonar la idea de la voluntariedad. Potenciar en los centros educativos esta capacidad de trabajo hará que los profesionales se acerquen y ejercite esta técnica tan beneficiosa, evitando que se creen culturas paralelas o desdoblamiento de tareas.

Resulta primordial fomentar las relaciones colaborativas y comunitarias dentro de los ambientes escolares, redes inter-centros que incrementen el capital social de los mismo, mediante interacciones mutuas con centros, familias y municipio (Bolívar, 2007; Escudero, 2006).

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. No debe ser impuesta, su pureza debe surgir del consenso y deseo. Es un proceso que 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. Hargreaves (1991) diferencia diferentes tipos de la misma:

- 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 sienten 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 la participación de individuos a lo largo de su evolución.

Sumándose a la diversidad de tipos, existen una serie de características (Fullan, 2004, p. 53) de suelen acontecer en los procesos de colaboración en tiempos de cambio -momento en el que tienen lugar estos proyectos-:

- *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.*

Así las cosas, como se defendía en otro momentos (Domingo, Caballero y Barrero, 2013), las prácticas asesoras de estos profesionales deben arbitrar y dinamizar –entre bastidores y con las estructuras internas capaces de liderarlos y mantenerlos– procesos en los que vaya siendo posible la problematización de las gramáticas básicas en los tres niveles de actuación (Domingo, 2010b): 1) Dimensión institucional para establecer direcciones; 2) Dimensión estratégica para conjuntar la acción del profesorado en torno a campos de mejoras, desde el rediseño de la organización; y 3) Gestión de la instrucción y la interacción educativa en el aula o en los contextos no formales e informales. Bolívar y Romero (2009) señalan que la bondad de los servicios de apoyo reside en cómo sean capaces de:

- Articular tanto la acción docente individual como la colectiva de la comunidad dentro de un proyecto conjunto y en línea con lo básico que promueve el sistema educativo.
- Ayudar para que la escuela se configure como un proyecto.
- Incidir en el núcleo duro de la mejora, es decir, en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

En definitiva, se trata de promover un clima de colaboración y de comunidad de aprendizaje, apoyando y estimulando dinámicas de trabajo, potencialmente formativas, sobre dimensiones, dinámicas y contenidos relevantes para el desarrollo de un proyecto intercultural colectivo. Estas

acciones se convierten en motor y ocasión excepcional para la autorrevisión, reconstrucción e integración del centro. Es una oportunidad única para estar y asesorar en los procesos generales de planificación, desarrollo, evaluación e innovación del currículo y, al mismo tiempo, mediar en la apropiación y comprensión de propuestas por parte de los profesores.

Junto a esta perspectiva global, la visión de centro y comunidad, la realidad nos dice que, sin perder de vista este objetivo, aumenta la funcionalidad buscar esta integración de voces, inquietudes, esfuerzos y perspectivas en torno a cosas más palpables. Así, será respecto de programas específicos, proyectos de trabajo particulares o tareas globalizadoras muy apegadas al aula, donde este proceso de (re)construcción adquiere una perspectiva más real para trabajar una visión compartida.

Con todo ello, esta figura profesional queda ahora situada en una posición estratégica, que al tiempo que trabaja muy apegado al aula (Domingo, 2001), posee un amplio recorrido y visión sistémica (House y Hayes, 2002), lo que le habilita especialmente para el trabajo colaborativo con profesorado y equipo directivo (Stone y Dahir, 2006; Janson, Stone y Clark, 2009).

## **2.6.2 Un liderazgo perceptible y distribuido para asegurar el éxito de los procesos de mejora**

Aquellas comunidades escolares (CPA) que destacan por estar expuestas a continuos procesos de cambio suelen estar rodeadas de profesionales implicados por mejorar el ambiente educativo. Este afán de mejora de los centros se asocia a características tales como, la capacidad de dinamización y movilización, o lo que se conoce como *liderazgo pedagógico*.

La bibliografía al uso (Spillane et al, 2001; Ainscow, 2005; Escudero, 1992, 2003a, 2006; Bolívar, 1997; Harris, Leithwood, Day, Sammons, y Hopkins, 2007; Murillo, 2005; Hargreaves y Fink, 2006; Leithwood, 2009; Townsend y MacBeath, 2011; Day, Sammons, Hopkins, Leithwood, y Kington, 2008; Wahlstrom, 2008; Leithwood, Harris, y Hopkins, 2008; Leithwood, 2009; Hallinger, y Heck, 2010, Vázquez Alatorre, 2013, entre otros) pone de manifiesto que existe un nexo de unión entre los procesos de mejora de los centros y el liderazgo. Activar un fuerte liderazgo es vital para el éxito del cambio (Evans, 1996, Fullan, 2005 y Sarason, 1990). El liderazgo es un facilitador del cambio en las instituciones educativas, un promotor de mejora para todos (Fink, 2000; Bolívar, 1997) y así lo corrobora todos estos autores mencionados.

[...] el liderazgo se considera vital, es el responsable de mantener la escuela como un todo, se adecua a las actividades individuales durante los procesos de mejora (Townsend, 2007, 581)

Harris y Chapman (2002) establecen que el liderazgo ha sido asociado con la mejora de la escuela, su desarrollo ha determinado su éxito. La mejora sostenible depende de un liderazgo

exitoso, pero hacer sostenible el liderazgo es igualmente complejo (Hargreaves y Fink, 2012, 1). Ambos autores proponen siete principios para la sostenibilidad en el cambio educativo y el liderazgo, estos son: profundidad, longitud, anchura, justicia, diversidad, iniciativa y conversación<sup>29</sup>.

Para paliar la dificultad que lleva asociada desplegar el liderazgo en los centros, la OCDE (2009) identifica 4 áreas de acción:

1. Redefinir funciones y responsabilidades.
2. Distribuir tareas.
3. Desarrollar habilidades de liderazgo a lo largo de diferentes etapas de la práctica educativa.
4. Hacer del él una profesión atractiva.

Igualmente se deben tener en cuenta que los procesos de liderazgo deben estar configurados entorno al propio centro, de nada valen estrategias muy exitosas para otros contextos sin tener presente las características que demanda el profesorado con el que se trabaja diariamente. La escuela no mejora sin un liderazgo efectivo que parta desde el interior (Ainscow y West, 2006).

Ainscow, Hopkins, y otros (1994), delimitaron 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.

Si se ubica el liderazgo entorno a los servicios de apoyo –por afinidad e importancia para con el estudio- se ratifican ideas como que la práctica del liderazgo y la asesoría son el prisma central de toda propuesta hacia la mejora, gracias a ambos es posible transformar los centros. Igualmente esa transformación implicar romper con las tradiciones que se han venido desarrollando durante largo tiempo, lo que Vázquez Alatorre (2013) denomina liderazgo transformacional.

Los orientadores como agentes de apoyo y acompañamiento a la mejora educativa deben ser líderes dentro de las escuelas (Huberman y Miles, 1984; Fullan, 1990; Escudero y Moreno, 1992; Martínez Garrido, Krischesky y García Barrera, 2010, Wright, 2011), para gobernar y potenciar procesos transformadores. Estos consejeros escolares asumen roles de liderazgo de distintos

---

<sup>29</sup> Más información en Hargreaves, A. y Fink, D. (2012). *Sustainable leadership*. Jossey-Bass: Wiley.

dentro de las escuelas, con el fin de ayudar a los estudiantes a tener éxito (DeVoss y Andrews, 2006; House y Hayes, 2002; House y Martin, 1998; Mason, McMahon y Paisley, 2009).

La función de liderar capacita a los agentes de apoyo para desplegar su profesionalidad, pero ello no determina que sea una función exclusiva de ellos, esta debe darse junto con la ayuda de otros agentes que intervienen en el proceso de Enseñanza-Aprendizaje, lo que conlleva a una distribución del gobierno y de las decisiones. Este también es ejercido por *administradores, inspectores, equipos directivos, formadores y el resto del profesorado dando cabida igualmente a las familias y a otro tipo de actores sociales* (Escudero, 2006, p. 39). La responsabilidad no solamente recae en los agentes de apoyo, sino que todos estos sectores también tienen un importante papel como líderes de procesos de mejora.

Algunas investigaciones (Madrigal, Maldonado, y Álvarez Arregui, 2011, Informe MCKinsey) han puesto de manifiesto el importante papel que desarrolla el liderazgo en los orientadores y en el equipo directivo. Como impulsores y promotores de proyectos de cambio.

A modo de cierre, y a fin de que sirva como consejo para los lectores, se recoge la aportación del profesor Bolívar, (1997, p. 9) quien determina que las tareas del líder, 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.

### **2.6.3 Una nueva dimensión de los sistemas de apoyo a la escuela: la asesoría educativa**

La búsqueda de la planteada mejora educativa no surge de la nada, aunque se disponga de los tiempos y espacios necesarios para esta se necesitan personas, agentes comprometidos, que proporcionen y faciliten estos procesos. El principal agente para ello son los servicios de apoyo. Pero cuidado, alcanzar la mejora va asociada a una cláusula importante; cada centro debe seguir su propio camino, y avanzar según marque su historia, su posibilidades y sus afanes, de nada valen las recetas universales implantadas desde posiciones externas.

### ***A) La asesoría: función que posibilita los procesos de mejora***

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. La asesoría aterriza en los establecimientos escolares como apoyo a las reformas y cambios; enfocada a solucionar los problemas de los alumnos con dificultades de aprendizaje. Poco a poco va ganando terreno hasta ser concebida como una labor primordial para los procesos de cambio.

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, 2003). El asesoramiento es un factor clave en los procesos de mejora del sistema educativo (Bolívar, 2012; Hernández Rivero, 2002; Hopkins, 2007, Guarro, 2005, Lago y Onrubia, 2011).

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).

Aubrey (1990); Rodríguez Romero (1996); Jiménez y Porras (1997); Nieto y Portela (1999); Nicastro y Andreozzi (2003); Carretero y Pérez (2005); Bolívar (2008); Murillo (2008); y Romero (2008) entre otros, elaboraron su propia definición de asesoramiento, de todas ellas se concluyen que el asesoramiento es:

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

Nieto y Portela (2006) establecen dos aspectos de especial relevancia, sobre su concepción: 1) 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. 2) 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.

Los procesos de asesoramiento tienen la finalidad de ayudar a los docentes a introducir mejoras de su práctica diaria en las aulas, ayudando a estos a que varíen la metodología que

emplean por prácticas más eficaces, integradoras y educativas (Lago y Onrubia, 2008). Los asesores 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. 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).

Martínez Garrido, Krischesky y García Barrera (2010, p. 111) establecen una serie de funciones que debe desarrollar el orientador en los centros para la promoción de la mejora:

- Orientar la labor del docente hacia la mejora de los estudiantes.
- Motivar a los profesionales de la institución educativa.
- Dotar al profesorado y al equipo directivo de estrategias para la resolución de problemas dentro y fuera del aula.
- Enfatizar los valores de respeto, solidaridad e igualdad en el clima del centro.
- Potenciar la convivencia entre los miembros de la comunidad educativa.
- Guiar la labor directiva para que responda a los requerimientos y debilidades de la comunidad educativa.
- Apoyar al estudiante en su desarrollo educativo, emocional y profesional.

La función de asesoría, a pesar de ser un soporte principal para la mejora y el cambio escolar, cuenta con una serie de fortalezas y dificultades asociadas. Si hubiese que detectar qué limitaciones lleva asociadas, estas serían: la primera y más importante es la percepción de los docentes sobre este nivel de apoyo calificándola más como un obstáculo a una ayuda. *Solo una minoría logra experimentar el trabajo de la supervisión y asesoría como un espacio de retroalimentación* (Bolívar y otros 2009, p. 45). La segunda, es que estos agentes le detectan una falta de autoridad para orientar al equipo directivo de forma continua y sistemática.

En relación a las fortalezas, como aspecto que más interesa para el trabajo, Bolívar y otros (2009, p. 84) determinan las siguientes potencialidades para los equipos de asesoría:

- Disposición para trabajar con los directores, ofreciéndoles datos específicos sobre la situación de las escuela, estos datos se discutían con ellos y llegaban a establecer niveles de aspiración para luego utilizarlos con metodologías no invasivas y con procedimientos reconocidos por toda la comunidad. También observaron la presencia de actitudes de respeto hacia el criterio de los directores y el personal de la escuela.

- Capacidad de reconocer el buen funcionamiento de un centro escolar y no solo sus errores, a la vez que, demuestran capacidad para interpretar datos e identificar debilidades y fortalezas.
- Trabajan por el desarrollo de culturas colaborativas y reconocen la importancia de tratar cada escuela como específica, sin recetas iguales para todas.
- Orientan en el cambio paso a paso para que sea profundo aun en circunstancias complejas. Alientan el cambio para que llegue a ser realidad.
- Gran capacidad de comunicación, apertura a la escucha, y simultáneamente abren espacios a pedidos y demandas.
- Reconocimiento de que su función es colaborar con la escuela, con sus directivos, con sus docentes a generar más y mejores aprendizajes para los estudiantes en los aspectos curriculares, en los aspectos ligados a la misma vida escolar, y a la textura de coherencia ética que la misma conlleva.
- Garantizar un plan de apoyo organizado y sistemático para la mejora.
- Establecen y comparten un sistema de información destinado a identificar problemas de las escuelas en su zona de trabajo.
- Establecen previsiones temporales realistas para el desarrollo de la innovación y ofrece ayuda comprensiva, apoyan a los diferentes actores, sosteniéndola a lo largo del tiempo.
- Conciben la escuela como espacios de trabajo y, a su vez, como espacios de formación de los profesores.
- Y en este escenario, la supervisión para la mejora de la educación comienza a ser posible para ellos mismos.

La mejora que se alcance con estos procesos 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.*



**B) Metas y fases de los procesos de asesoramiento**

Cox, French y Loucks-Horsley (1987) realizaron una comparación de dos estudios enfocados a la mejora educativa y concluyeron una serie de funciones y fases concretas de estos procesos (véase tabla 2.4):

PROCESO DE MEJORA	FUNCIONES DE ASESORAMIENTO
MOVILIZACIÓN	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Valorar necesidades, capacidades y recursos</li> <li>2. Valorar prácticas en curso</li> <li>3. Establecer metas claras, objetivos y expectativas</li> <li>4. Seleccionar o diseñar nuevas prácticas</li> <li>5. Crear conciencia</li> <li>6. Asignar roles y responsabilidades</li> <li>7. Establecer compromiso</li> <li>8. Diseñar técnicas grupales</li> <li>9. Localizar recursos</li> <li>10. Proporcionar materiales</li> <li>11. Organizar formación</li> <li>12. Disponer planes y cambios organizativos de centro</li> <li>13. Ayudar a los profesores a planificar la puesta en práctica</li> </ol>
DESARROLLO	<ol style="list-style-type: none"> <li>14. Proporcionar formación inicial</li> <li>15. Proporcionar apoyo a resolución de problemas y dificultades prácticas</li> <li>16. Proporcionar formación complementaria</li> <li>17. Observación de aula</li> <li>18. Evaluar resultados de la puesta en práctica</li> <li>19. Evaluar resultados definitivos</li> </ol>
INSTITUCIONALIZACIÓN	<ol style="list-style-type: none"> <li>20. Formar a profesores nuevos o reasignados</li> <li>21. Conducir seguimiento y sesiones de revisión</li> <li>22. Incorporar el programa a las directrices curriculares del centro</li> <li>23. Adquirir nuevos recursos y materiales</li> <li>24. Establecer la partida presupuestaria</li> </ol>

**Tabla 2.4** *Funciones y tareas de asesoramiento* (Cox, French y Loucks-Horsley, 1987)

Schmuck et al (1977) y Aubrey (1990, p. 3) determinaron una serie de metas que debería alcanzar los procesos 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

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

Pozner (2006, p. 15) planea una serie de fases por los que debe guiarse todo proceso de supervisión. Estas etapas no deben ser entendidas como recetas universales sino como nortes sobre los que debe guiarse el trabajo de acompañamiento:

- *Antes del inicio*: conocer la realidad educativa de cada escuela y determinar el modo en cómo se va a desarrollar la asesoría. Planificar un plan de actuación y los recursos disponibles en cada contexto de intervención. Diagnosticar la situación y establecer pautas de mejora. Actuar como colega crítico y asertivo para que las propuestas sean bien aceptada y tengan éxito.
- *Inicio y desarrollo*: la potencialidad depende de las capacidades de la persona que realice la propuesta. Según estas así serán afrontadas las vicisitudes que surjan a lo largo del proceso. Es importante adelantarse a los acontecimientos, prever posibles criterios para la toma de decisiones y delegar responsabilidades en los otros, para que las propuestas sean vistas del centro y no para el centro. realizar autoevaluaciones que determinen la necesidad de potenciar la mejora y hacer frente a las dificultades encontradas en esa evaluación.
- *Institucionalización y cierre del proceso de mejora*: exponer claramente el procedimiento seguido hasta su culminación. Mostrar qué resultados se han conseguido, cuáles han sido los éxitos y los fracasos recogidos a lo largo del proceso y hacer partícipe a la comunidad de este proceso.

### ***C) Modelos de asesoramiento***

Rescatando el planteamiento de Nieto (2001) se suele emplear el término *modelo* para comprender la interacción de la asesoría, de manera que se destaque qué es lo importante, relevante y valioso en este proceso. 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 se han recogido las aportaciones de la clasificación realizada por Nieto (2001) y matizada por Domingo (2009), en torno a unas dimensiones de análisis en interacción con otros elementos de tipificación (ver tabla 2.5).

Modelos de asesoramiento en función de los elementos de tipificación (Nieto, 2001)		
Conocimiento– experiencia del PROFESOR		FACILITACIÓN
Conocimiento– experiencia del ASESOR	INTERVENCIÓN	COLABORACIÓN
<i>Elementos de Tipificación</i>	Relaciones dominadas por ASESOR	Relaciones dominadas por PROFESOR

**Tabla 2.5** Posición de los modelos de asesoramiento en función de los elementos de tipificación (Nieto, 2001).

*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 asesoramiento 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 adaptados 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.

### *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 (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.

A colación de todo lo comentado en el capítulo, se quiere concluir con la idea de que mejorar las escuelas es algo que concierne a todos los implicados en el proceso de enseñanza. Esta es necesaria siempre, a pesar de que la visión que se tenga de esta sea positiva. La sociedad cambia constantemente y la escuela debe responder a esos cambios también evolucionando al mismo ritmo. Esta tarea de mejora es compleja y requiere el compromiso de todos, entorno a comunidades profesionales de aprendizaje donde los líderes -representados por todas aquellas personas implicadas en la educación- promuevan proyectos revolucionarios y reestructuradores de las comunidades educativas, todo ello aderezado y potenciado por los agentes de apoyo a la escuela, como principales dinamizadores y promotores de este inmenso, pero fascinante, pasaje.

## CAPÍTULO 3

...Los orientadores como asesores





*El verdadero saber consiste en saber deshacerse del saber acumulado cada vez que llega un nuevo huésped. Ello no significa deshacerse de ciertas estrategias que te ayudan a economizar tu trabajo, sino de las ideas que te has formado respecto de los diversos casos. Significa tomarse el tiempo necesario para observar y escuchar, sin anticipar nada con la mente. Significa saber mantener las mismas dudas sobre lo que debe hacerse como la primera vez (Manenti, 2002, 173-174)<sup>30</sup>.*

### 3.1 IDEAS DE PARTIDA

A pesar de que han transcurrido treinta años desde que los centros cuentan con la ayuda de los Servicios de Orientación, sus funciones principales están dirigidas al diagnóstico, la educación especial y la orientación educativa; cada vez más aumenta una demanda que exige evolucionar hacia otros frentes, necesarios para rentabilizar su actuación hacia orillas más pedagógicas que disminuyan el espacio que los desvirtúa de su verdadero fin: apoyar y ayudar a la comunidad educativa para que esta desarrolle su labor lo mejor posible.

Estos servicios de acompañamiento 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 Gálvez, 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 van mostrando una clara tendencia de converger en modelos de asesoramiento lo más próximo posible al centro.

Con intención de institucionalizar las funciones de los servicios de apoyo, se ha experimentado un precipitado cambio a nivel normativo, que ha derivado al desarrollo de un mapa autonómico en el que se organizan los diferentes servicios en función de las prioridades del lugar donde emergen. Una de las funciones asignadas a este profesional es la de asesorar. La cual queda reflejada en multitud de normativas que configuran estos servicios, como es el caso de la instrucción de 28 de 06 de 2007:

“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”.

Fernández Gálvez (2006, 2012) confiere como una tarea del orientador -ya sea de centro o de equipo-, el dar respuesta a las demandas del profesorado. A través de ellas va a favorecer avances

<sup>30</sup> Manenti, E. (2002). *La casa del Po. En Diótima, El perfume de la maestra*. Barcelona: Icaria.



en la calidad de la enseñanza. Toda esa ayuda -dirigida al profesorado- es lo que se conoce como labor asesora. El orientador como asesor juega un papel importante como facilitador, como apoyo a las reformas y a los cambios, para mejorar las dificultades de aprendizaje de los alumnos (Bolívar, 1999c; Creemers y Reezigt, 2005; Rodríguez Romero, 2006; Hernández Rivero, 2002; Hopkins, 2007, Guarro, 2005, Lago y Onrubia, 2011). *La función de asesoramiento requiere situarse en la encrucijada y abrir un proceso reflexivo sobre el camino a seguir* (Martínez Bonafé, 2008, p. 10).

Rodríguez Romero (2006, p. 137) considera a esta labor como un proceso de capacitación y colaboración que realiza un especialista dentro de las paredes del centro y junto con los profesores que lo componen, trabajando para el desarrollo de capacidades internas relativas al cambio y a todos aquellos aspectos pedagógicos y organizacionales con vinculación directa con la mejora.

El asesoramiento nace para servir a un fin instrumental, el control del cambio por parte de las Administraciones educativas. Por consiguiente, el asesor aparece inicialmente como el experto legitimado por la política oficial y la competencia científica para gestionar la implantación de las directrices administrativas. Sin embargo, la identidad de esta labor se ha ido fraguando de modo progresivo y distanciándose poco a poco de sus orígenes, hasta ponerse de manifiesto que la impronta que mejor la define es su compromiso con la capacitación o la dotación de poder del profesorado (Rodríguez Romero, 1996, p. 79).

La tarea asesora en el ámbito escolar –desarrollada por el orientador en la mayoría de los casos- *es una función que bajo ciertas condiciones, resulta necesaria y valiosa para la reconversión cognitiva que implica la reconstrucción de ciertas gramáticas*<sup>31</sup>. Esta tarea contribuye a la construcción pragmática de crear escuelas y también mejorarlas. Efectivamente, El asesoramiento supone una ayuda, en la medida en que el orientador aconseja sobre ciertas cuestiones a los profesores, con la intención de mejorar los contextos educativos y desarrollar a los profesionales que trabajan en ellos. Gracias a él se pueden incorporar niveles de análisis a la reflexión sobre los procesos educativos.

De este modo el asesor ayuda en la gestión de un problema sin coartar, sino más bien estimulando, las posibilidades creativas de los asesorados. Estableciendo más que soluciones puntuales a sus dificultades, procesos de autoanálisis que hacen posible que los implicados se posicionen cercanamente a los conflictos que pueden estar entorpeciendo su evolución. La primera tarea a la que tiene que enfrentarse el asesor es a la de diagnóstico -entendiéndolo como la localización del problema- esto puede ser una arma de doble filo, pues cuando determina el

---

<sup>31</sup> Romero (2008) 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 currículum y formación del profesorado*, 12, 1.

problema o las causas que rodean a este está dando una visión de experto, lo que puede provocar que el conjunto que le rodea exija una intervención por su parte para paliarlo. Cediendo toda la responsabilidad a este profesional para su solución. *El asesor no puede aceptar sin más la definición entregada de un problema, ya que significaría aceptar las premisas y los supuestos que trae asociados* (López Yáñez, 2008, p. 21).

A pesar de esta visión parcial de su trabajo los asesores son agentes principales en la evolución de los centros, por lo que se defiende una implicación total de su labor en los ambientes educativos, y así lo ratifican multitud de expertos en el tema (Bolívar, 2005; 2007; Escudero, 2006; Murillo, 2008; Harlen, 2010, Gadner, 2010; Martínez Garrido, Krischesky y García Barrera, 2010; entre otros). La dificultad emerge cuando muchos de ellos se cuestionan sobre qué estrategias deben poner en práctica para realmente cumplir el propósito que desde la comunidad educativa se les exige. Es aquí donde entra en juego el presente capítulo, pues a través de él se pretende recoger un haz de estrategias –y no recetas- que van a dibujar el perfil del asesor que debe reinar en los colegios de todo el territorio nacional.

### **3.2 LOS ORIENTADORES EN TAREAS DE ASESORÍA**

A continuación se establece un amplio abanico recogido desde diferentes aportes teóricos sobre cómo debe ser desarrollada la labor de asesoría por los profesionales de los servicios de apoyo a la escuela. Primeramente se presenta una diferenciación epistemológica del uso del término para pasar al punto fuerte del apartado, donde se abstraen las ideas más interesantes, que deberían ser pilares básicos de acción de todo profesional dedicado a la orientación.

Si se revisan 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-, se encuentra que han sido diversos los términos asociados al concepto de “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 estos se encuentra, “consult”, “support” y “advice” o “asesorar”, “apoyar” o “ayudar” (Álvarez Rojo, 2001). 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.

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, a quien servir, cómo son percibidos y lo que muestran ser (Domingo, 2007; 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; Monereo y Pozo, 2005; Hopkins, 2002b; Nicastro y Andreozzi, 2003).

Según Skink, (2009) una de las tareas más importantes que debe realizar el orientador en los centros es acompañar al profesorado en los procesos de mejora y recopilar y divulgar buenas experiencias. Se trata de potenciar un empoderamiento de la labor del orientador como promotor de la mejora educativa. Poner en valor su capacidad y su actuación para llegar a conseguir el cambio educativo deseado.

Se empodera de nuevo el papel de agente de cambio del orientador de los centros de enseñanza [...] como dinamizador y colaborador que promueve la mejora de la calidad de la escuela y sus miembros (Martínez Garrido, Krischesky y García Barrera, 2010, p. 116).

El principal objetivo de un orientador es optimizar los procesos de aprendizaje de los estudiantes, pero ¿cuál sería la manera más idónea de hacerlo? pues incidiendo en la forma en cómo actúa el profesorado y rentabilizando en todo momento el trabajo de este para con la mejora educativa. El orientador debe fomentar un enfoque holístico de su labor, permitiendo que todo tipo de agentes que intervienen en el proceso de Enseñanza-Aprendizaje sean partícipes, en un espacio colaborativo, para cambiar y mejorar la escuela. Este debe estar siempre presente *para cuando el profesorado sienta miedo, este agobiado o se encuentre sin recursos, en definitiva, ser un facilitador* (Creemers y Reezigt, 2005, p. 359-371)

Los orientadores actúan como dinamizadores del cambio interno en los centros educativos. Pensar en ellos cómo tal supone que se le dé mucho valor a la formación recibida, pues esta lo capacita para llevar a cabo procesos de cambio.

El orientador como un agente educativo en compromiso con la mejora del centro, que colabora con los docentes para mejorar el desarrollo del alumnado de manera integral, trabajando en estrecho vínculo con el equipo directivo y promoviendo la innovación en la práctica diaria (Martínez Garrido, Krischesky y García Barrera, 2010, p. 110)

Una de sus primeras tareas para con el colectivo docente es cambiar la visión que tienen estos sobre su labor. El profesorado los percibe como simples interventores, expertos, externos y poco sensibilizados con sus problemas. Ese cambio de mentalidad debe hacerse desde dentro, demostrando que los orientadores están preparados para desarrollar otra serie de funciones de las que tradicionalmente vienen aplicando. Por lo que no estaría mal partir de las necesidades y demandas que tengan los docentes y poco a poco ir metiendo resquicios que faciliten ese cambio de percepción. Estos pueden y deben apoyar la labor del equipo directivo, pues su formación específica los capacita para ello. Pero a su vez el equipo directivo debe apoyar también la labor del orientador, permitiendo que se gesten programas dirigidos a la mejora educativa (Lambie y Willamson, 2004).

La situación de los orientadores escolares en el sistema educativo, a caballo entre el trabajo directo de los alumnos y el trabajo de asesoramiento a los profesores y familia, les permite estar en una situación privilegiada para ejercer la función de asesor, consultor y formador a la vez desde dentro y desde fuera (Aguaded, Boza, Fondón, Ipland y Salas, 1997, p. 470)

Si los centros son conscientes de la potencialidad que rodea al trabajo del orientador, la visión que tienen del agente de apoyo será positiva, repercutiendo en la relación de orientador y orientado. Esta ha de estar basada en el respeto mutuo, la confianza y el sentir común. Desde ambos extremos deben ser conocedores de las obligaciones, deberes y limitaciones que les rodean para hacer frente a ellas de manera conjunta y coordinada (Creemers y Reezigt, 2005).

Pero todo ello tiene un serio hádicap. Como se ha podido ir conociendo a lo largo de los anteriores capítulos, se está produciendo una sobrerregulación de funciones, una saturación que desbordan las posibilidades reales de acción de estos profesionales. Por otra parte, no queda claro qué es lo imprescindible de dicha labor y cómo tiene que llevarse a efecto. Estas circunstancias dan lugar a una situación de incertidumbre sobre cómo se debería actuar para un buen desarrollo de la labor asesora.

Desde ASCA (2008) se avisa que los profesionales de la orientación a pesar de conocer las tareas y funciones que se consideran adecuadas para su desempeño profesional –y teniendo en cuenta que la normativa de estos servicios está suficientemente clara- existe una percepción generalizada de que tales declaraciones formales y oficiales no siempre se siguen (Baker y Gerler, 2004), o bien, queda la duda de que pudieran ser percibidas como no adecuadas por “los otros” profesionales implicados, o incluso por ellos mismos (Nieto y Botías, 2000).

Ha llegado el momento de hacer desaparecer todas aquellas fórmulas o recetas que han estado utilizando los orientadores en los centros con estrategias simplistas alejadas de la verdadera potencialidad de su profesión. Es momento de guardar los listones de medición y clasificación por instrumentos más cercanos al propio ser humano como la palabra o los simples brazos –que permiten trabajar codo con codo- con todos aquellos profesores que se encuentran cada vez más asfixiados por el sistema y por la presión que ejerce este para su quehacer diario.

A partir de aquí, y con intención de que sean tomadas a modo de recomendaciones, buenas orientaciones para trabajar, se va a dibujar un perfil profesional de cómo debería ser un orientador desde la función asesora.

En unas interesantes reflexiones, Bolívar (1999) y Domingo (2006) proponen la reconstrucción del rol de los orientadores más allá de las funciones que les son propias o se le asignan; para hacer posible la verdadera función que necesitan los centros y el profesorado, el asesoramiento psicopedagógico (ASCA, 2008; Lago y Onrubia, 2008, 2011; Martín y Onrubia, 2011; Monereo y Pozo, 2005; Fernández Gálvez, 2006).

Para ello reconocen que es necesario establecer un muestrario de posibles tareas a desempeñar, a modo de herramientas básicas y relativamente estáticas que deben aplicarse (Domingo, 2001; Pérez y Rubio, 2002). Igualmente se considera básico 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 asignado al asesor.

### **3.3. CLAVES DE DESEMPEÑO DE LA FUNCIÓN DE ASESORÍA POR LOS ORIENTADORES**

El proceso de asesoramiento tiene la finalidad de promover la autonomía de los diferentes centros educativos donde es llevado a cabo. Se realiza a través de una serie de ámbitos de actuación que merece la pena recordar:

- ***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 de una total libertad para aceptar o rechazar este tipo de servicios en cualquier momento.

- El asesor externo debe aprender a vivir con los docentes, a escuchar sus voces, a prescribir sus sentimientos y emociones cuando intentan transformar su práctica, y en definitiva, a mostrar sus propios puntos de vista al intentar articular la complejidad de la práctica docente y el caos de la práctica asesora (Murillo, 2008). ***avorece la reflexión de sus miembros***

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 (Dalin 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***

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. Pueden contribuir decisivamente a la sistematización de procesos reflexivos sobre lo que se hace en los centros, contribuyendo de esta forma al desarrollo de los mismos.

En el anterior capítulo se ha abordado de forma ampliada este aspecto. En él se defiende la importancia que poseen estos agentes en los procesos de desarrollo, de cambio o de innovación educativa (véase capítulo 2).

• ***Promueve la formación en diversidad de temáticas***

Se considera 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. El asesoramiento psicopedagógico debe colaborar con el profesorado y con sus órganos de gobierno y de coordinación pedagógica en los aspectos más importantes de la planificación y desarrollo de respuestas educativas curriculares y organizativas, proporcionando la ayuda necesaria para un adecuado desarrollo y desempeño (Monereo y Solé, 2001).

Azevedo, 2007 (a partir de OCDE, 2006) considera que la asesoría es una compañera de viaje, de carácter exterior –dada su dependencia al servicio externo de la que procede- atenta y crítica; que escucha, analiza, cuestiona, argumenta, comunica y apoya para la acción; promueve la reflexión y orienta hacia un nuevo quehacer renovador. Se trata del binomio conocido como “*Toma y dame*” que tiene lugar entre todos los agentes educativos implicados en el proceso de enseñanza de forma directa o indirecta.

### **3.3.1 Principios de procedimiento de los orientadores como asesores**

#### ***3.3.1.1 Principales opiniones sobre cómo debería desarrollarse la asesoría***

Antes de entrar en las claves que determinan cómo debe actuar el asesor en los centros, se ha querido recoger la aportación de Harlen y Gardner (2010, 31-44), quienes establecieron una serie de principios esenciales para la puesta en práctica del asesoramiento, y que representan un aporte previo llegado a este punto:

- La primera de las ideas que defiende estos autores es que el asesoramiento, sea cual sea debe ir destinado a mejorar los aprendizajes.
- En este proceso de ayuda se alcanzan importantes objetivos para el aprendizaje.
- Desde una visión externa, se le demandan procesos explícitos, como garantía de que la información es válida y fiable para los objetivos propuestos. El asesoramiento debe *promover la comprensión pública* de las metas de aprendizaje importantes para la vida y el futuro del alumnado.

- Este proceso forma parte de los procesos que realiza el alumnado para alcanzar logros académicos, por lo que se considera que tiene una vinculación directa con la enseñanza.
- Su ejercicio se lleva a cabo mediante procedimientos activos de compromiso, haciendo que el alumnado se implique de forma comprometida y motivada.
- Los modos en cómo se lleve este acabo deben asemejarse con los planteamientos que reflejan una aceptación de la *calidad en todos los niveles*, desde el aula a la política educativa.

Álvarez Rojo (2001), en su trabajo de tesis doctoral, determinó que el asesoramiento es una actividad profesional que se caracteriza por ser: 1) una *relación colaborativa* complementada mediante dinámicas de cooperación interpersonal. 2) Un *medio para facilitar cambios*, gracias al cual se puede mejorar y hacer que los implicados se permeabilicen, permitiendo incidir en sus necesidades y sentimientos 3) una actividad que da pie a que *se establezcan relaciones interpersonales recíprocas*, en la que el orientador es un iniciador en la construcción de la mejora del resto de los profesionales. 4) Este es puesto en marcha a través de *la escucha y la empatía*. Todo asesor debe escuchar al profesorado para que se sienta valorado y predispuesto a correr riesgos y experimentar algo nuevo. 5) Por lo que facilitar un *clima de confianza* es una cuestión que ningún orientador debe olvidar. 6) Y que este se cree mediante el dialogo, como mejor medio de interrelación,

Recogiendo la aportación de Guarro (2005, 307) se determina que este proceso de ayuda y apoyo que realiza el profesional de la orientación se materializa a través de unos sub-proyectos o actividades tales como: 1) *La creación de una relación inicial* para la mutua aceptación. Desde la cual se establecen una serie de criterios de actuación, creación de metas y objetivos. 2) *La búsqueda de información*, revisión de la organización y de los grupos que la componen, *análisis de problemas y establecimiento de causas y consecuencias*. 3) *El ofrecimiento de alternativas de solución, formación* o entretenimiento de equipos, formulación de planes de acción y organización de las condiciones para llevarlas a cabo. 4) *La experimentación y puesta en marcha de un plan de actuación y mejora*, a través de un seguimiento y una implementación. Y 5) *La evaluación, feedback y toma de decisiones*, evaluación de resultados del programa y del propio proceso, institucionalización e inicio de un nuevo proceso de mejora.

Complementario a estos subprocesos Domingo y Hernández, (2008), determinan unos “nortes”, por lo que debe guiarse el asesoramiento y bajo los que el trabajo está totalmente de acuerdo:

1. Establecer ***nuevas maneras de asesoría*** (Domingo, 2004b, 2009, 2010; Bolívar y otros, 2007), que ubiquen al proceso de asesoramiento desde una visión estratégica de proceso, en la que

los asesores sean colegas críticos, que se alejen de cualquier intento por hacerse infalibles y que actúen bajo los parámetros de (Bolívar, 1999b, 11):

- (a) *“Trabajar con” en lugar de “intervenir en”*. Apoyándose en una colaboración que cree una relación de igualdad entre asesores y profesores, para que dicho intercambio provoque una reflexión compartida sobre la visión de los problemas y sobre las soluciones a tomar frente a estos.
- (b) *Colaborar en desarrollar, no aplicar*: Este proceso de acompañamiento tiene como principal tarea la mejora de la acción educativa, mediante la aplicación de propuestas insertas en programas, con los que orientar el desarrollo curricular.
- (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. Por lo que se demanda que el asesor tenga un bagaje en propuestas, contenido, procesos, con los que pueda solventar la resolución de problemas, la detección de necesidades, etc.
- (d) *Equilibrar* –desde una posición de colega crítico– propuestas innovadoras que favorezcan las competencias y el liderazgo de los equipos docentes, dotándolos de capacidades autoevaluadoras que ayuden a que estos favorezcan el buen aprendizaje para todos

**2. Refocalizar el trabajo** para incidir en aquello que sea esencial para la escuela:

- Enfocando el interés en aquello que sea esencial. Mediante un lenguaje común, en el que el asesor sea capaz de ver la realidad como es vista por los asesorados (López Yáñez, 2008). Evidenciando los problemas particulares y puntuales por problemáticas generales.
- Favoreciendo la emergencia de competencias docentes, que les permitan encontrar soluciones o movilizar sus recursos cognitivos de forma eficaz, que lo capaciten para llevar a cabo procesos reflexivos que condizcan a la mejora.
- Fomentar el trabajo desde programas y proyectos de centro, dentro de los equipos docentes. Olvidarse de programaciones tecnificadas y externas.

**3. Acompañadas por otras soluciones estratégico-funcionales** desde el propio sistema. Un cambio de mirada que permita ver la realidad desde otro punto de vista:

- En la que el asesor deberá equilibrar y ajustar por una parte la autoevaluación y supervisión y, por otra, la innovación y la formación. Mediante la confluencia de otros servicios que pueden desarrollar labores complementarias de asesoría, integrando de manera funcional los servicios de apoyo externo. En propuestas internas dentro de un programa de mejora o



desde la emergencia de equipos de zona capaces de ofrecer un seguimiento y un apoyo a varios contextos a la vez. Y por supuesto de manera coordinada e integrada. Provocando una redimensión de funciones de estos agentes de apoyo, que se base en la asesoría crítica-colaborativa. Ello produce la creación de equipos de investigación-evaluación y asesoría, otorgando la profesionalidad que abala a estos agentes de mejora.

En suma de todo lo comentado, el asesoramiento ha de estar *basado en una sólida formación del profesional de la orientación en las teorías psicoeducativas, en un trabajo caracterizado por una actitud colaborativa y con un enfoque constructivista y procesual* (Fernández Gálvez, 2006, p. 40). Trabajar en torno a esta línea de trabajo exige ser un agente de cambio a favor de la mejora de la calidad educativa y pasa por las premisas de asesoramiento antes citadas.

Más recientemente -y a modo de cierre de lo que se destaca en la teoría sobre cómo debería desarrollarse la asesoría- Domingo (2010) establece que existen otros aprendizajes, emergentes, que ayudan al desempeño y redimensión de la función asesora y que no deberían de olvidarse, como:

- Realizar trabajos que tengan en cuenta la opinión del grupo, de forma que estos vean que sus intereses están reflejados en el trabajo que se desarrolla desde la asesoría.
- Manejar una base de conocimientos esenciales. Ser creativo, mostrar compromiso e implicación y aportar una amplia mirada, desde la asesoría, de lo que los demás pueden ver, lo que podría denominarse una visión compartida de la realidad.
- Poseer líneas de acción que sean transformadoras. Estas puede emerger desde las prioridades del contexto concreto o desde la profesionalidad del asesor. Temas generales sobre los que iniciar procesos de cambio, sobre los que generar dinámicas de autoevaluación.

### **3.3.1.2 Estrategias/claves para el asesor**

El principal cometido de todo asesor es ayudar al profesorado para que este reflexione sobre su propia práctica -ya sea educativa o institucional-, provocando que los receptores de la actuación asesora mejoren sus desempeños tanto en el aula como en el centro (Monereo y Solé, 2001). El asesor debe proporcionar un análisis y unas perspectivas de acción nuevas, que ayuden a estructurar la realidad a priori, para enseñar a los destinatarios técnicas de gestión y organización que les sean útiles.

Su labor está en torno a aconsejar, recomendar y orientar a través de una relación de comunicación. Dirigir y tomar decisiones que permitan que los implicados puedan poner en marcha el uso de nuevos métodos y maneras de hacer. Los asesores como expertos que son

aconsejan a los principales miembros de los centros en las áreas clave, para dar con el punto de arranque de los cambios complejos que conduzcan al éxito (Dores Reis, 2010).

Existe un amplio abanico de recomendaciones sobre el desempeño del rol asesor, lo que da lugar a una gran diversidad de opiniones que más que orientar desorientan. Por lo que se considera necesario igualar o establecer unos criterios mínimos para todos aquellos agentes que desarrollen el papel de asesor. Con la única intención de que el establecimiento de criterios “base” permita trabajar más coordinada y homogéneamente. Rompiendo las rutinas instaladas en los centros que los vinculan a menesteres menos favorecedores para el fin educativo. La American School Counselor Association (ASCA, 2008), al definir nuevas competencias profesionales para los orientadores, defiende que estos especialistas pueden contribuir poderosamente en este sentido del que se habla.

Herrscher (2003) establece tres grandes competencias necesarias desde el sistema de asesoramiento: a) *Visión global del problema*, que no disminuya ni confunda el objetivo a conseguir. b) *Análisis fragmentado de las posibles partes del problema*, pero sin perder de vista ni descuidar los vínculos entre ellas y con la visión global. c) *Acción y práctica fundamentada* sin la cual todo el trabajo anterior perdería su sentido.

Es conveniente distanciar el papel del asesor del miedo y de las roturas profesionales de la propia supervisión. El asesor debía ser un compañero más a la hora de compartir conocimientos, experiencias sobre una u otra perspectiva. Debía aportar otra mirada para colaborar y hacer efectiva una mejora continua de la organización.

Dibujada la realidad que rodea a estos profesionales a lo largo de las anteriores páginas, se considera necesario determinar unas nuevas competencias (Johnson y Johnson, 2005) u orientaciones que permitan alcanzar la redimensión de estos agentes de apoyo. Ciertamente es que no existen recetas que determinen el éxito de esta tarea, el asesor debe ponerse en el punto de vista del centro, de nada valen las recetas extrapoladas de otros contextos, pero sí que pueden establecerse una serie de pautas generales, a modo de recomendaciones en las que deberían de estar asentadas todas aquellas actuaciones dirigidas a guiar al profesorado en la planificación y gestión de sus centros educativos.

Entrando en las propuestas de los expertos se recogen ideas tales como que el asesor debe en todo momento *ofrecer opiniones objetivas*, desde las cuales se ha de *favorecer la adquisición de habilidades* –por parte del sujeto asesorado- de resolución de problemas. En el proceso de acompañamiento se debe crear un *clima de total libertad y confianza* para que los asesorados puedan elegir libremente. Una vez tomadas las decisiones oportunas por el centro este debe apoyar –a pesar de no estar de acuerdo- para la consecución de las mismas, *facilitando la información o los recursos* necesarios para ello, siendo vital en este proceso la toma de

conciencia de los recursos disponibles y las problemáticas existentes en el ambiente escolar. Para que esto pueda ser posible, todo orientador debe alcanzar un punto álgido de *autocompresión de sí mismo y de su trabajo*, asumiendo que él es un recurso de auxilio y fortalecimiento de saberes y competencias profesionales en la escuela de forma colaborativa (Murillo, 2008). 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.

Hernández (1992) recoge una clasificación muy interesante sobre las expectativas que manifestaban los equipos directivos sobre el asesor dentro de planes de formación. Estos destacaban características como las siguientes: 1) Poseer una personalidad definida. 2) Una actitud innovadora. 3) Capacidad de interpretación. 4) Habilidades para aportar soluciones y avanzar. 5) Ser paciente a que la demanda sea realizada por el profesorado y no impuesta por el asesor. 6) Que la actuación de este sea temporal, sólo para la necesidad que se plantea, evitar la permanencia, su actuación debe ser intermitente. 7) Que ponga en uso diferentes disciplinas y estrategias profesionales. 8) El asesor *no debe solucionar problemas, sino ayudar a encontrar y contrastar posibles soluciones*. 9) Evitar la jerarquía en la relación que se puede forjar entre ambos agentes, asesor y profesorado. 10) Establecer unas líneas de acción bajo un compromiso compartido. 11) Que favorezca la reflexión crítica de la práctica que realiza el profesorado.

El asesor tiende a prevenir los problemas más que a ponerles remedio. Su actuación debe alejarse de la imposición de soluciones externas, sustituyéndola por procesos de cambio, con el propósito de ayudarles a valorar y mejorar procesos como la comunicación, las relaciones interpersonales, el rendimiento grupal, etc. en definitiva traer a colación su pericia y su interacción humana. (Schmuck, 1981) identifica dos tipos de roles básicos en este sentido:

- *Rol centrado en procesos*: referido al uso exclusivo de conocimientos. Las relaciones de poder están bajo la decisión del receptor de su ayuda, de manera que el asesor rechaza asignar soluciones a problemas concretos, limitando su actividad a facilitar al asesorado la ayuda necesaria para una posible solución sin entrar en su contenido.
- *Rol centrado en contenidos*: contrario al anterior. El asesor asume todo el protagonismo en el proceso de ayuda, las relaciones están totalmente contraladas por este, vislumbrándose una jerarquía sobre la posición que ocupa con respecto a los asesorados, tomando las decisiones bajo su propio criterio.

Louis et. al. (1985) como resultado del estudio comparativo sobre asesoramiento externo llevado a cabo en el marco del Proyecto Internacional de Mejora de la Escuela (ISIP) de la OCDE/CERI (*Centre for Educational Research and Innovation*), llega a definir hasta once posibles actividades a desarrollar por estos profesionales, entre las que destacan:

- Evaluar las prácticas escolares, ayudando a las escuelas a conocerlas y sistematizarlas.
- Establecer nuevos modos de desempeño metodológico.
- Elaborar de materiales, programas métodos o procedimientos adaptados al centro.
- Planificación a nivel de centros
- Facilitar nuevas relaciones entre los agentes educativos.
- Formar al profesorado en nuevas temáticas de interés.
- Apoyar y asesorar a los centros en el desarrollo de dinámicas de innovación.
- Crear capacidades, desde los propios centros para que desarrollen y potencien sus propuestas de mejora personalizadas.

Más recientemente Hernández (2002; 2004) y Hernández y otros (2007). Realizaron una indagación sobre *las diversas tareas de apoyo* promovidas por los EOEP, en las que se desatacan las siguientes:

- *Los EOEP* han evolucionado dejando atrás las intervenciones directas en relación al alumnado y a las necesidades educativas especiales, hacia un trabajo 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.
- Se demanda desde el profesorado que estos agentes de asesoramiento tengan un perfil colaborador que sea capaz de comprender las incógnitas de la práctica cotidiana. Demandándose una implicación y un compromiso de estos agentes de ayuda con los problemas que afectan a este en su tarea docente.
- Se demanda un modelo que parta de la colaboración, que atienda a procesos y a dinámicas de la vida cotidiana.
- La tarea de asesoramiento debe acompañar y potenciar la reflexión sobre la acción educativa, esta capacita a la escuela para su desempeño

Sobre esta última -la importancia del trabajo en equipo- Triviño Gálvez, López-Cano Navarro, (2010, p. 8) establecen una serie de pautas que convendría saber a la hora de trabajar de forma conjunta:

- *Identificar las necesidades dentro de un proceso participativo*, a través de un diálogo abierto, constructivo y continuo con los centros educativos, los seminarios y los grupos de trabajo.
- *Toma de decisiones* determinadas por el análisis del contexto en el que se desarrolle la formación y por la propia disponibilidad de los recursos disponibles.

- *Propuestas abiertas y flexibles* para asegurar una mejor adaptación a la realidad. .

Existen algunas clasificaciones que establecen cuales deben ser los conocimientos y habilidades necesarias para un asesor eficaz en desarrollo escolar; Coummings y Worley (2007) establecen un conjunto reducido de conocimientos y habilidades básicas para todos los asesores: 1) *Habilidades intrapersonales*. 2) *Habilidades interpersonales*. 3) *Habilidades generales de asesoramiento*. 4) Conocimiento de *teoría de desarrollo organizativo*. Sobre las habilidades necesarias Escudero (1996), determinó tres conjuntos esenciales de habilidades que todos los asesores necesitarán; *destrezas técnicas* (conocimientos sobre el contenido del problema), *recursos interpersonales* (saber escuchar, ayudar, disentir de forma razonada, establecer y mantener relaciones) y *técnicas de asesoramiento* (entrada, contratación, identificación de problemas, crítica, adopción e implementación, extensión y finalización). Se advierte que “*las habilidades no son suficientes*”, sino que la clave está en ser auténtico (Block, 1987).

Quizás la aportación más completa que se ha localizado en este sentido es la establecida por Triviño Gálvez, López-Cano Navarro, (2010) los cuales determinan una serie de claves, bastante detalladas sobre cómo debería actuar el asesor en los centros. Esta aportación se elabora desde el punto de vista de las relaciones originadas en el proceso de asesoría en dos aspectos concretos:

- ***En relación a la asesoría referida al centro:*** defienden que esta debe emerger desde relaciones fluidas con el propio centro. Indagando en el desarrollo curricular del mismo para que el asesoramiento sea personalizado en vista de los problemas y necesidades de cada escuela. La actitud del orientador en este proceso debe ser receptiva y activa, mostrándose cercano al profesorado. Igualmente se considera básico que este sea hilo conductor de diferentes contextos educativos, y que haga difusión sobre los logros alcanzados en otros centros. Este proceso debe llevarse a cabo con el complemento y ayuda de otros agentes, y finalizar siempre con una evaluación de su incidencia.
- ***Sobre las actividades formativas:*** estas deben desplegarse desde la actuación orientadora de forma planificada y dinamizada, valorando positivamente los esfuerzos que en estos procesos pueda efectuar el profesorado, sin olvidar realizar evaluaciones de todas y cada una de las actividades formativas que se produzcan con la ayuda del orientdor.

En suma estos autores determinan que el asesoramiento se desarrolla desde la interacción con los centros, mediante el asesoramiento para la detección de necesidades; la formación sobre diferentes programas de centro; la difusión de grupos de trabajo colaborativos asentados en un compromiso fiel al proceso formativo, que genere cambios particulares que favorezcan la autonomía y el desarrollo, entorno a innovaciones. Promoviendo los denominados cambios de segundo orden como establecen (López Yáñez, 2008; López Yáñez y Sánchez Moreno, 2000). Un asesoramiento que facilite la comunicación entre todos los miembros que forman parte de los

centros, y que esta sirva para elaborar soluciones a problemas o conflictos que emergen dentro de los centros. El asesor en este caso puede ser un comunicador de experiencias, colaborando por ejemplo en el diseño de actividades dirigidas a la formación.

En definitiva, se tratar de que el asesor (López y Sánchez, 1997; Murillo, 2008) establezca una comunicación abierta, a través de un discurso comprensible, vinculado a situaciones y ejemplificaciones de la práctica profesional. Esto implica saber escuchar, dejar que los profesores se expresen, anotar las sugerencias y opiniones, y aceptarlas. Resumiendo lo que otros han dicho, habilidad que resulta importante para saber mantener, reconducir o mediar en la discusión dentro de un grupo.

El asesor debe ser sensible con las necesidades, manifestaciones y sentimientos del grupo. Manteniendo un equilibrio entre su postura de comprensión, las preocupaciones del profesorado y la independencia para ser objetivo y crítico con lo que sucede. Así mismo debe ser un catalizador, es decir, aclarar las necesidades que sienten los profesores, teniendo presente qué esperan estos del asesor, qué se les puede ofrecer, qué se puede conseguir. Determinando de esta forma qué papeles van a desempeñar unos y otros. En ello parece clave la creación de grupos de trabajo comprometidos, dentro de una red de profesionales.

Existen otras investigaciones (Nieto, 1993; Rus, 1993; Sanz, 1996; Jiménez Torres, 2000; Fernández, 2003) en las que se podría conocer más al respecto de cómo deben actuar estos profesionales del asesoramiento.

### ***3.3.1.3 Limitaciones encontradas en los procesos de asesoramiento***

Hasta ahora se han apuntado bastantes sugerencias sobre cómo los orientadores pueden actuar para rentabilizar al máximo su esfuerzo. Con ellas se abren nuevas opciones de trabajo para desarrollar su profesión lo mejor posible. Y para que esta encuentre el camino de reconstrucción que ya se venía demandando.

Establecido el marco sobre el que deben caminar estos profesionales ha llegado el momento de hacer un alto en el camino y ver que, como en todas las profesiones, existen ciertas limitaciones u obstáculos que acechan diariamente al trabajo de estos agentes de apoyo y acompañamiento y que estos por desgracia pueden impedir los buenos progresos del proceso de asesoramiento.

Según la American Counseling Association (Humphrey y Myer, 1994) después de realizar un análisis interno sobre cómo actuaban los orientadores en el sistema educativo americano, determinaron los siguientes obstáculos vinculados a los profesionales de la asesoría:

- *Falta de credibilidad*, si se inquiriere sobre la opinión que tienen los agentes receptores de la asesoría sobre esta labor se vislumbra que uno de los principales obstáculos a los que se enfrentan es a la falta de fe que tienen de ellos. A colación de esto emergen las conocidas metáforas que desprestigian la profesión de asesor. Es hora de cambiar esta percepción haciendo que los especialistas de la orientación demuestren que verdaderamente pueden hacer mucho a favor del desarrollo educativo.
- *Escasa rendición de cuentas de su actuación*: a pesar de que el sistema cuenta con un servicio de supervisión que debe indagar sobre el ejercicio de todos y cada uno de los agentes que intervienen en el sistema educativo parece que llegados a este gremio la supervisión es sustituida por una simple mirada sobre el cumplimiento de cuestiones más bien burocráticas, olvidando que los aspectos humanos de las relaciones tienen buena cuenta en el desempeño de su labor. Por lo que se debería exigir un cambio en los sistemas de control para estos agentes.
- *Ausencia de información sobre su quehacer*: como se ha podido ver, las funciones que regulan la actuación de estos son tan generales, que dan lugar variopintas interpretaciones dependiendo del carácter personal y del ánimo y ambición que cada uno desee ponerle a su trabajo. Muchos de los asesores implicados y sensibilizados por su profesión demandan la existencia de un currículum de orientación que regule los ámbitos, las áreas y las estrategias a poner en práctica para el adecuado y correcto desempeño de su quehacer.
- *Inadecuadas relaciones con el profesorado*: la forma en cómo muchas veces inician las relaciones con sus compañeros de trabajo, determina el éxito de los posteriores encuentros. Cuando los profesores perciben que el asesor llega con ideas previas ajenas a los temas que a ellos personalmente les preocupan enseguida el vínculo que podría haber germinado provoca un recubrimiento invisible que forjará un escudo muy impermeable.
- *Inadecuado uso de su tiempo profesional*: el carácter externo ajusticia casi de manera inmediata la concepción de que el tiempo profesional de estos agentes es variable e intermitente lo que da sensación de discontinuidad y por tanto rechazo al pensar que su tiempo de dedicación no le hace sistemáticos para un adecuado desarrollo.
- *Resistencia a los cambios y bajos niveles de innovación práctica*: la formación previa de muchos de estos especialistas los enmohece de un barniz poco accesible a nuevos pigmentos y arcaicos patrones de función, que los aleja de procesos restauradores más innovadores y positivos para su perfil profesional.

### 3.3.2 asesorar con la ayuda de otros agentes

En este último apartado del segundo punto se muestra que la labor de asesoría es posible y debe ir acompañada de otros agentes que intervienen en el proceso educativo. Esta unión de fuerzas por parte de todos y cada uno de los responsables que posibilitan la marcha educativa, hacen que los objetivos sean más alcanzables, además de que el compartir metas comunes provoca que exista una profundidad y persistencia de las propuestas a lo largo del tiempo.

#### 3.3.2.1 Dirección y jefatura de estudios

Los directores escolares y la jefatura de estudios son dos grandes aliados para el profesional de la orientación. Este triángulo profesional (director/a-Orientador-Jefe/a de estudios) hará posible que las propuestas de centro se apliquen a lo largo y ancho de toda la institución. Existen diferentes concepciones teóricas que ratifican la importancia de que el equipo directivo apoye la labor de este agente de apoyo (Coll y Freeman, 1997; Lambie y Williamson, 2004; Perusse, Goodnough, Donegan y Jones 2004; Dahir, Burnham, Stone y Cobb, 2011; Dahir, y Stone, 2011). Como se apuntaba en otro momento (Domingo, Caballero y Barrero, 2013), el propósito final de los “nuevos nortes” de estos servicios internos de apoyo es mediar y dar soporte técnico a la movilización de las capacidades internas para el cambio (Hopkins, 2007). Especialmente a las dirigidas al desarrollo del núcleo pedagógico (Elmore, 2010) de “buenos” procesos de enseñanza–aprendizaje, que den lugar a compromisos y procesos reflexivos en los que vayan aprendiendo todos juntos –sin complejos– a cambiar (Hargreaves, Earl, Moore y Manning, 2001). Sería un acompañamiento profesional para reforzar y operativizar la necesidad de aprendizaje de toda la comunidad a partir de planteamientos de apoyo y colaboración mutua (Bolan et al., 2005) y de distribución del liderazgo (Harris, 2004; Spillane, 2006; Leithwood, 2009).

De este modo, Martínez, Krichesky, y García (2010), señalan que el trabajo de los orientadores con los equipos directivos ha de caminar en línea con el apoyo a la función de liderazgo educativo, y buscar también el apoyo de éste para desarrollar sus programas para que impregnen la vida del centro escolar. Para lo que no pueden entrar en disputa y han de formar un equipo sólido e interrelacionado, con una comunicación abierta, sincera y permanente, y que combine sus potencialidades y habilidades en pro de la mejora de los aprendizajes de todos.

Con todo ello, se puede afirmar que está bien documentado que estos servicios de apoyo (los orientadores actuando como asesores), sin ser el elemento clave del cambio, ayudan al mismo apoyando el ejercicio del liderazgo para el aprendizaje, y a la inversa (Lambie, y Williamson, 2004; Wolker, 2006). La *American School Counselor Association* (ASCA, 2008), al definir nuevas competencias profesionales para los orientadores, defiende que estos pueden contribuir poderosamente en este sentido; aunque esta realidad está lejos aún de poder considerarse



conseguida (Amatea y Clark, 2005). Y en ello, para bien o para mal, intervienen mucho los diferentes juegos de percepciones que se producen entre los orientadores y los directivos (Kirchner, y Setchfield, 2001).

### **3.3.2.2 Las familias**

Igualmente, otro de los agentes con los que debe vincular su actuación el asesor es con las *familias*. Estos desarrollan un importante papel que beneficia considerablemente al centro (ASCA, 2006). Los asesores deben ayudar y facilitar todo tipo de formación, recursos, apoyos pero sin llegar a crear ningún tipo de dependencia pues se debe lograr que su presencia sea percibida pero no identificada en aspectos concretos. Un gran profesional de la orientación decía: “*debo endulzar el café pero sin que se note, no puedo ser un terrón de azúcar*”.

### **3.3.2.3 La inspección**

De todos los agentes que se han presentado quizás este sea el más importante, pues gracias a la inspección los orientadores puede desarrollar mejor su labor de asesor, pues el servicio de inspección realizan la presión necesaria que ellos no pueden poner en uso con los receptores de su trabajo. Esta tiene como principal labor el control y la dirección desde la propia Administración educativa. Álvarez Rojo (2001, 21) apunta que

entre las funciones de la inspección está la de colaborar en la mejora de la práctica docente y del funcionamiento de los centros, orientando, asesorando informando y apoyando la acción docente.

La tarea de supervisión es una práctica que incluye una variedad de funciones entre las que a menudo se encuentra el asesoramiento. Sin embargo, y de acuerdo con las estructuras jerárquicas del sistema educativo, *la supervisión se encuentra dentro de la línea de autoridad, en general más cercana a funciones de control que a interacciones comunicacionales de apoyo negociadas* (Rodríguez Romero, 2006, p. 132). Esta vinculación con la autoridad, el control y la sanción la alejan de los rasgos que caracterizan al asesoramiento, orientados estos hacia la interacción mutua bidireccionalidad y la no jerarquización de estatus.

En definitiva, ambas labores -inspección y asesoría- se complementan en su desempeño, se podría denominar que existe una sinergia entre el “asesoramiento” y la “inspección”. Dean (1997) decía que la inspección sin el asesoramiento podría provocar una no aceptación por parte del profesorado y al contrario una asesoría sin apoyo de la inspección es como una fotografía sin un buen enfoque.

### 3.4. LOS ORIENTADORES COMO ASESORES PARA LA COMPRENSIÓN IMPLICACIÓN Y EL CAMBIO CULTURAL

El asesoramiento es iniciado en los centros educativos como motor de cambio. Es decir, gracias a él se inician procesos de reconstrucción escolar. Estos procesos de desarrollo de los centros provocan una serie de cambios, no tanto conceptuales como prácticos. De manera que refresca la actuación asesora desde la propia práctica. En este proceso, los asesores deben comprender lo que hacen, y de esta forma, gracias a la comprensión de su labor serán conscientes de su potencialidad y se implicarán en su forma de actuación, mejorándola si fuese necesario.

Los procesos de asesoramiento, entendidos como recurso de cambio y mejora educativa, deben intentar proporcionar a los centros el apoyo necesario para guiar y orientar el conocimiento y las estrategias necesarias para que puedan elaborar sus propios proyectos, desarrollarlos y evaluarlos (Murillo, 2008, P. 4)

En vista de que uno de los aspectos centrales de todo cambio es la comprensión que se realice de forma previa, sería interesante que el trabajo del asesor se desarrollase de acuerdo con una serie de niveles de comprensivos, como los establecidos por Gardner y Boiz Mansilla (1994):

- Por un lado estaría *La comprensión ingenua*: de manera que el conocimiento generado procede de la intuición. Por lo que es común la existencia de errores y estereotipos. El proceso de construcción de contenido es a través de la información que procede del mundo que rodea al sujeto. No se cuestiona el origen de su conocimiento, sino que simplemente los pone en práctica sin previa reflexión.

Desde este nivel se entiende que el asesor que aplica esta actitud puede obtener éxitos de manera inconsciente, pues sus actuaciones no han tenido un fundamento ni planificación previa. Se podría decir que actúa por ensayo error.

- *La comprensión del participante o el novato*: en la que se actúa bajo parámetros y mecanismos concretos, estableciendo conexiones simples entre las ideas que percibe. Tanto la construcción como la expresión que se realice del contenido tiene lugar de forma mecánica.

Desde este nivel de comprensión el asesor aplicaría de manera sistemática un protocolo de acción que lo alejaría de la improvisación que muchas veces hace falta en los ambientes escolares. Este sujeto actuaría de acuerdo a mecanismos fijos irrompibles y reglamentados.

- *La comprensión del aprendiz*: iniciada en conocimientos y modos de pensamiento mecánicos. Los que lo alcanzan lo ponen en práctica de manera flexible. La construcción

del conocimiento en este nivel de comprensión se hace de forma compleja, en la que se siguen procedimientos y criterios bastante complejos.

Similar al anterior nivel de comprensión pero con un carácter más flexible. Se podría decir que el asesor en el nivel de comprensión de aprendiz estaría supeditado a unos patrones previos que iría modulando según las circunstancias que lo rodeen.

- *La comprensión de maestría:* se podría decir que es el nivel más alto de comprensión, desde él los sujetos pueden moverse con facilidad entre los conocimientos y los criterios que ponen en práctica. La construcción de conocimiento tiene un carácter complejo y se realiza dentro de una comunidad de profesionales. Utilizando este para cambiar y reinterpretar el mundo que lo rodea. La difusión de esta con otros se hace de forma creativa.

El nivel más adecuado para cualquier profesional y en este caso para cualquier asesor. Pues desde él el sujeto es consciente de sus limitaciones y posibilidades. Compuesto por un conocimiento asentado que permite ser flexible dentro de unos márgenes concretos, apoyado por otros profesionales que consienten que la comprensión de ellos mismos sea más completa.

### **3.5 LOS ORIENTADORES ANTE EL RETO CURRICULAR Y EL CAMBIO CULTURAL**

En un momento crisis y en el que el mundo de la política educativa ha derivado claramente hacia el énfasis en los resultados, parece especialmente relevante sacar a colación dos temas de especial trascendencia para la educación (en general) y la orientación (en particular): asumir el sentido del reto curricular (Elmore, 2010; Fullan, 2007) y la calidad para todos (Ainscow, Booth y Dyson, 2006; León, 2008, 2009; Echeita, 2008; Echeita y Ainscow, 2010; Echeita y otros, 2010).

Afrontar este reto supone una ocasión para reflexionar sobre el trabajo, tanto como docentes y orientadores, que se transforma en trampolín desde el que lanzar y asentar líneas de trabajo coordinadas y de futuro desarrollo profesional. Este poner en orden, las prácticas, los resultados, las ideas y el pensamiento profesional que orientan el desempeño profesional exige un ejercicio de erudición, una sistematización de ideas, principios y contenidos relevantes (de la teoría, la investigación y la práctica de la profesión) que necesita tanto de otros como de apoyos (a modo de mediadores cognitivos) para que se produzca este ejercicio de reflexión personal y colectivo para desentrañar implícitos, erradicar prácticas erráticas y mejorar los resultados. Lo que sobrepasa el común potencial y capacidad de acción del profesorado.

Descartadas ya las soluciones simplistas y rápidas para los complejos desafíos en los que se encuentra la educación en estos momentos, empiezan a tomar impulso nuevos vientos de mejora a medio plazo, con orientación sistémica y claramente enfocados hacia la mejora de los aprendizajes de los alumnos. El aprendizaje debiera ser el foco principal de acción y atención. Lo que es más eficiente si se complementa con un componente personal de “buena” práctica docente en el aula, arropado y contextualizado en una institución que permite que el proceso de cambio se vea apoyado por un entorno crítico y estimulante para que el proceso de cambio vaya más allá de los límites del aula. Operando así un cambio cultural en los centros educativos mediante procesos sostenibles e implicativos de debate curricular (Escudero, 2006, 2011) en torno al núcleo pedagógico del cambio (Elmore, 2010): el currículum, los resultados y los procesos interactivos para estimular el aprendizaje.

Estos procesos de reculturización del centro –que apuntase Fullan (2007)– han de centrar su atención en los cambios curriculares y las prácticas docentes en el aula, aunque resulte más fácil limitarse a otros procesos más específicos o a decisiones más amplias y de centro, lejos de lo que ocurre en verdad en el aula.

En este punto de reflexión, el reto no es organizativo, hay una suficiente promoción de un amplio abanico de medidas, programas, estructuras generales, específicas, temporales o estables, con éxitos parciales innegables. Pero si los resultados cantan y el fracaso no retrocede, algo pasa. En este punto parece especialmente relevante y oportuno *volver la mirada sobre el currículum* como operador del cambio y elemento fundamental que proporciona, dificulta o enmascara el verdadero aprendizaje. Y, aunque resulte pretensioso decirlo, reivindicar la emergencia del «*reto curricular*». Lo que supone un cambio de mirada (Gimeno, 2010), desde verlo como “*objeto de verdad*” a “*campo de conflictos*”, en un escenario donde es posible cuestionar, tener creatividad y transformar, aunque para ello haya que desaprender viejas prácticas, negociar, argumentar, debatir..., abrir escenarios, dar cancha a nuevos agentes desde perspectivas comunitarias y de corresponsabilidad, etc.

De esta manera, el corazón y el núcleo de la acción asesora de los orientadores, dentro de unas relaciones colegiadas en el centro, debe ser el currículum ofrecido/vivido por los alumnos y en torno a problemas relevantes de éstos con repercusión directa en el aula (Bolívar, 2012). Y en este punto, siguiendo a un amplio elenco de autores y estudios (Boza, Toscano y Salas, 2007; ASCA, 2008; Lambie y Williamson, 2004; Adelman y Taylor, 2002; Amatea y Clark, 2005; Ford y Nelson, 2007; Stone y Dahir, 2006; Martín y Onrubia, 2011; Lago y Onrubia, 2011; Domingo, 2006), tiene especial relevancia plantearse la siguiente cuestión: ¿tiene algo que decir la orientación?.

La respuesta parece afirmativa, aunque no es oro todo lo que reluce (Fernández, 2006; Boza, 2004; De la Oliva, Martín y Vélaz de Medrano, 2005). Pese a la sólida trayectoria profesional recorrida, los indudables éxitos cosechados y la reconocida consolidación de las prácticas de orientación, éstas parecen estar aun insuficientemente incardinadas en los procesos de desarrollo curricular y de mejora del centro, quedando pendientes también algunas inercias heredadas difíciles de cambiar centradas en abordajes y cuestiones específicas que no competen a lo cotidiano que ocurre en las aulas.

“La intervención psicopedagógica está contribuyendo a la mejora de la educación, pero todavía desde las actuaciones marginales de los centros, el salto al núcleo duro del quehacer en el aula y en el centro está por dar” (De la Oliva, Martín y Vélaz de Medrano, 2005, p. 67).

No han terminado de incidir significativamente en la cultura institucional y profesional, para hacer de la tutoría algo inherente a la función docente y que la promoción de buenos aprendizajes para todos sea el motor que genera consensos y compromiso profesional e institucional.

En cambio, también aparecen evidencias que, insistiendo en el foco principal de atención expresado anteriormente se va avanzando en determinados contextos y buenas prácticas profesionales con paso firme en este sentido. Así, en otro momento (Domingo, 2006, p. 102), parafraseando a una buena orientadora, se destacaba como indicador clave de que hay indicios de mejora cualitativa *cuando se asume colectivamente como problemática que afecta a todos el tema del fracaso escolar y que hay que solucionarlo más allá del esfuerzo o el empeño por recuperar de los estudiantes afectados, incluso revisando detenidamente el currículum y la práctica docente*. En definitiva, hablamos de centros en los que resulta clave y determinante el garantizar los principios de calidad para todos y que se ponen en marcha –con el máximo posible de sus efectivos– para alcanzar este objetivo desde procesos de debate, argumentación, cuestionamiento y búsqueda colegiada de alternativas poderosas y viables.

Lo que aporta nuevas pistas del orientador como agente de cambio (Boza, 2004; Martínez, Krichesky y García, 2010; Stone y Dahir, 2006; Adelman y Taylor, 2002; ASCA, 2008; Fernández, 2006), líder pedagógico (Ford y Nelson, 2007) o como apoyo al liderazgo pedagógico por parte de la dirección (Bolívar, 2012; Amatea y Clark, 2005). Es decir, tiene mucho que decir en un modelo de procesos y desde un *enfoque educacional* del asesoramiento psicopedagógico (Martín y Onrubia, 2011; Lago y Onrubia, 2011). Asumiendo que el protagonismo es y debe continuar siendo del profesorado, de sus líderes pedagógicos naturales, de la comunidad profesional que han construido, sin quitarle protagonismo ni invadiendo su espacio, sino pensando con ellos qué trabajan y qué consiguen los alumnos cuando hacen lo que hacen, y desde ahí ayudarles a tomar conjuntamente decisiones oportunas (Domingo, 2006, 2009, 2011; Fernández, 2005).

## BLOQUE II

**...Parte metodológica**





## CAPÍTULO 4

...Marco metodológico







*El término metodología designa el modo en que enfocamos los problemas y buscamos las respuestas. En las ciencias sociales se aplica a la manera de realizar la investigación. Nuestros supuestos, intereses y propósitos nos llevan a elegir una u otra metodología (Taylor y Bogdan, 1986, 15)*

## 4.1. PARADIGMA DE INVESTIGACIÓN

Dado que el estudio se basa en *comprender la función asesora de uno de los agentes “externos” de apoyo a la escuela*, más específicamente de los EOE, se opta por un enfoque metodológico que posibilite la indagación sobre este conocimiento, hasta llegar a la deseada comprensión del objeto de estudio.

Apoyado por diferentes profesionales del ámbito metodológico (Bogdan y Biklen, 1982; Lincoln y Guba, 1985; Bisquerra, 1989; Colás y Buendía, 1992; Flick, 2004b, 2011; Albert Gómez, 2006) se recomienda que la perspectiva 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, p.156) es la perspectiva cualitativa.

*La educación es un ámbito en el que existen muchas dificultades para el trabajo de la investigación, en cuanto es un campo muy abierto y muy cambiante, muy difícil de objetivar y generalizar. La investigación basada en encuestas y cuestionarios no representa la realidad de lo que sucede en el ámbito educativo. Pienso que los cambios en la enseñanza y el aprendizaje, los cambios en las organizaciones educativas, plantean situaciones que necesitan que el investigador esté en las aulas, en las escuelas, y esto solo se puede llevar a cabo en el marco de la investigación de tipo cualitativo. La investigación cualitativa capta e identifica lo más relevante, lo complejo, los detalles, en suma, los cambios que se van produciendo (Ball, 1989, p. 88).*

Este tipo de investigaciones de corte cualitativo 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; Moraes y de la Torre, 2006). Desde la que se pretenden generar teorías, concepto o incluso hipótesis partiendo desde los propios datos -lo que se conoce como teoría fundamentada- (Glasser y Strauss, 1967; Massot, Dorio y Sabariego, 2004; Charmaz, 2006; Clarke, 2005; Strauss y Corbin, 2007). Las características de este tipo de estudio son bastante particulares, siendo diversos los autores que las enumeran, de los cuales se destaca la aportación que propone Lincoln y Guba, (1985), y Flick, (2004); destacándose como principales particularidades:

1. Estos estudios permiten la concepción múltiple de la realidad.
2. Tienen como principal objetivo científico la comprensión de los fenómenos.
3. En ellos el investigador y el objeto de investigación están interrelacionados.
4. El objetivo de la investigación es desarrollar un cuerpo de conocimientos ideográficos.
5. En estos estudios la simultaneidad de los fenómenos e interacciones mutuas en el hecho educativo hacen imposible distinguir las causas de los efectos.
6. Los valores están implícitos en la investigación, reflejándose en las preferencias por un paradigma, elección de la teoría, etc.
7. Optar por este enfoque lleva aparejado una elección concreta de métodos y teorías apropiadas.
8. En estos estudios se da un reconocimiento y un análisis de perspectivas diferentes.
9. Las reflexiones de los investigadores sobre su investigación forman parte del proceso de producción de conocimiento y la variedad de enfoques y métodos seleccionados para el estudio.

#### **4.1.1 Estudios de caso, posibilidades y límites**

Dentro de la amalgama de formas que existen en la perspectiva de investigación que se ha seleccionado para este estudio, se encuentran los conocidos estudios de caso. Estos permiten conocer de forma profunda una realidad particular sin que se tengan que desvirtuar las realidades que acontecen en un contexto concreto. Colás y Buendía (1992, p. 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 acontecimientos que tienen lugar en un marco geográfico a lo largo del tiempo. Abercrombie et al., (1984, 34) consideran que un estudio de caso se trata de un *examen detallado de un ejemplo singular de una clase de fenómenos*.

El estudio de caso se caracteriza por ser un proceso no lineal que se va *definiendo y redefiniendo, modificando y reestructurando a medida que se va avanzando en la investigación* (Vázquez Recio, 2011, p.90). La finalidad básica de los estudios de caso es la comprensión de acontecimientos (Stake, 1999) sin que estos tengan que ser representativos (Creswell, 2007, 2009, Stake, 2012). 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.

Existen diversidad de interpretaciones dentro de los mismos, pero lo que determina su carácter es el objetivo de la información. Los estudios de caso con carácter cualitativo se centran en: 1) Alcanzar una comprensión lo más profunda posible de aquello que sitúa como objeto de estudio. 2) Atienden a procesos, más que a resultados. 3) Concentra su atención en aspectos que nunca son desligados de su contexto. 4) Tiende a poner particular empeño en el descubrimiento del conocimiento (Merriam, 1998; Grieg y Taylor, 1999; Greene y Hill, 2005)

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 es 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.

Dentro de esta metodología existen modalidades concretas en función de la finalidad o propósito que se pretenda, Stake (1994; 1999; 2012) establece tres modalidades distintas de estudios de casos:

- *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.

Si se tuviesen que determinar cuáles son las potencialidades de los estudios de caso estas podrían ser algunas de ellas (Rodríguez Romero, 2006; Flyvbjerg, 2005; Stake, 2012):

- Reconoce lo idiosincrásico y específico como legítimo en sí mismo.
- Permite realizar síntesis entre teoría y práctica.
- La flexibilidad de su diseño en el uso de diversas técnicas lo hace especialmente apto para “atrapar los sentidos” de la compleja realidad escolar.
- Su uso permite conocer una realidad de manera profunda y específica.
- Puede utilizarse en las etapas preliminares de una investigación, para generar hipótesis.

- Ofrece la oportunidad de crear un modelo cíclico y adaptado conforme se va avanzando en la investigación.

Respecto a los límites que deriva el uso de esta estrategia metodológica deberían de señalarse los siguientes: (Campbell y Stanley, 1966; Flyvbjerg, 2005):

- No permite realizar generalizaciones, pues lo que se estudia es una realidad particular sin que esta sea igual o semejante en otra realidad distinta.
- Todo queda sujeto a la interpretación del investigador.
- Puede dar lugar a que se aborden aspectos parciales de la realidad.
- La construcción de su validez metodológica siempre está en juego pues esta debe apoyarse en concepciones fiables que hagan del proceso un método válido.
- Carecen de control y se considera nulo su valor científico.
- El estudio de determinados casos no supone que estos sean representativos.

Tener en cuenta de manera previa cuales son las luces y sombras que rodean a esta metodología de estudio puede ser considerado un punto a favor, puesto que a lo largo de la investigación, en el momento que emerjan tales dilemas, el trabajo debe ser capaz de afrontar con éxito y dar luz a los rincones más oscuros. Por ejemplo, ante la cuestión de que no permite la generalización, ya quedó claro en la presentación del estudio que en ningún momento se busca la universalidad de los resultados, pues el estudio simplemente están interesado en conocer una realidad particular que puede hacer reflexionar a otros profesionales del área de estudio.

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).

En definitiva, en el presente trabajo, el estudio de caso ha permitido realizar una inmersión en el ambiente educativo, la cual ha posibilitado que a la vez se entendía la realidad escolar surgieran nuevas cuestiones respecto a las concepciones teóricas del área de estudio, provocando la formación de cuestiones de investigación de manera emergente conforme se iba desarrollando el estudio.

### 4.1.2 Estudio del conocimiento práctico

En la vida cotidiana, en el desarrollo de la profesión educativa, se está constantemente haciendo uso de un conocimiento que ha sido gestado a través de la experiencia en el ámbito de trabajo, sobre ese tipo de conocimiento es sobre el que va a tratar este apartado.

El conocimiento práctico o conocimiento pedagógico *permite al profesor elaborar nuevos conceptos, derivar principios y configurar teorías de acción* (Medina y Domínguez, 1990, p.131). La formación del mismo tiene lugar a través de las tareas diarias, entre las que se destacan las de carácter formativo. Gracias a ellas emerge el conocimiento profesional que configura al docente en el profesional que es y en el conocimiento que éste 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).

Germina como resultado de afrontar 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 (Fernández González, Elórtegui Escartín y Medina Pérez, 2003).

Este tipo de conocimiento se desarrolla a partir de un proceso reflexivo (Morine-Dersheimer, 1989), aprendizajes que se van interiorizando a partir de las propias prácticas (Tochón, 1992). Transcurriendo para ello un proceso conflictivo de reconstrucción del conocimiento pedagógico. 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, p.59).

Una de las claves para el desarrollo profesional es la *reflexión*, entendida por Dewey, (1933) 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.- promoviéndose un proceso de meditación que puede favorecer la práctica. La práctica reflexiva profunda se convierte en el núcleo del saber y del ser docente. 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)

Por tanto, 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); Litle y Cochran-Smith (1990) y 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.

## 4.2. INVESTIGACIÓN BIOGRÁFICO-NARRATIVA: LA AUTOBIOGRAFÍA

Dentro de los distintos enfoques que contiene la investigación cualitativa, se selecciona el enfoque biográfico-narrativo (McEwan y Evan, 1998) como el más adecuado para conocer una realidad particular en el ámbito educativo. Connel y Clandinin, (1995) establecieron que la narrativa está situada en una matriz de la investigación cualitativa puesto que se basa en la experiencia vivida y en las cualidades de la vida y de la educación. Este tipo de investigación *va más allá de una mera metodología de recogida/análisis de datos, ha llegado a construirse como una perspectiva propia. Una forma legítima de construir conocimiento en la investigación educativa* (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001, p. 10).

*En el futuro (hoy mismo ya) como Denzin y Lincoln predecían en 1994 y 1998, no hay no habrá un único camino a seguir, una sola voz que escuchar, una única historia que escribir una forma de contarla, sino una gama tan amplia como se quiera. Cuentos, dramas, fábulas, memorias, historias, autobiografías, poemas y otros textos y géneros literarios entran en escena y servirán para informarnos, para transmitir y hacer llegar al público, a distintas audiencias, nuestra comprensión del Otro. Más allá de ello, ofrecerán a la audiencia la oportunidad de tomar sus propias decisiones, porque permitan “entrar” en el estudio más que simplemente leerlo* (Parrilla, 2005, p. 28)

Connel y Clandinin (1995) otorgaron a la narrativa en la investigación educativa tres usos diferentes, como *fenómeno*, como *método* y como *uso*. El primero responde a un producto o resultado ya puede ser escrito o hablado; la segunda se refiere a una forma de construir y analizar los fenómenos narrativos y por último el uso que se le puede dar, por ejemplo, mediante su uso se pueden promover cambios en la práctica del equipo docente.

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, p. 43). Desde ella se puede llegar a construir la realidad (Bruner, 1991) y se la entiende 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).*

Las características principales de la narrativa (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001, p. 22) responden a:

- El conocimiento narrativo está basado en una epistemología constructivista e interpretativa.
- La narrativa es una estructura central en el modo como los humanos construyen el sentido. El curso de la vida y la identidad personal son vividas como una narración.
- La trama argumental configura el relato narrativo.
- Temporalidad y narración forman un todo: el tiempo es constituyente del significado.
- Las narrativas individuales y las culturales están interrelacionadas.

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 colaboración<sup>32</sup> que conlleva una mutua explicación y re-explicación de historias a medida que la investigación avanza (Arnaus, 1995). Sencillamente, nunca se sabrá *si aprendemos la narrativa a través de la vida o la vida a través de las narraciones: probablemente las dos cosas* (Bruner, 1997, p. 112).

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, 2001). Se han identificado diez formas distintas de investigación biográfica a través de: diarios; memorias; perfiles; esbozos; retratos; representaciones gráficas; biografías; autobiografías y prosopografías (Smith, 1994).

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, p. 56) y en la construcción de uno mismo (Bruner, 1998). La narración, de un simple caso, sobre una vida profesional puede aportar datos sobre aspectos de la problemática educativa. *Aunque sea un caso único, no está descontextualizado ni cultural ni social, ni políticamente* (Bruner, 1999, p. 9) y no

---

<sup>32</sup> En la medida que facilita la comprensión, compartiendo la autoría colaborativa a todos los niveles entre investigador e investigado (Arnaus, 1995).



deja de aportar evidencias particulares, personales incluso, pero que permiten vislumbrar retazos de comprensión del ejercicio de la profesión y de sus posibilidades de reconstrucción, y todo ello cargado de emoción (Goleman, 2011).

El estudio que a continuación se presenta utiliza esta perspectiva de investigación concretada en la autobiografía, es decir, en los relatos de vida narrados por el propio protagonista sobre algunos aspectos clave de su vida que son narrados por iniciativa propia. En palabras de Bruner y Weiser, (1995) la autobiografía es un acto de invención del yo sometido a revisiones e interpretaciones continuas. *La autobiografía evoca el pasado para el presente y en el presente* (Gusdorf, 1956, p. p.16).

### **4.3. METODOLOGÍA EMPLEADA**

El estudio desarrollado en este trabajo ha tenido como principal pretensión *comprender una serie de fenómenos que tienen lugar en un ámbito concreto*, por lo que la metodología elegida para el estudio se asienta en la perspectiva cualitativa, amparada por las recomendaciones de autores como Sandín Esteban (2003), Flick, (2007, 2011), Given (2008) o Albert Gómez, (2006), que la catalogan como la más pertinente para el análisis, la comprensión, la valoración de situaciones específicas y/o la resolución de los problemas. Dentro de ésta, se ha optado realizar un estudio de caso único (Pujadas, 1992), desde la modalidad intrínseca (Stake, 1994), como método más apropiado de la perspectiva seleccionada), desde la cual se intenta entender los *acontecimientos sucedidos* (Stake, 1999), sin pretensión de universalización. Lo único que interesa es conocer a fondo una realidad particular, sin que esta busque la extrapolación a otros contextos, la cada realidad es diversa y de ella pueden derivarse múltiples interpretaciones que requieren mayor comprensión (Stake, 2012). Y se llega a esta “comprensión” a través de la historia y relatos de vida de un profesional en el ejercicio de la labor de apoyo, a lo largo de un proceso en el que se presentan y discuten relatos de experiencia (Mills, 2001), de los que derivan principios de actuación que los sustentan, dando acceso a la teoría fundamentada de este sujeto (Glaser y Strauss, 1967; Birks y Mills, 2011; Charmaz, 2006; Clarke, 2005; Strauss y Corbin, 2007),

El trabajo trata de recoger la actuación de un caso, desde el que se rescata el conocimiento práctico gestado a lo largo de su trayectoria en el ámbito de su profesión y concretamente en los últimos cuatro cursos académicos. Conocedores del poder de la narración y de los relatos de experiencia profesional (McEwan, 1998; Connelly y Clandinin, 1995; Clandinin y Connelly, 2000), para hacer emerger el pensamiento narrativo (Bruner,1988 ), el yo narrativo (Ricoeur, 1999, 2005), se han desarrollado una serie de entrevistas con la pretensión de estimular su

recuerdo, mediante la reflexión de acontecimientos sucedidos (Kelchtermans, 1993) a través del enfoque biográfico-narrativo. Donde se desarrollan periodos de profundización sucesiva (Kelchtermans, 1993). Con intención de evidenciar su experiencia vivida de orientador, como promotor de procesos de innovación y 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, 2005b, 245).*

Como ya se ha argumentado anteriormente, 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, impidiendo que emerjan procesos de transformación escolar, muy beneficiosos para la comunidad educativa. La tarea asesora deja a un lado la intervención sobre el alumnado y se centra en la interacción que tiene lugar entre el profesorado y el agente de apoyo.

En definitiva el estudio presentado indaga desde una perspectiva biográfico-narrativa siguiendo la recomendación de Domingo (2005b), sobre *la actuación del orientador como asesor y promotor de procesos de renovación escolar*, en busca de claves en su trabajo que den respuesta a los interrogantes planteados en la presentación del trabajo.

*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, 2005b, p. 245).*

### **4.3.1 Selección de caso objeto de estudio**

El estudio versa sobre un caso particular, lo que supuso un momento de incertidumbre previa a la selección del sujeto que iba a formar parte de la investigación. Para el cual se realizaron varios procesos de indagación. Por una parte, se realizó un sondeo a nivel de profesorado y orientadores de zona de la ciudad de Granada, y por otra, se contactó con la Delegación de Educación de la provincia para que nos facilitara información sobre algunos profesionales que trabajasen en el foco de la investigación. Tanto la selección del sujeto como la zona de estudio eran dos aspectos indispensables para la calidad del trabajo, por lo que se dedicaron varios meses antes de comenzar el mismo.

Interesaba una zona no demasiado grande, que albergase dificultades de progreso, que fuese considerada mínimamente interesante, que ofreciera contradicciones del sistema, como por ejemplo; que acogiese bolsas de población excluida, profesorado tanto de nueva incorporación como fijo en el centro, etc. 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 relacionado con el paradigma de investigación que se haya elegido. En este estudio, el caso y la finalidad de la investigación han sido las que han determinado el paradigma.

### *A) Selección del caso*

El caso elegido supone la mayor riqueza del trabajo, ya que a través de este se consigue la calidad y profundidad del estudio. Para realizar la selección se realizó un proceso de depuración de candidatos en diversas fuentes<sup>33</sup>, estableciéndose de forma previa una serie de criterios con la intención de seleccionar al mejor caso, estos criterios responden a:

- 1) Que fuese un orientador de equipo de zona de la provincia de Granada.
- 2) Que comenzase a trabajar en una zona, es decir, que los colegios no lo conocieran (para evitar posibles variables contaminantes).
- 3) Que estuviese dispuesto a dedicar su tiempo a la investigación a lo largo de cuatro cursos académicos.
- 4) Que entendiera la labor de apoyo desde las aportaciones teóricas constructivistas y colaborativas.
- 5) Que poseyera algún reconocimiento a lo largo de su carrera como orientador, ya fuese por compañeros o por maestros/as de los centros.

No obstante, una vez conocida la persona escogida para formar parte de nuestro estudio fueron mucho mejores las circunstancias de las que se habían establecido; destacando su estilo y metodología de trabajo, donde se interesaba por dinamizar procesos de mejora e innovación escolar; fomentando la colaboración de la comunidad educativa. Una persona que poseía una carrera profesional admirable, con una dedicación de más de veinte años de ejercicio dentro de la profesión, y a lo largo de los cuales había pasados por diferentes momentos importantes en su puesto de trabajo.

En definitiva, la elección del sujeto de estudio fue intencionada como así establecen autores como Portela, (1999), Bolívar, Domingo y Fernández, (2001). Para todo este proceso selectivo se han tenido en cuenta las recomendaciones establecidas por Vázquez y Angulo, (2003) quienes distinguen dos fases indispensables en la selección de caso de estudio:

1. Fase de negociación del acceso y,

---

<sup>33</sup> Docentes de CEIP, orientadores de EOE y Delegación de Educación; profesores y compañeros de la universidad.

## 2. 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. La segunda tenía lugar al terminar cada entrevista, 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.

Bolívar, Domingo y Fernández (2001, p.260) recomiendan que:

*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.*

El caso elegido para este estudio cumple esta recomendación y además se caracteriza por ser un buen informante. Destacado y conocido por compañeros y alumnos como un orientador ejemplar, del cual se rememora su historia de vida, donde ha ejercido de, maestro, psicólogo, orientador, director de los EOE a nivel provincial e investigador<sup>34</sup>.

### **B) 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. Connelly y Clandinin (1995, p.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, p. 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, p. 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.

<sup>34</sup> Esta información se dará a conocer en la parte de los resultados del estudio

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 3.1)

<b>Criterios</b>	<b>Explicación</b>
<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 réplica 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 3.1.** *Criterios éticos para los estudios de casos interpretativos* (Vázquez y Angulo, 2003).

Particularizando en el estudio, estas cuestiones se abordaron desde el principio del estudio. Comenzó con una pequeña reunión, donde ambas partes expusieron las inquietudes e intereses que tenían. La opinión que generó aquel primer encuentro fue bastante positiva, en primer lugar porque la persona tenía muy claro cuál era su modelo de trabajo y que pretendía conseguir con el mismo; en segundo término, porque estaba dispuesto a dedicar su valiosísimo tiempo y, por último, demostraba ilusión por el viaje en el que se iba a embarcar durante los próximos 4 años. Era tal su compromiso con la comunidad educativa que estaba dispuesto a trasladar 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 se podrían alcanzar dio comienzo el estudio.

### 4.3.2 Criterios éticos-deontológicos de la investigación

Fernández (2006, p. 188), ha determinado tres grandes criterios éticos a tener presentes en las investigaciones biográfico-narrativas y que se comparten en este estudio:

- *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 investigador 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.
- *Principio de confidencialidad:*
  - Confidencialidad de los datos: garantía de anonimato.
- *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 investigador.
  - Nunca provocarle prejuicios por su participación.

Pero el tema de la ética de la investigación es bastante complejo. Por ello asume los planteamientos de la línea de investigación a la que se inscribe. Ésta lleva asociada un claro compromiso con una determinada deontología y ética de investigación (Oliver, 2002; Parrilla, 2009; Susinos y Parrilla, 2008), mucho más allá de los marcos tradicionales y estándares (Tojar y Serrano, 2000; González, 2002), para entrar a conformar un planteamiento de “investigación alternativa” (Elmesky, 2012), incluso emancipadora (Oliver, 2002), con implicaciones metodológicas claras.

De forma global, se opta por un posicionamiento crítico-comprometido acorde a los planteamientos de la red REUNI+D (Martínez, 2012), sin olvidar los tradicionales cánones de calidad que han ido marcando los autores de referencia y los *handbooks* en los que nos hemos formado y que componen el marco de sistematicidad y de rigor imprescindible en todo trabajo

que quiera ser adjetivado con propiedad como científico. Toda una filosofía de trabajo, guiada por un planteamiento reflexivo y comprometido con el “buen hacer lo debido”.

Así las cosas, destacar con Stake (2006, p. 354), el paralelismo entre un trabajo de calidad y ética profesional. Cuando un trabajo está bien hecho, se ha hecho lo que profesionalmente se debía hacer y para lo que era pertinente del mejor modo posible (con argumentos y razones sólidas, no intuiciones o prácticas rutinarias y reproductoras), sin duda es ético.

## CAPÍTULO 5

...Diseño de investigación







*Es de importancia para quien desee alcanzar una certeza en su investigación, el saber dudar a tiempo. Aristóteles*

## 5.1. DISEÑO

El diseño de investigación abarca desde la selección del tema a la recogida de información y posterior análisis. En este caso el estudio se ha apoyado en un diseño flexible, emergente y progresivo (Taylor y Bogdan, 1994; Portela, 1999; Buendía, Colas y Hernández, 2004) abierto a modificaciones conforme la investigación iba avanzando. 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*, teniéndose 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, 2004b). Muchas investigaciones se centran en la linealidad (sobre todo aquellas con carácter cuantitativo), en el que las fases de la investigación tienen su momento a lo largo del estudio, en este caso se ha apostado por la circularidad, donde cada fase podía 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, p.58).

Por último, se presenta un diseño *longitudinal y holístico* (Portela, 1999, Albert Gómez, 2006) en la medida que ha sido desarrollado a lo largo de un periodo de tiempo -cuatro cursos escolares- recogiendo el desarrollo de los hechos en su conjunto -evitando la parcialidad de datos-

Bisquerra (1989) establece un listado de características que posee toda investigación y a las que el estudio ha sido sensible:

1. El investigador es un instrumento de medida. Todos los datos son filtrados por su criterio, por tanto los resultados son subjetivos. En el estudio que se presenta se ha tenido en cuenta dicha particularidad pero no ha supuesto un conflicto para el desarrollo del mismo.
2. Estudios intensivos a pequeña escala, el caso que se presenta representa un solo caso, el cual no se pretende extrapolar a otros contextos sino simplemente ayuda a comprender una realidad particular y concreta.

3. Teorías e hipótesis: no suelen probar teorías o hipótesis, más bien intenta generarlas. Encontrar respuestas a las cuestiones de investigación permitirá la emergencia de nuevos interrogantes para futuras investigaciones aportando un pequeño avance desde este gran ámbito como es la función asesora.
4. No tiene reglas de procedimiento, efectivamente las reglas del juego se han ido forjando conforme se ha avanzado en el estudio, de ahí su carácter flexible y emergente.
5. Holística; abarca un fenómeno en su conjunto. En el caso que se presenta se ha registrado todo un proceso transcurrido a lo largo de cuatro cursos académicos de manera global y profunda.
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, permitiendo que emerjan nuevas cuestiones de análisis.
8. Este tipo de estudios no permiten un análisis estadístico por lo que se ha obviado mencionar ni desarrollar en este trabajo.
9. Serendipity; a lo largo de su desarrollo se pueden incorporar hallazgos que no se habían previsto con antelación al estudio.
10. Emocionalmente satisfactoria; es importante asegurarse de que están hablando voces reales y que en muchas ocasiones estas son democráticas y reflejo de lo que el pueblo opina.

A continuación, en la siguiente imagen (imagen 5.1), se muestra de forma muy visual cual ha sido el diseño previsto en función de la perspectiva, de los instrumentos seleccionados y de las herramientas informáticas escogidas para el análisis.

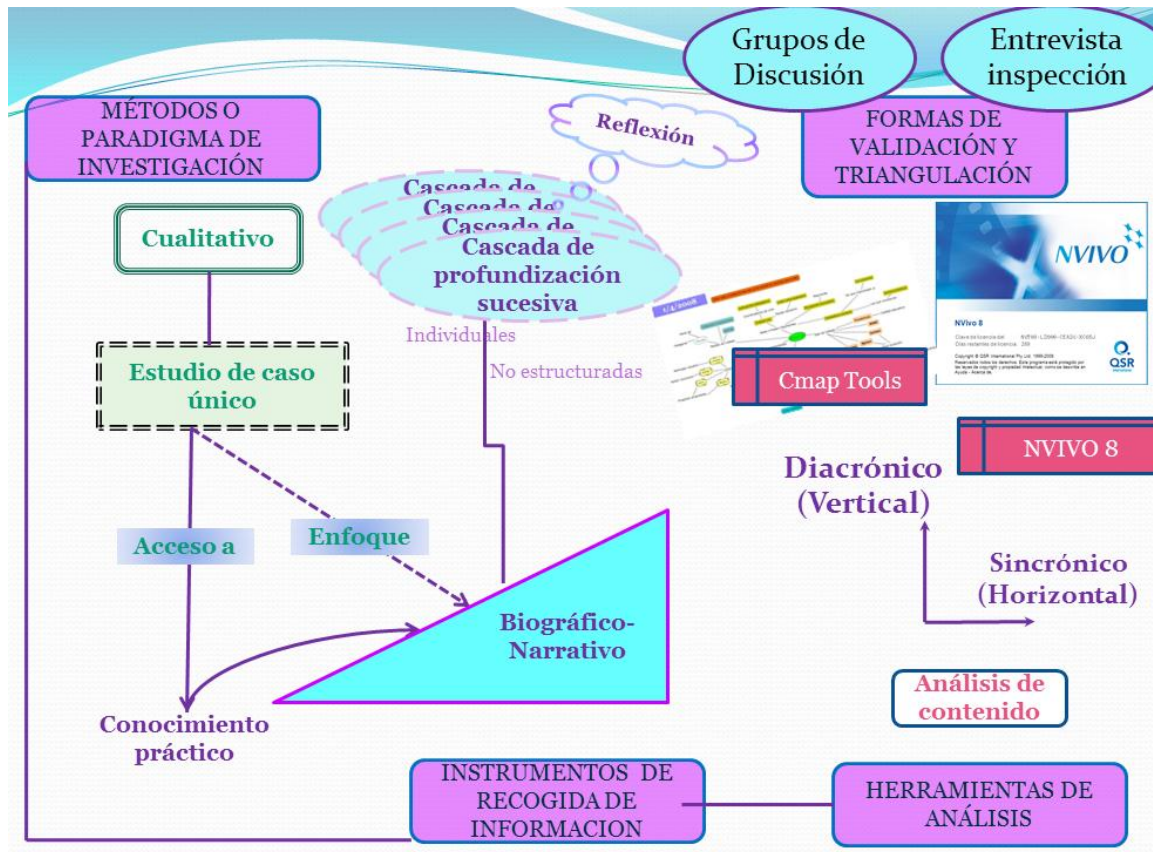


Imagen 5.1. Diseño de investigación. Elaboración propia.

Partiendo de la perspectiva cualitativa, se ha optado por el estudio de caso único como método más pertinente para acceder al conocimiento práctico que posee la persona estudiada. Determinando un enfoque autobiográfico-narrativo por entrevistas individuales y no estructuradas a modo de cascadas de profundización reflexiva. De forma complementaria, otro de los instrumentos de recogida de datos ha sido el desarrollo de un grupo de discusión con profesorado de los centros e inspección educativa.

Con objeto de efectuar un análisis comprensivo de las palabras del sujeto seleccionado se ha efectuado un profundo análisis de contenido tanto diacrónico (vertical) como sincrónico (horizontal)<sup>35</sup> de los datos, mediante el uso de diversas herramientas informáticas.

<sup>35</sup> En el punto 4 de este mismo capítulo se trata ambos tipos de análisis con mayor profundidad.

## 5.2. FASES DE LA INVESTIGACIÓN

En la bibliografía al uso sobre diseño de investigaciones, (Bisquerra, 1989; Colás y Buendía, 1992; Buendía, Colás y Hernández, 2004; Flick, 2004b, 2011; Albert Gómez, 2006) establecen una serie de fases por las que debe pasar toda investigación, sea cual sea su paradigma. Estas transcurren desde la *selección del tema o problema de investigación, recolecta bibliográfica; establecimiento de hipótesis o preguntas de investigación; selección de la muestra/casos y entrada al campo; recogida de información; análisis de resultados*; hasta llegar a la *elaboración de conclusiones*. Dentro del paradigma de investigación cualitativa, Albert Gómez (2006) propone las siguientes fases para el desarrollo de este tipo de estudios:

- Fase preparatoria.
- Fase de trabajo de campo.
- Fase analítica.
- Fase informativa y elaboración del informe.

En la siguiente imagen (imagen 5.2) se representan que pasos lleva implícitos cada una de estas fases



**Imagen 5.2.** *Proceso de la investigación cualitativa. Elaboración propia a partir de Albert Gómez (2006).*

Sin olvidar las orientaciones que se acaban de presentar y recordando la característica de circularidad de la que hablaba Flick (2004b, 2011) -lo que supone que cualquiera de las fases

puede ser retomada- se ha elaborado un gráfico que muestra cuáles han sido las fases por las que ha pasado la investigación y que da cuerpo a este trabajo (ver imagen 5.3).

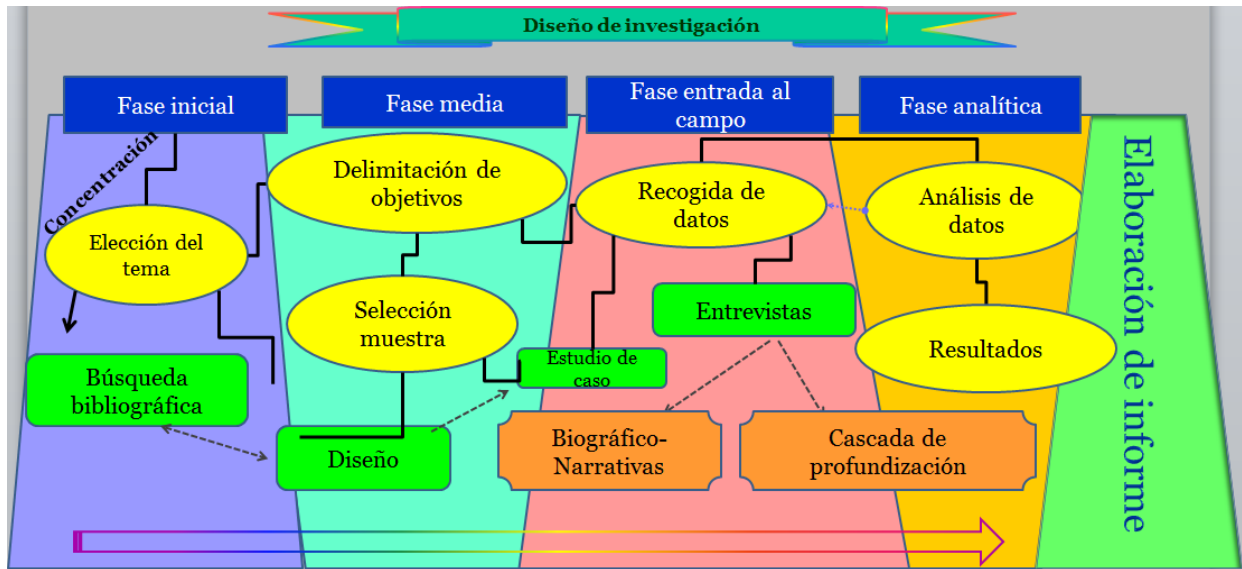


Imagen 5.3. Diseño global de la investigación. Elaboración propia.

En la fase inicial -correspondiente al primer curso de doctorado (año 2007)- tras un periodo de concentración y de reflexión se delimitó el área de estudio, ubicándolo dentro del ámbito de la Orientación Educativa. En aquellos primeros meses se realizaron múltiples encuentros con distintos profesionales a fin de localizar un foco de atención fructífero para llevar a cabo una investigación. Una vez decidido el problema de investigación da comienzo una fase que ha estado presente hasta hace pocas semanas, la lectura profunda de todo lo relacionado con el área seleccionada.

Transcurrido un tiempo de meditación y de lectura continuada comienza la fase media del estudio. En ella tienen lugar la delimitación de los primeros objetivos y preguntas de investigación. De forma paralela se procedió a la selección del sujeto de estudio a través del proceso que se ha comentado en el capítulo anterior. En esta fase comienza a hilarse el diseño de lo que finalmente ha sido todo el trabajo desarrollado durante cinco años.

La tercera fase, *entrada al campo*, es la más importante del estudio, pues en ella tiene lugar la recogida de datos. Proceso que ha acontecido durante cuatro cursos escolares desde el año 2007/2008 al 2010/2011. Un proceso largo en el que se han realizado 24 entrevistas con su posterior transcripción y elaboración del mapa conceptual correspondiente para realizar el proceso de validación con el sujeto entrevistado.

Finalmente la última fase, *analítica*, ha tenido lugar desde el año 2011 y más profundamente en el verano y otoño de 2012. En ella se ha realizado un profundo análisis de los datos recogidos a lo largo de los cuatro años que duró el estudio de caso. Para proseguir posteriormente con el

análisis listo poder realizar los resultados del estudio y la elaboración del informe final que hoy día tienen ustedes en sus manos.

## 5.3. TÉCNICAS PARA LA RECOGIDA DE EVIDENCIAS

### 5.3.1 Entrevistas

En los estudio de caso se pueden utilizar varios métodos de recogida de información como son: la observación, las entrevistas o los documentos y objetos (Yin, 1994). En este trabajo se opta por la entrevista -entre algunas técnicas más que a continuación se comentan- como mejor instrumento para alcanzar los propósitos planteados. Descartando las escalas de observación por la imposibilidad de acceso a todo el tiempo que ocupa la actuación de este profesional en el ámbito de trabajo y, el análisis profundo de documentos del centro, por la demora que llevaría tener resultados palpables de su influencia.

La entrevista permite llevar un registro continuado a lo largo de todo el proceso en el que se destacan acontecimientos y momentos clave de su pertenencia como figura de apoyo. Este método deriva a una conversación con unas características que la distinguen del tipo de encuentros básicamente informales que acontecen en la vida cotidiana. En ella los implicados *pueden reflexionar, hasta cierto punto, sobre sus propias acciones o al menos se les puede inducir a hacerlo* (Vázquez y Angulo, 2003, p.32).

Existe diversidad de clasificaciones (Taylor y Bogdan, 1994; Buendía, Colás y Hernández, 2004) de tipos de entrevistas, diferenciadas por a quién son dirigidas, qué estructura tienen y qué finalidad persiguen. En relación al número de sujetos a quien se dirigen se pueden diferenciar entre entrevistas individuales o entrevistas grupales. Y según su estructura estas pueden ser abiertas, no estructuradas, semiestructuradas o estructuradas. La entrevista abierta o no estructurada es 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 ésta (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, citado por Williams y Heike, 1993), establecen la siguiente tipología de cuestiones a tener en cuenta a lo largo de las entrevistas:

-*Preguntas descriptivas*: realizadas para conocer el lenguaje del informante, como así la descripción de ciertos acontecimientos.

- Preguntas estructurales*: permiten 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, etc.
- 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*: ayudan a conocer ciertas características personales, sociales o profesionales de la persona entrevistada.

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 Vázquez y Angulo (2003), establecen una serie de recomendaciones para un adecuado desarrollo que conviene conocer antes de emprender estos procesos de dilogo:

- 1) En ellas se ha de favorecer el buen clima de entrevista, la persona ha de estar lo más cómoda y relajada posible.
- 2) Ha de realizarse en un lugar tranquilo, alejado de las distorsiones y distracciones.
- 3) El investigador ha de tener una actitud de interés, centrada en la escucha activa.
- 4) En caso de que el investigador realice un silencio demasiado largo, el entrevistador ha de invitarlo a continuar.
- 5) Ha de estar fechada con antelación.
- 6) 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.
- 7) Mantener la confidencialidad lo mejor posible.
- 8) Evitar entrar en conflicto con el informante, sin valorar la información que nos facilite.
- 9) Evitar los prejuicios.
- 10) Nunca dar por supuesto algo, preguntar por el significado que tiene para él cualquier palabra.



11) Dialogar en términos genéricos en caso de que la persona se sienta incómoda con sus declaraciones.

12) Delimitar los ámbitos de interés, en las primeras entrevistas.

El proceso de las entrevistas puede considerarse bastante complejo además de árido, pero de él dependen la calidad de los resultados que se obtengan. Se distinguen tres grandes momentos en el desarrollo de las mismas: Planificación; llevarla a cabo; transcripción e interpretación (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001).

En el estudio que se presenta se opta por la entrevista no estructurada o *entrevista en profundidad* (Vázquez y Angulo, 2003) a modo de narrativa biográfica (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001), y dialogando entre el relato y el pensamiento/argumento (Moraes y de la Torre, 2006) como mejor instrumento de la recogida de los datos. En ellas se pretendía que el caso 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, p.5). A través de este tipo de entrevistas se pretenden conocer los acontecimientos diarios que se producían en los colegios y cómo marcaban estos su evolución en una red de centros.

Las entrevistas fueron realizadas en un principio de forma más asidua, casi una por mes, para posteriormente dejar un tiempo prudencial en la sucesión de acontecimientos. En el desarrollo de las mismas se han tenido presentes las recomendaciones procedentes de la teoría en relación a cómo debían realizarse. A continuación se presenta una tabla en la que se enumeran las entrevistas y la fecha en las que fueron realizadas (Tabla 5.1).

<b>ORDEN DE ENTREVISTAS</b>				
<b>Curso</b>	<b>2007/2008</b>	<b>2008/2009</b>	<b>2009/2010</b>	<b>2010/2011</b>
<b>Entrevista nº</b>				
<b>1</b>	04/12/2007			
<b>2</b>	13/12/2007			
<b>3</b>	18/12/2007			
<b>4</b>	08/01/2008			
<b>5</b>	22/01/2008			

6	29/01/2008			
7	27/02/2008			
8	01/04/2008			
9	07/05/2008			
10	02/06/2008			
11	02/07/2008			
12		07/10/2008		
13		14/11/2008		
14		16/12/2008		
15		10/02/2009		
16		13/04/2009		
17		07/07/2009		
18			04/11/2009	
19			23/02/2010	
20			04/05/2010	
21			22/06/2010	
22				20/01/2011
23				27/04/2011
24				23/07/2011

**Tabla 5.1:** Orden de las entrevistas.

La característica principal y desde donde partía cada uno de los encuentros era la invitación a que el objeto de estudio reflexionara sobre su trabajo en los contextos donde tenía lugar su influencia. Se invitaba a que recapitase sobre sus propias acciones y sobre todos aquellos episodios sucedidos en los centros que fuesen de importancia para la investigación. A continuación se muestra una tabla que refleja el proceso que ha seguido cada una de las entrevistas (Tabla 5.2.).

<b>DESARROLLO DE LA ENTREVISTAS</b>	
<b>Paso 1</b>	En primer lugar se fijaba una fecha en la que el investigador y el investigado pudiesen charlar. Las primeras entrevistas fueron más asiduas, con idea de familiarizarse cuanto antes en el contexto de investigación. Posteriormente estas se han realizado de manera mensual, e incluso trimestral (en el caso del último curso escolar). Esos primeros

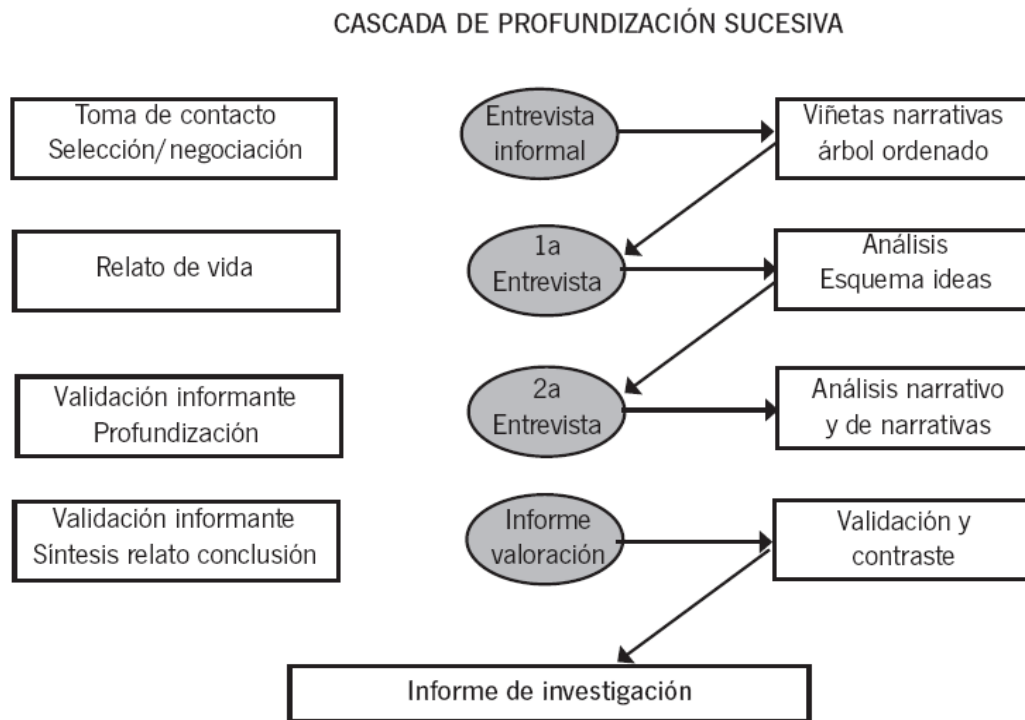
	encuentros estuvieron dedicados a enmarcar el campo de estudio –tipo de centros, estructura- y a delimitar qué organización se debía seguir a lo largo del estudio.
<b>Paso 2</b>	Las entrevistas solían durar entre 60 y 90 minutos, dependiendo de los sucesos acontecidos desde el último encuentro. La forma 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 sujeto de estudio - favoreciendo así la advertencia de Vázquez y Angulo (2003) de desarrollarse en un lugar tranquilo alejado de distracciones-). 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 al que formaba parte.
<b>Paso 3</b>	A la postre, ya en casa y con un programa informático que ayuda a la transcripción (Via Voice, para Windows pro edition, Release 8) se transcribía todo lo que se había comentado en el encuentro. Las transcripciones se efectuaban pocos días después del encuentro, 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.
<b>Paso 4</b>	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 era interesante tratar otras cuestiones como por ejemplo, cómo se desarrollaban los cursos del primer año de doctorado que estaba realizando en aquellos momentos, o los inconvenientes que iban surgiendo a lo largo del proceso de investigación qué profesores o conferencias interesantes estaban pendientes, cuáles de ellas tenían relación con el tema, etc. Abarcar estos temas también ha sido importante pues en ellos se ve reflejado qué proceso vivencia el investigador a lo largo del proceso de estudio. Produciendo en algunos momentos que el investigado hiciera reflexionar al investigador, un papel totalmente contrario al que se venía desarrollando durante la mayor parte del tiempo.
<b>Paso 5</b>	Una vez pasadas a formato Word, se volvía a escuchar la grabación localizando y corrigiendo aquellos fallos que había cometido el programa informático (dado que su fiabilidad no era del 100%). Al final de este proceso se solían apuntar las ideas que se habían quedado abiertas –a la espera de ver su evolución- o poco claras. También se anotaban nuevas dudas de lecturas e informaciones que se habían recogido para que en las próximas entrevistas estos interrogantes fuesen los primeros a tratar.
<b>Paso 6</b>	Finalmente como último paso del ciclo de cada entrevista tenía lugar la entrega de la última entrevista transcrita y corregida y un mapa conceptual de la misma para que el sujeto de estudio revisara, buscará los posibles errores o mal interpretaciones y verificara la información allí contenido. A medida que estas se iban corrigiendo se iban matizando nuevos aportes y matices.

**Tabla 5.2.** Desarrollo de las entrevistas.

Como se ha podido apreciar a lo largo de las entrevistas se ha utilizado un proceso de profundización sucesiva mediante ciclos de profundización (Schütze, 1983; Kelchtermans, 1993) donde han sido posibles momentos de *inter-análisis* (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001, p. 168-170) y *validación procesual dialéctica*<sup>36</sup> (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*,

<sup>36</sup> 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 parte del investigador.

*momento en que los nuevos relatos no aportan nada relevante no conocido ya* (Bolívar y Domingo, 2006). En la siguiente imagen se muestra el proceso del que se viene hablando (imagen 5.4).



**Imagen 5.4** Cascada de profundización sucesiva. Kelchtermans, (1993)

Siguiendo este formato de entrevista en profundidad a modo de diálogo, junto al ciclo de entrevistas al informante clave, se ha desarrollado una entrevista con la Inspección Educativa que ha estado presente durante los últimos años de estudio, a modo de contraste y triangulación de las anteriores.

### 5.3.2 Biograma

Otra de las técnicas utilizada para la recogida de datos ha sido la elaboración de un biograma del caso seleccionado. Se trata de un instrumento de amplio recorrido en la investigación cualitativa (Abel, 1947; Sá y Ramalho de Almeida, 2004; Mas, 2007; Moraes y de la Torre, 2006; Parrilla, 2009).

El biograma responde a una representación de hechos que han marcado la trayectoria de la vida de una persona, ya sea a nivel profesional o personal. Una cronología de comentarios ubicados en el tiempo, justificados y reflexionados por la propia persona que los ha vivido, y que en algún momento pasan a manos del investigador para que este los analice, valore y extrapole en función de los intereses de investigación. Su uso permite que el sujeto justifique las decisiones

tomadas dando lugar a la reflexión sobre su propia actuación, con lo que se abre una puerta a la emergencia de su teoría fundamentada.

Hay varios formatos, gráficos o narrativos, elaborados a partir de relatos de vida o realizados por el propio narrador, pero sea cual fuere este formato, el biograma es una representación gráfica del perfil biográfico en el que cada participante destaca libremente tiempos y espacios que han configurado su desarrollo personal y su trayectoria vital. La línea de vida, es un cronograma personalizado sobre los hitos e incidentes que jalonan la vida de la persona, y la interpretación de los mismos (Parrilla, 2009, p. 109).

Las historias de vida, historia oral o autobiografías, como comúnmente se le denominan, resultan muy útiles para evidenciar el transcurso personal y profesional de un individuo; no solo para la propia persona sino también para el investigador, pues gracias a ellas comprende con mejor precisión los hechos que ocurren en el presente e intuye los posibles acontecimientos futuros. Una herramienta que cobra sentido cuando el investigador entra en el mundo de las intersubjetividades aportando múltiples potencialidades; entre ellas, la posibilidad de reconstruir y reparar hechos claves en la experiencia. Estos relatos de vida, deben estar incitados por el entrevistador, quien ha de atender y estar alerta para conocer aquellos elementos del pasado que ha resultado críticos positiva o negativamente para llegar a una comprensión profunda de cómo estos han afectado al sujeto, influyendo en este para que sea quien es y actúe de la forma cómo lo hace.

A simple vista esta estrategia puede parecer simplista, pues –en apariencia- supone una simple recopilación de sucesos pasados, que no poseen mayor riqueza que describir una trayectoria. Nada más lejos de la realidad. La concatenación de los hechos y la forma como se cuentan, poseen un hilo conductor de gran importancia para comprender la realidad y establecer relaciones entre hechos, actuaciones y/o consecuencias. Reconstruir una biografía tiene su precedente en la persona que transmite el testimonio, ya sea oralmente o utilizando la escritura. Gracias a ella es posible reparar y reconstruir hechos relevantes en los niveles de experiencia - sentimientos, deseos, propósitos- que la investigación formal deja fuera (Bolívar y Domingo, 2006), de ahí procede todo su potencial y gracias a él se puede llegar a construir la realidad (Bruner, 1988, p. 4) y la teoría que la sustenta o parte de ella (Mill, 2001; Birks y Mills, 2011; Charmaz, 2006).

Las narraciones autobiográficas no sólo representan al yo o lo expresan, sino que también lo constituyen (Bolívar, Fernández y Molina, 2005, p. 4), permitiendo una reconstrucción personal por parte de la persona que ha formado parte de ese testimonio. Goodson (2004) relaciona las historias de vida con el conocimiento profesional. Y gracias al biograma es posible acceder a

dicho conocimiento y organizarlo en función de los puntos de inflexión que aparezcan y que hayan provocado que el sujeto tenga un determinado pensamiento o actúe de una forma concreta.

Si el interés del estudio gira en recopilar el haz de “saber” de un sujeto, se debe indagar en su historia de vida, como la mejor garantía de recolectar todo su conocimiento. Desde ahí se logrará comprender la trayectoria de un sujeto o sujetos dentro de un contexto determinado. El uso biograma es la estrategia perfecta que proporciona la información necesaria de la trayectoria de vida. Gracias a su uso se podrá comprender al sujeto/s estudiado, como un profesional determinado con unos conocimientos concretos y con unos hechos vividos que lo configuran único ante los demás.

En definitiva, el biograma se considera la herramienta más sensata, gráfica y visual de ver la trayectoria de vida de un individuo y poder cumplir otros objetivos mayores de investigación que estén directamente ligados con el desarrollo personal y profesional del individuo. En el anexo se puede consultar el biograma elaborado a través de la evolución de las entrevistas.

### 5.3.3 Grupos de discusión

Otro instrumento utilizado en la investigación han sido los grupos de discusión. Esta técnica también cuenta con una amplia trayectoria (Krueger y Casey, 2010), que no procede detallar ahora. El grupo de discusión constituye un espacio donde diferentes personas emiten opiniones sobre algún tema de interés (Canales y Peinado, 1995), *Es un procedimiento muy apropiado cuando el objetivo es explicar cómo percibe la gente una experiencia, una idea o un hecho* (Krueger, 1991, 26). Llevar a cabo este procedimiento en el presente trabajo ha posibilitado conocer el foco de estudio desde otra perspectiva diferente, lo que Callejo (2001, 22) defendía: *hay que subrayar que el grupo de discusión es una vía para conocer y no una finalidad.*

De forma complementaria a las entrevistas y una vez finalizado el proceso de las mismas – para evitar posibles contaminaciones- se han desarrollado 4 grupos de discusión con los equipos directivos de cada uno de centros -dirección, jefatura de estudios y en dos de ellos con la presencia de un docente de considerable implicación en el centro-. En muchas ocasiones estos encuentros se desarrollan como técnica complementaria a los datos obtenidos mediante otras estrategias; en este caso concreto son complementarios a las entrevistas individuales desarrolladas durante cuatro cursos académicos. El objetivo principal para llevar a cabo estos cinco encuentros ha sido para contrastar las informaciones recogidas por parte del sujeto de estudio. Gracias a las cuales se ha podido conocer como era percibido el trabajo del caso seleccionado.

Realizar estos grupos de discusión ha posibilitado llevar a cabo un proceso de validación y triangulación como así proponen Denzin (1989) y Gil Flores (1994) permitiendo así que se haga

una *confrontación de informaciones, de ideas de sentimiento...s* (Rubio y Varas, 2004, p.67). A continuación, en el apartado 5 se desarrolla de una manera más profunda los dos criterios que dan credibilidad a la investigación; la validez y la triangulación.

De forma previa al desarrollo de estos encuentros se han establecido unas cuestiones orientativas (consensuadas con el caso investigado) para guiar el discurso del grupo de discusión y la entrevista con la inspección, estas son:

#### **Cuestiones para los centros**

- \* Cómo es la orientación en este centro. Cómo se ha venido trabajando en los últimos 5 años.
- \* Estáis de acuerdo con esa labor, os parece correcta.
- \* Qué destacarías de esa labor de apoyo y ayuda.
- \* Cómo es el orientador; Cómo entró; Cómo os acompaña; Os va bien; Consideráis su trabajo útil; Está haciendo las cosas como vosotros queréis.
- \* Diferencias con otros. Ventajas e inconvenientes.
- \* Ha habido algún cambio al respecto tras alguna propuesta concreta.
- \* Qué cosas os gustan más y cuales menos.
- \* Qué cosas le pediríais.
- \* Ha sido diferente este último periodo del acompañamiento del EOE al de hace unos 7 años.

---

#### **Cuestiones para la inspección**

- \* Cómo es el trabajo de la inspección en los centros su zona. Y en caso de Pueblo.
- \* Cómo se organiza o articula. Sobre qué temas.
- \* Cómo estaban antes los centros y cómo están hoy.
- \* Qué relación tiene con el EOE. A nivel de Granada y a nivel de la localidad de Pueblo. Es correcta esa actuación. Qué le falta. Puntos fuertes y puntos débiles. Diferencias y semejanzas con la relación con otros orientadores.
- \* Cómo fue ese primer contacto con la orientación, mejor o peor que en otros contextos o zonas.
- \* Cómo debería ser la relación en caso de que esta tuviese déficit.
- \* Qué valor le da a la tarea de acompañamiento del EOE en la localidad de Pueblo.
- \* Esto (lo que hace Caso) es lo común, cómo lo valora, en qué se diferencia y en qué se parece su actuación con otros orientadores de su zona u otras zonas en las que haya estado.

Una vez finalizados los diálogos, y de manera semejante a como se ha trabajado con las entrevistas desarrolladas al sujeto de estudio, estos se han transcrito y sometido a análisis de discurso, haciendo uso del programa informático destinado a tal fin (Nvivo, 8). Para más información consultar análisis de los grupos de discusión en capítulo de resultados (Capítulo 8).

### 5.3.4 Relación entre instrumentos y objetivos de investigación

A continuación se presentan dos tablas (5.3 y 5.4) bastante representativas que muestran por una parte la relación que se ha llevado a cabo de las preguntas de investigación con las técnicas empleadas de recogida de información. Y por otra, la relación entre los objetivos y las preguntas de investigación (si se desean ver mejor están disponibles en la carpeta Anexos).

TÉCNICA DE RECOGIDA DE I PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN		Técnica 1	Técnica 2	Técnica 3	Técnica 5
		Entrevistas	Mapas conceptuales	Biograma	Grupo de discusión/entrevista Inspección Educativa
¿Los orientadores pueden asesorar?		X	X	X	
	Asesorar para qué y al servicio de quién				
	Cómo asesoran, desde qué líneas	X	X	X	
	Varía el asesoramiento a lo largo del proceso de actuación			X	
	En qué grado asesoran	X			X
¿El asesoramiento es un trabajo específico del orientador?		X			X
¿El modelo de actuación profesional depende del centro, contexto y sus fases de desarrollo?		X			X
¿El asesor puede iniciar, dinamizar o potenciar procesos de innovación y transformación de los centros de su zona de acción?		X			X
¿La actuación asesora da pie al cambio de identidad y de percepción de su trabajo?		X			X
Los asesores ¿Puede ejercer liderazgo o apoyo al liderazgo pedagógico en los centros?		X			X
¿Qué orientador es el que puede asesorar		X			X

Tabla 5.3 Relación Preguntas y técnicas de investigación.



		OBJETIVO 1				OBJETIVO 2			OBJETIVO 3			OBJETIVO 4		OBJETIVO 5				
		Indagar y documentar sobre la labor que desarrolla un orientador de EOE como asesor				Ubicar y comprender el rol del orientador en los procesos de mejora de la zona			Comprender la interdependencia entre los procesos de construcción del modelo y del desarrollo de la asesoría con los procesos de desarrollo de las escuelas			Validar procesualmente desde la práctica un modelo de actuación profesional que enfatiza las funciones de asesoramiento y acompañamiento como agente de mejora		Comprender cómo se construye un perfil profesional que dé respuesta a este reto de ser apoyo para la mejora de los centros				
OBJETIVOS	PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN	Describir, analizar y validar cómo es un proceso de actuación de un orientador como asesor		Comprender qué incidencia tiene o puede tener la actuación de un orientador en los procesos de mejora de los centros de su zona de actuación		Identificar ámbitos, hitos, personas clave, roles y acciones o procedimientos básicos de acompañamiento y asesoría para la transformación escolar		Establecer el grado de especificidad o complementariedad de la función asesora en la labor profesional del orientador		Comprender el rol del orientador en la interrelación e interdependencia entre las funciones de supervisión, apoyo, asesoramiento, dirección y liderazgo para la mejora		Establecer una relación entre modelos de asesoramiento y tipologías de centros		Comprobar si el modelo de asesoramiento debe cambiar de forma paralela a la evolución del centro		Conocer la percepción y valoración de este modelo de actuación profesional desde la perspectiva del propio orientador, la inspección y la dirección de la zona de influencia		
				X											X			
	Asesorar para qué y al servicio de quién			X		X												
	Cómo asesoran, desde qué líneas		X			X			X									
	Varia el asesoramiento a lo largo del proceso de actuación	X	X				X	X			X			X		X		
	En qué grado asesoran		X															
	¿El asesoramiento es un trabajo específico del orientador?	X				X	X	X										
	¿El modelo de actuación profesional depende del centro, contexto y sus fases de desarrollo?			X						X		X		X				
	¿El asesor puede iniciar, dinamizar o potenciar procesos de innovación y transformación de los centros de su zona de acción?	X	X	X		X		X										
	¿La actuación asesora da pie al cambio de identidad y de percepción de su trabajo?		X		X													X
	Los asesores ¿Puede ejercer liderazgo o apoyo al liderazgo pedagógico en los centros?	X	X			X				X								
	¿Qué orientador es el que puede asesorar	X				X												X

Tabla 5.4 Relación objetivos y preguntas de investigación

## 5.4. INSTRUMENTOS DE ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

### 5.4.1 Análisis de contenido y análisis de discurso

En un sentido amplio el análisis de contenido se podría definir como un método empírico, una técnica de interpretación de las palabras ya sean escritas, grabadas o filmadas. Tiene como base el uso de un método científico, de forma que su proceso tiene que ser sistemático, objetivo, replicable y valido; en el que se combinan la observación y la producción de datos y la interpretación o análisis de estos (Andréu, 2001).

Analizar el contenido recogido por diversas fuentes va a permitir crear una nueva información que no existía hasta el momento. Pues gracias a este proceso se puede alcanzar una comprensión de la realidad. Para llegar a tal profundidad existen dos elementos clave, por un lado evidentemente están las palabras o los textos y, por otro, el contexto, de donde surgen tales comentarios, ambos van a permitir acceder a lo que verdaderamente se expresa y a lo que hay detrás de los significados otorgados a un hecho.

Existen diversidad de definiciones que conceptualizan el término *análisis de contenido* (véase tabla 5.5) de todas ellas podrían agruparse como elementos claves los siguientes: representa una técnica que permite la reducción de información; gracias a la cual se pueden realizar inferencias que ayuden a comprender o deducir de manera lógica lo que hay detrás de las palabras y por tanto la realidad.

Definiciones de análisis de contenido	
Hostil y Stone (1969, p. 5)	El análisis de contenido es una técnica de investigación para formular inferencias identificando de manera sistemática y objetiva ciertas características específicas dentro de un texto
Krippendorff (1990, p. 28)	Técnica de investigación destinada a formular, a partir de ciertos datos, inferencias reproducibles y válidas que puedan aplicarse a su contexto
Muñoz Carrión, (1996, p. 5)	conjunto de técnicas de análisis de comunicación", funciona por procedimientos sistemáticos de descripción del contenido de los mensajes, a partir de la delimitación de "unidades de codificación" o de "registro".
Bardín (199, p. 32)	el conjunto de técnicas de análisis de las comunicaciones tendentes a obtener indicadores (cuantitativos o no) por procedimientos sistemáticos y objetivos de descripción del contenido de los mensajes permitiendo la inferencia de conocimientos relativos a las condiciones de producción/recepción (contexto social) de estos mensajes

**Tabla 5.5** Definiciones de análisis de contenido.

Utilizar este tipo de análisis permite reducir la complejidad de los mensajes a través de técnicas de codificación (Callejo, 2001). Con ellas 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. Ayuda a organizar el pensamiento (Boronat Mundina, 2005) pero de él depende la capacidad analítica que se consigue gracias a una formación teórica y metodológica tanto del investigador como del uso de herramientas (Valles, 2001).

Dentro de la posibilidad que ofrece trabajar con los datos se pueden desarrollar diversos tipos de análisis, por un lado diacrónico o sincrónico y por otro paradigmáticos y no paradigmáticos. En relación al análisis diacrónico y sincrónico de datos, se debe 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, p. 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*, utilizado 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, p. 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 determinaran 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, 2005b). 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 (5.6), recogida de Bolívar (2002b), se muestra claramente el contraste de ambos tipos de análisis:

Contraste entre dos tipos de análisis de datos narrativos

	<b>Análisis paradigmático</b>	<b>Análisis narrativo</b>
<b>Modos de análisis</b>	Tipologías, categorías, normalmente establecidas de modo inductivo.	Conjuntar datos y voces en una historia o trama, configurando un nuevo relato narrativo.
<b>Interés</b>	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.
<b>Criterios</b>	Comunidad científica establecida: tratamiento formal y categorial.	Autenticidad, coherencia, comprensible, carácter único.
<b>Resultados</b>	Informe "objetivo": análisis comparativo. Las voces como ilustración.	Generar una nueva historia narrativa conjuntada –a partir de las distintas voces– por el investigador.
<b>Ejemplos</b>	Análisis de contenido convencional, "teoría fundamentada".	Informes antropológicos, buenos reportajes periodísticos o televisivos.

Bolívar, A. (2002b, 13)

**Tabla 5.6** *Tipos de análisis de datos narrativos.*

En el marco de estudio de este trabajo se opta por ambos tipos; *paradigmático*, incluyendo la elaboración deductiva e inductiva y el *no paradigmático*, confeccionado un relato narrativo que aporte significado a los datos, en busca del llamado equilibrio entre ambas metodologías.

De forma complementaria a esta técnica de análisis existe una tendencia que complementa al análisis de contenido, *el análisis de discurso*. Referido al acto conversacional y los procesos de interacción que tienen lugar en el mismo. Busca dar sentido al texto a través de interpretaciones de las palabras. El análisis de contenido recoge el texto en su conjunto sin analizar fragmentos concretos o palabras. Se apoya en una categorización que es configurada de manera previa, en busca de una posible objetividad. Mientras que el análisis de discurso presta atención a las propiedades más finas del cómputo de frases. Apoyado en un planteamiento más bien inductivo, caracterizado por ser más subjetivo que objetivo aunque corre el riesgo de ser considerado más como un obstáculo que como una ayuda.

### **5.4.2 Proceso de construcción y reducción de categorías de análisis**

De acuerdo con Quecedo y Castaño (2003), como los datos empíricos emergentes ofrecen descripciones complejas de acontecimientos, interacciones, comportamientos, pensamientos... se desarrolla y utiliza un sistema de categorías y relaciones que permiten la interpretación de los datos (Goetz y LeCompte, 1988; Cohen y Manion, 1993; Miles y Huberman, 1984, 1994). Este sistema partió, en un primer momento de la teoría, pero tras unos primeros análisis, se fue completando, enriqueciendo y contrastado a partir de las propias evidencias que iban emergiendo de las entrevistas iniciales. De lo cual surgió el sistema final de categorías.

Establecidos los marcos ante los que se apoya el análisis de las entrevistas realizadas se presentan las categorías elaboradas para el análisis. Configuradas desde una complementariedad deductiva e inductiva. Estas han sido elaboradas siguiendo algunas de las recomendaciones de Pérez Serrano (1984) como son: fiabilidad, validez, homogeneidad, inclusión y utilidad. Quedando fuera la característica de exclusión mutua. Pues se considera que un mismo fragmento puede estar representado por varias categorías de análisis.

El sistema de categorías ha sido flexible y dinámico. Adaptándose a los avatares de la investigación, los cambios de énfasis, los comentarios recibidos y la propia metarreflexión (mediante un diario de investigación, y la recogida sistemática mediante grabaciones de voz, sobre los procesos de seguimiento, en el que se iba tomando nota y discutiendo de la utilidad, necesidades, dificultades, etc.), dando lugar a un proceso secuencial de construcción del sistema. Si bien, cada sistema de categorías aportado ha sido utilizado con fines de investigación en distintos momentos y con intenciones también diferenciales, que se pasan a describir.

#### **A) Primeros sistemas de categorías**

En un primer momento se elaboró un gran vaciado de categorías que podrían estar vinculadas con el estudio, extraídas desde los aportes teóricos de los que se iba nutriendo el investigador. Posteriormente a raíz de los datos iban surgiendo otras que desde la teoría no se habían contemplado. Finalmente el listado elaborado en ese primer momento se presenta a continuación en el siguiente cuadro (Tabla 5.7).

<b>Primera selección de categorías</b>		
1	<b>Anécdotas</b>	Acontecimientos que vienen al hilo de la conversación pero que no tiene ningún interés para la investigación.
2	<b>Anotaciones de mejora</b>	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	<b>Año</b>	2007-----2010
4	<b>Asesoramiento</b>	Todo aquello relacionado con el asesoramiento. Ideas, formas de entender...
5	<b>Autoevaluación</b>	Reflexiones positivas o negativas que realiza sobre su propia práctica, pudiendo ser esta del pasado o del presente.
6	<b>Autonomía</b>	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 por qué no lo ven necesario o 2ª que no cuenta con él para nada, porque para ellos es un extraño.
7	<b>Características</b>	Relacionadas con ( trabajo, modelo, centros).
8	<b>Claves</b>	Aquellas cosas que son claves en su trabajo y que gracias a ellas es factible alcanzar éxitos.
9	<b>Colaboración</b>	Trabajo conjunto con (EOE, profesores, Alumnos, Otros). en busca de un mismo fin.
10	<b>Colegios</b>	Evolución de los colegios (Centro A, B, C y D).
11	<b>Comentarios</b>	Hacia (su persona, centros, metodología de trabajo...).
12	<b>Conclusiones/reflexiones</b>	Anotaciones reveladoras que el destaca como importantes sin haber realizado ningún tipo de análisis.
13	<b>Contexto</b>	Características del contexto en el que se está trabajando, ejemplo colegio línea 2 con profesorado provisional...
14	<b>Creencias</b>	Conformidad sobre algunas cosas relacionadas con las tareas que debe desarrollar un profesional de la orientación.
15	<b>Día</b>	1-----31.
16	<b>Dificultades</b>	Situaciones conflictivas que dificultan el proceso de su trabajo. Ej. Tiempo.
17	<b>Docilidad</b>	Resignación de los colegios hacia las propuestas que deriven de él o del equipo, sin que estos tengan motivación para ello.
18	<b>Ejes</b>	Ejes de trabajo sobre los que el orientador pivota toda su intervención. (Lectura, Apoyos, POAT, Currículum).
19	<b>Eslabón</b>	Personas necesarias que le sirven de enlace para el funcionamiento de acciones.
20	<b>Estilo</b>	Formas o conductas que el orientador utiliza para desenvolverse en los

		centros.
21	<b>Estrategias</b>	Tácticas que utiliza con doble intención. Ej. crear buen ambiente, provocar procesos)...
22	<b>Evolución</b>	Progreso que van experimentando algunas de sus propuestas.
23	<b>Éxitos</b>	Cambios positivos que ha logrado teniendo en cuenta el punto de partida del centro o de los centros.
24	<b>infidelidades</b>	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	<b>Filosofía de trabajo</b>	Modo de entender y desarrollar su profesión, forjada por diversas circunstancias.
26	<b>Hallazgos</b>	Descubrimientos beneficiosos procedentes de la intervención diaria, ej. El trabajo con la jefatura como algo fundamental.
27	<b>Humildad</b>	Actos de humildad hacia sus compañeros o profesionales.
28	<b>Impermeable</b>	Actuaciones o propuestas que no calan en los centros del todo como a él le gustaría.
29	<b>Innovación</b>	Propuestas reveladoras para la mejora.
30	<b>Inquietudes</b>	Incógnitas que le motivan a seguir actuando de la forma que lo hace.
31	<b>Inspección</b>	Temas relativos al trabajo con la inspección.
32	<b>Interés en /temáticas</b>	Temas con los que tiene afinidad y le gusta trabajar.
33	<b>Jefatura de estudios</b>	Lazos que unen a este organismo con el orientador.
34	<b>Juicios de valor</b>	Valoraciones sobre la evolución de su trabajo ratificadas o sin ratificar.
35	<b>Logros</b>	Frutos que ha recogido tras su intervención en algún tema, respecto a su (evolución, trabajo, intervención)...
36	<b>Malas percepciones</b>	Comentarios o gestos que el orientador percibe como poco cordiales hacia su (labor, tarea, profesión...).
37	<b>Mejora</b>	Aquello que bajo el punto de vista del orientador, puede producir la mejora en los centros educativos.
38	<b>Mes</b>	1-----12.
39	<b>Metodología</b>	Actuaciones determinadas propias del modelo de trabajo.
40	<b>Modelos de Asesoramiento</b>	Características o formas de actuar propias del asesoramiento.
41	<b>Modelos de orientación</b>	Características o formas de actuar propias de algún modelo de orientación.
42	<b>Normativa/ legislación</b>	Normas que marca la ley en relación a (Centros, Organización, Contexto).
43	<b>Objetivos</b>	Planteamientos que propone el orientador que en cierta forma justifican su trabajo, su metodología, su filosofía...
44	<b>Organización</b>	Organización (Centros, EOE) tratamiento que se les atribuye a los

		distintos temas que se tratan.
45	<b>Orientación</b>	Todo aquello relacionado con la orientación, modelos, características...
46	<b>Otros PP</b>	Otros planes y programas que se desarrollan en el centro y que están presentes en la práctica diaria. Ej. plan de compensación educativa.
47	<b>Piedras</b>	Inconvenientes que se van encontrando en el camino y que dificultan en cierta medida su trabajo, su objetivos o su planificación. Ej.: tiempo.
48	<b>Plan de calidad</b>	(Se utiliza muy poco) va en relación al Plan de la Junta (por si es interesante analizar cómo evoluciona este).
49	<b>Preferencias</b>	Inclinaciones personales hacia (centros, personas de los centros, leyes, Prácticas, modelos).
50	<b>Prejuicios</b>	Ideas que perjudican o contaminan su trabajo pueden ser (suyos, del profesorado o de la comunidad).
51	<b>Previsiones</b>	Circunstancias que se esperan con los años. Clarividencias sobre algo.
52	<b>Propuestas</b>	Ofertas que se hacen (de centro, de organización, de localidad, de orientación).
53	<b>Proyectos y programas</b>	Proyectos y programas que se desarrollan o se pretenden desarrollar en el centro.
54	<b>Puntual</b>	Decisiones importantes que tuvo que tomar y que marcaron su carrera profesional. Ej. Entrar en la delegación.
55	<b>Recursos</b>	Recursos que se crean o que se utilizan (disponibles en los centros) para desarrollar la labor de orientación.
56	<b>Reflexión</b>	Especulaciones sobre las cosas que van ocurriendo.
57	<b>Registros</b>	Iniciativa que propone para conocer y registrar cuales serían los aprendizajes básicos que debería de saber un niño/a.
58	<b>Relación</b>	Estrategias de trabajo con los agentes (en este caso con los profesores).
59	<b>Retos</b>	Iniciativas que le gustaría proponer o está intentando llevar a cabo.
60	<b>Servicios Sociales</b>	Trabajos y relaciones que se han llevado con este organismo para alcanzar metas.
61	<b>Tareas diarias</b>	Aquellas actividades que se suelen hacer de forma monótona.
62	<b>Temas locales</b>	Aquellos temas que son de localidad o que se han planteado como locales para 4+2 (4 colegios 2 institutos).
63	<b>Temas</b>	Temas que interesan al centro y que el orientador los utiliza para enlazar sus propuestas.
64	<b>Temáticas</b>	Otros temas que tienen importancia para entender el contexto del estudio.
65	<b>Trabajo del EOE</b>	Funciones o tareas propias del equipo de orientación, (importantes resaltar).
66	<b>Trayectoria</b>	Acontecimientos de su vida que los han marcado como persona.

**Tabla 5.7** Primer listado de categorías



En un primer proceso de síntesis, y puesto que el estudio se enfrentaba a demasiadas unidades de análisis, se realizó una selección más minuciosa quedando como categorías más definitivas las siguientes (Cuadro 5.1). Esta parrilla fue utilizada para un primer análisis con el programa informático File Maker pro 5.5.

<ul style="list-style-type: none"><li>• <b>Texto</b></li><li>• <b>Nº Entrevista</b></li><li>• <b>temas</b><ul style="list-style-type: none"><li>- <i>Lectura/Escritura (Diagnostico)</i></li><li>- <i>POAT</i></li><li>- Apoyos</li><li>- Currículum (aprendizajes básicos)</li><li>- Proyecto localidad</li></ul></li><li>• <b>Centros</b><ul style="list-style-type: none"><li>- 1</li><li>- 2</li><li>- 3</li><li>- 4</li></ul></li><li>• Azucarillo<ul style="list-style-type: none"><li>• Si</li><li>• No</li></ul></li><li>• <b>Estrategias</b><ul style="list-style-type: none"><li>- Jefatura de estudios</li><li>- Dirección</li><li>- ETCP (Equipo Técnico de Coordinación Pedagógica)</li><li>- Profesorado</li><li>- Claustro</li><li>- Padres/madres</li></ul></li><li>• <b>Trabajo con</b><ul style="list-style-type: none"><li>- Profesorado</li><li>- Jefatura/dirección</li><li>- Inspección</li><li>- Alumnado</li><li>- ETCP (Equipo Técnico de Coordinación Pedagógica)</li><li>- Padres/madres</li><li>- Otros</li></ul></li><li>• <b>Conclusiones/valoraciones</b><ul style="list-style-type: none"><li>- Si</li><li>- No</li></ul></li></ul>
---

**Cuadro 5.1** *Primeras categorías usadas en File Maker*

Este sistema es utilizado en los primeros análisis, previos a la devolución de información al orientador. Sirven principalmente para ir reduciendo y organizando la información, al tiempo que permite empezar a encontrar ciertas regularidades, puntos en blanco y otros elementos emergentes con los que no se había contado, y que serán tomados en consideración a partir de este momento. Además de ayudar a la construcción de las ideas previas necesarias para la elaboración de los primeros mapas conceptuales.

## **B) Sistemas de categorías intermedios**

A consecuencia de una variación en el programa de análisis<sup>37</sup>, cuando se necesitaba mayor funcionalidad y profundidad de análisis, el sistema de categorías volvió a pasar por una fase de revisión y reestructuración, enriqueciéndolo ahora con todos los aportes teóricos relevantes que pudiesen servir como analizadores en este caso, quedando como primer resultado un prototipo de árbol<sup>38</sup> de categorías (ver anexos, Sistema de categorías intermedio).

Los procesos interactivos con el informante clave, la emergencia de nuevas temáticas a lo largo del proceso y la pérdida de valor de otros conceptos, llevan a En un nuevo proceso de revisión del árbol de categorías las mismas se vuelven a reestructurar algunas de ellas , pasando por diversos momentos y sistemas (que se pueden ver en los anexos sistemas de categorías intermedio). Quedando de la siguiente forma:

## **C) Validación por expertos antes de pasar a conformar el sistema definitivo de categorías**

Finalmente, y tras varios procesos de estudio, las categorías se someten a un juicio de expertos. La finalidad para llevar a cabo este proceso era validar la parrilla con la que se iban a analizar los datos. Los profesionales que componen este grupo de análisis responden a un total de 9 personas de diferentes centros universitarios del país<sup>39</sup>. Todos ellos relacionados directamente con la temática de la orientación educativa y/o la metodología cualitativa. A continuación se muestran de manera breve cuales han sido sus comentarios y que decisiones se han tomado al respecto (Para más información en anexos se adjuntan todas las valoraciones recogidas).

### **Experto número 1**

La categoría **historia de vida** la considera oportuna aunque en algún aspecto ambiciosa. Para la segunda de las categorías, **ámbitos**, opina que es importante conocer los espacios con

---

<sup>37</sup> En un primer momento se trabajó con el programa FILE MAKER pro5 pero después de unos meses de uso se decidió cambiar a otro programa que facilitaría la construcción emergente de nuevas categorías.

<sup>38</sup> El programa seleccionado en este segundo momento (Nvivo) agrupa las categorías en un árbol a modo de nodos madre y nodos ramificados.

<sup>39</sup> El grupo seleccionado para realizar la validación de la parrilla pertenece a los siguientes centros: 3 personas de la Universidad de Granada; 2 de la Universidad de la Laguna (las palmas de Gran Canaria); 2 de la Universidad de Murcia; 1 de la Universidad de Jaén; 1 Universidad de Sevilla.

los que interacciona el sujeto de estudio, aunque no la ve muy relevante. Dentro de esta aparece el equipo directivo como subcategoría, y según su opinión este podría analizarse en la categoría **colegios**, la cual para él es la que aglutina más información. Coincidiendo con el experto número dos la subcategoría equipo directivo es trasladada a colegios. Para la categoría **ejes** opina que es poco relevante, en nuestro caso sí que lo es, pues determinan las acciones emprendidas en los centros por el sujeto. La subcategoría estrategias que forma parte de esta categoría ejes, considera que debería trasladarse a actuación y creemos que es acertada su apreciación.

La quinta de las categorías elaboradas, **actuación**, es percibida como totalmente imprescindible, aunque si demasiado amplia. La categoría **fases de desarrollo de los centros**, que para él debía llamarse “Evolución del asesoramiento”, opina que debería poner más el énfasis en la evolución del orientador conforme este va propagando el asesoramiento. Y por último, **valoraciones y comentarios**, no la considera oportuna. Pero para nosotros sí que lo es por lo que agradeciendo su opinión esta categoría se mantiene en el árbol.

La opinión general de este experto es que: *Trabajar con tantas y amplias categorías no es sencillo. Debemos tener en cuenta que el discurso procede sólo de un individuo. Este dato debe facilitar las cosas a la hora de clasificar su información y analizarla. Si las categorías son demasiado amplias podemos correr el riesgo de perder información que puede estar cargada de significado. Al ser un solo individuo siempre habrá tiempo para agregar alguna subcategoría nueva o simplemente para acomodar la totalidad de su discurso al mundo de los significados.* A lo que tenemos que responder que de acuerdo con sus opiniones en esta particularidad está la riqueza del estudio que se presenta en este trabajo.

## **Experto número 2**

La primera categoría, **historia de vida**, la ve necesaria y básica para el estudio, pues aporta valor para la contextualización personal. A pesar de ello, cree que se podría incorporar otra nueva subcategoría, *titulada identidad profesional*, si se une con la opinión del experto número 8, el cual determina que se debe recurrir a la teoría sobre las historias de vida, para darle mayor validez, esta nos aconseja que la identidad profesional forma parte de la historia personal de cada uno, por lo que gracias a los comentarios de ambos expertos se crea una nueva subcategoría, identidad profesional y que a su vez se subdivide en autoestima y autoimagen.

Siguiendo con las aportaciones del experto numero dos aconseja que se contemplen las siguientes cuestiones, cómo es, lo que piensa y sabe y lo que hace. En nuestra opinión estos interrogantes quedan recogidos en la filosofía de su trabajo y en estrategias, por lo que su

comentario queda recogido. Para la segunda categoría, **ámbitos**, aporta muchas anotaciones, pero básicamente estas responde a que es una categoría con menos potencial porque se limita a describir los ámbitos funcionales donde desarrolla su labor. Al igual que el experto anterior cree que la subcategoría equipo directivo debe ir en la categoría **colegios**. En su opinión esta tercera categoría es necesaria y básica.

La categoría **ejes**, ayuda a sistematizar los contenidos y los procesos de trabajo. También incluye unas aportaciones que no han podido tenerse en cuenta dado nuestra intención para con el estudio. Estas eran referidas a aspectos que se salían fuera de nuestra área de estudio.

La categoría **actuación** es considerada para su opinión básica y complementaria a la anterior, ejes, pues le da un sentido más completo. Las apreciaciones que apunta quedan resueltas en otras categorías, como es el caso de cómo actúa el sujeto, reflejada en estrategias. La sexta categoría del árbol, **fases de desarrollo de los centros**, la ve pertinente para contextualizar la evolución y el estado de la relación asesora. Finalmente, **valoraciones y comentarios** la ve muy necesaria para el cierre y, complementaria e imprescindible para la categoría nº1.

### **Experto número 3**

Nuestro experto número tres no realiza comentarios en todas las categorías, por lo que se cree que si no hace apreciaciones es porque las considera correctas. Las categorías valoradas son: **ejes**, la considera muy importante, aunque expresa claramente que no llega a entender a qué se refiere, y la asemeja a la categoría **actuación**, definida como la más determinante para reconstruir, describir y analizar el modelo de intervención.

En su escrutinio realiza una valoración sobre los tipos de roles, aceptando que la teoría determina los propuestos pero que estos en la realidad no son tan fácil de separar. En relación a las funciones también aprecia que cuando una persona asesora puede estar diseñando y elaborando, lo que supondría una reiteración de funciones. Ciertamente es que puede ocurrir, pero en ese caso cumple las dos funciones que han sido marcadas por la ley y se categorizaría en ambas.

Su última categoría valorada es, **fases de desarrollo de los centros**, la cual es clave y determinante para entender cómo se adapta el orientador a las necesidades y procesos de mejora y desarrollo de los centros.

Finalmente realiza la siguiente aportación. Considera interesante conocer cómo ha sido la influencia de la política educativa y las directrices que se han tomado en ese sentido los responsables de apoyo. Es una apreciación muy interesante que será tomada en cuenta en el análisis de los resultados.

#### **Experto número 4**

La valoración emitida por el profesional número cuatro establece que en la categoría número 1, **historia de vida**, sería bueno recoger cuales han sido las principales dificultades encontradas en el desempeño de su tarea, estas quedan recogidas en el subcategoría momentos e hitos importantes.

Para la categoría **ámbitos** considera oportuno indagar en las relaciones con otros servicios de apoyo externo por lo que la ve valida y necesaria. Dentro de la categoría **colegios** existen dos subcategorías (necesidades y dificultades) que bajo su punto de vista pueden aunarse, pero en el estudio hemos querido diferenciarlas. Al igual que otros expertos anteriores cree que la subcategoría estrategias dentro de **ejes** podría trasladarse a actuación y así se ha tenido en cuenta.

Finalmente para la penúltima de las categorías, **fases de desarrollo de los centros**, aconseja que hay que tener cierto cuidado para que no se reitere esta categoría con la de colegios, pues si esta refleja la evolución que ha habido de los centros podría solaparse la información.

#### **Experto número 5**

Nuestro siguiente experto elabora una escala de valoración para valorar cada una de las categorías propuestas con el siguiente grado de valor: **razonable, discreto y reconstruible**. Para la categoría **historias de vida**, la define como discreta y argumenta que las relaciones que nos van a dar el estudio no son causales sino secuenciales pues proceden de la comprensión interpretativa de la realidad.

La segunda de las categorías valorada, **ámbitos**, la ve razonable e interesante para establecer diferencias entre el centro. Y por último, aporta la siguiente propuesta; registrar la historia de relación entre el EOE y los centros, información que se recoge en la subcategoría **ámbitos de influencia/zona (EOE)**.

#### **Experto número 6**

Al igual que nuestro anterior experto la persona realiza la siguiente clasificación para valorar las categorías (buena o muy buena). En la categoría **historias de vida**, calificada como muy buena, considera que debería registrarse la situación presente como puede ser las

condiciones laborales, satisfacción, etc. se considera que tales apreciaciones quedan recogidas en otras categorías, por ejemplo, valoraciones y comentarios. Sin hacer ningún tipo de apreciación la segunda categoría, **ámbitos**, es valorada como muy buena.

Para la tercera, **colegios**, la ve oportuna pero cree que deberían de estar organizadas las subcategorías de lo más general a lo más particular, en este caso el orden es el que le concede el programa informático que por defecto es el orden alfabético.

Para la categoría **ejes**, refiriéndose a la subcategoría estrategias (la cual tras varias apreciaciones de expertos ha sido trasladada a actuación), opina que no deberían cerrarse las estrategias y dejar estas más abiertas. Podría ser una posibilidad pero el tener estos tres vértices hace que estas se maticen más y se pueda diferenciar si utiliza más directivas o colaborativas que es un aspecto interesante a tener en cuenta.

La quinta y sexta categoría, **actuación y fases de desarrollo de los centros**, son valoradas como muy buena y como buena, apuntando que la de fases podría ir dentro de la categoría centros.

La última de las categorías, **valoraciones y comentarios**, la considera muy buena y cree que “énfasis” es una categoría ambigua, que podría cambiarse por percepciones o creencias, registrada en una categoría posterior titulada percepciones o intuiciones.

Finalmente termina aportando la siguiente categoría, apoyos, donde se pueda registrar otros apoyos con los que cuenta para desarrollar la labor asesora. Esta apreciación queda recogida en ámbitos, la cual registra otros sectores con los que hace posible esa labor (CEP, inspección...).

### Experto número 7

Nuestra séptima experta valora todas las categorías como perfectas y aporta algún que otro comentario en algunas de ellas. En la categoría **fases de desarrollo de los centros**, considera que se podría desglosar más la subcategoría por actuaciones. Y en la última categoría, **valoraciones y comentarios**, cree que podría añadir la “potencialidad del proceso”, es decir, qué fuerza tiene y qué posibilidades permite. Al igual que el “impacto de ese proceso”, para comprobar qué cambios se han ido observando. Añade como aspecto a tener en cuenta para el análisis las infraestructuras y recursos que han tenido influencia como elemento perturbador o facilitador de los ámbitos, ejes y actuaciones. Puede ser interesante pero se desvincula de las intenciones del estudio. Además de que no se tendrían los datos oportunos para realizar tal indagación.

## Experto número 8 y 9

Los dos últimos expertos, realizan su aportación a través de correo electrónico, sin rellenar la tabla que se había confeccionado para ejecutar la valoración. Respecto al primero, número ocho, estas son sus apreciaciones: la categoría **historias de vida y desarrollo de los centros** habría que formalizarlas más. Pues si se indaga en la teoría esta puede quedar similar a la categoría actuación. Tras una lectura de varios documentos relacionados con el tema se completa en historias de vida la categoría identidad profesional. En el caso de la segunda categoría es verdad que podría realizarse una indagación más minuciosa del aspecto teórico, pero la funcionalidad de esta es más superficial. Con ella se pretende conocer si ha habido cambio tras la actuación del caso en los contextos de influencia, sin entrar en mayores apreciaciones.

El experto número nueve argumenta que las categorías son correctas. Y recomienda que podría haberse incluido la opinión de los compañeros del EOE, si llevan o no el mismo enfoque de intervención, y si existen discrepancias al respecto. Todo ello queda recogido en la categoría **ámbitos/ámbito de influencia/zona (EOE)**.

### D) Sistema final de categorías

Finalmente el árbol de análisis queda representado de la siguiente forma:

<b>1. Historia de vida</b>	
	Antecedentes Desarrollo-Trayectoria Profesional (ô) Filosofía de su trabajo Identidad profesional
	Autoestima Autoimagen
	Momentos P. Hitos Proyectos futuros
<b>2. Ámbitos</b>	
	De Influencia
	Zona (EOE) Centro
	Sectores
	Alumnado Familias Profesorado Otros sectores
	CEP Delegación Inspección Servicios Sociales, Ayunt. etc.
<b>3. Colegios</b>	
	Centro A

	<p>A Cultura                  A Descripción                  A Dificultades                  A Liderazgo                  A Necesidades                  A Organización y Funcionamiento                  A Posibilidades                  A Relatos</p>
	<p><b>Centro B</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- B Cultura</li> <li>- B Descripción</li> <li>- B Dificultades</li> <li>- B Liderazgo</li> <li>- B Necesidades</li> <li>- B Organización y Funcionamiento</li> <li>- B Posibilidades</li> <li>- B Relatos</li> </ul>
	<p><b>Centro C</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- C Relatos</li> <li>- C Posibilidades</li> <li>- C Organización y Funcionamiento</li> <li>- C Necesidades</li> <li>- C Liderazgo</li> <li>- C Dificultades</li> <li>- C Descripción</li> <li>- C Cultura</li> </ul>
	<p><b>Centro D</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- D Cultura</li> <li>- D Descripción</li> <li>- D Dificultades</li> <li>- D Liderazgo</li> <li>- D Necesidades</li> <li>- D Organización y Funcionamiento</li> <li>- D Posibilidades</li> <li>- D Relatos</li> </ul>
	<p>Equipo directivo</p>
<b>4. Ejes de trabajo</b>	
	<p>Claves o declaraciones                  Ejes de trabajo</p>
	<p>Actuaciones concretas</p>
	<p>Otros                  POAT                  Proyecto educativo-Plan de centro</p>
	<p>Aprendizajes básicos                  Atención a la diversidad                  Competencias                  Diagnostico                  Lectura y Escritura                  Proyecto localidad</p>
<b>5. Actuación</b>	
	<p>Estrategias/modelos</p>
	<p>Colaborativas                  Directivas                  Neutras</p>



<b>Funciones</b>	
	Asesorar Atender a la diversidad Diseñar, elaborar y evaluar Orientación y Acción tutorial
<b>Rol</b>	
	Colaborador
	Crítico Técnico
	Facilitador-Dinamizador
	A demanda Oferta (centro recursos)
	Interventor-Experto CyP (él)
	Clínico Diseminador de Información
<b>6. Fases de desarrollo de los centros</b>	
	Final (Respuestas) Inicios Por actuaciones
	Cambio de profesorado Inspector Otras circunstancias
<b>7. Valoraciones y comentarios</b>	
	Énfasis Percepciones o intuiciones Valoraciones negativas Valoraciones positivas

### E) Descripción del sistema de categorías

Una vez presentado el proceso de revisión que han seguido las categorías seleccionadas para nuestro análisis, y con el fin de que estas se comprendan de manera más amplia, se presenta una definición detallada de cada una de ellas:

#### 1. Historia de vida:

Conocida la trayectoria profesional del sujeto de estudio se considera una categoría básica. En ella se pretenden recoger desde los acontecimientos pasados, cuáles han sido los momentos claves de su carrera y como estos han determinado su forma de trabajar y su filosofía de trabajo.

En este tipo de estudios, donde el caso compone toda la riqueza del estudio, tener en cuenta la historia de vida el sujeto es determinante pues sirve para justificar y comprender muchos de los actos que el individuo puede llevar a cabo.

Dentro de esta categoría madre se encuentran las siguientes subcategorías:

- **Antecedentes:** en ella se registran aquellas circunstancias del pasado que influyen en la actualidad. Por ejemplo: esta persona fue maestro, especialista en matemáticas y

ciencias. esta particularidad afecta a su forma de trabajar hoy día por tanto es un antecedente que se debe tener presente.

- **Desarrollo-Trayectoria Profesional (del orientador):** subcategoría que recoge las situaciones que han acontecido en su vida y que han supuesto un desarrollo dentro de su profesión de orientador. Por ejemplo: desarrollo su labor dentro de los EPOEs, junto con un grupo de trabajo en el que tuvieron que inventarse una forma de trabajar. Este acontecimiento nos muestra que a lo largo de este proceso el caso se vio abocado a un proceso fuerte de formación profesional desde la propia práctica.
  - **Filosofía de su trabajo:** quizás unas de las más importantes dentro de esta primera categoría, pues en ella se muestran comentarios y afirmaciones que reflejan cuál es su forma de entender la labor orientadora y más concretamente la función asesora dentro de la profesión de orientador.
  - **Identidad profesional:** en ella se recoge cómo se ve y se ha visto a lo largo de las distintas fases por las que ha pasado a lo largo de su carrera. A su vez esta categoría registra la autoestima y la autoimagen que él tiene y ha tenido de su trabajo.
  - **Momentos P. Hitos:** junto con la de filosofía serían las dos subcategorías estrella. En ella se registran acontecimientos concretos de su vida que lo han marcado de por vida. Por ejemplo un momento puntual muy importante para él fue tener la oportunidad de realizar sus prácticas en un centro con metodología Freinet. Este hecho ha marcado de manera muy significativa su desarrollo profesional dentro del ámbito educativo.
2. **Proyectos futuros:** quizás la categoría menos funcional de todas, pues en ella se reflejan aquellos objetivos o intenciones que tiene para con su labor. Estos muchas veces quedan relegados porque finalmente son llevados a la práctica lo que los limita de ser proyectos futuros a ser proyectos ejecutados. Un ejemplo de esta categoría podría ser: *me fui hace unos años y ahora vuelvo dando un pasito más, voy a utilizar los mismos materiales pero de forma distinta a ver dónde nos lleva esto”*.

### 3. Ámbitos:

Se ha considerado importante recoger los distintos ámbitos y sectores con los que el orientador cuenta para desarrollar su tarea. Ser conscientes de cada uno de ellos permitirá conocer qué relación existe y qué importancia merece su potenciación para el éxito de la labor orientadora. Dentro de esta se contemplan las siguientes subcategorías:

- **Ámbitos/de Influencia;** se pueden diferenciar dos grandes ámbitos sobre los que influye su labor, por un lado la *Zona*, es decir, todo lo referido al EOE; cómo se organizan, qué opinan los compañeros de esta labor que lleva a cabo... y por otro lado; *Centro*, donde

quedan registradas todas aquellas actuaciones que desarrolla a nivel del centro; con el claustro, ETCP, coordinadores de programas, etc.

- **Sectores:** en ella se pueden conocer los diferentes agentes con los que actúa (Alumnado; Familias; Profesorado) o complementa su trabajo (CEP, Delegación, Inspección, Servicios Sociales, Ayuntamiento. etc.).

#### **4. Colegios:**

Los orientadores dentro de su zona de actuación tienen asignados unos centros de referencia en los que concretar sus actuaciones. Por ello se incluye la categoría colegios para ubicar todas las acciones en sus escenarios concretos. Se define cada centro con una letra (A, B, C y D) y dentro de cada uno se prestará atención a las siguientes subcategorías;

- *Cultura:* donde se almacena la forma de pensar, actuar. El sentir del centro, qué valores actitudes y clima tiene lugar.
- *Descripción:* en esta categoría se puede conocer qué tipo de centro y que características posee.
- *Dificultades:* es interesante conocer dentro de los centros que circunstancias o impedimentos dificultan la evolución de este, y con tal intención se ha creado esta subcategoría.
- *Liderazgo:* las relaciones de liderazgo pueden determinar mucho la evolución de la institución escolar. En esta categoría se recopila todo lo referido a las relaciones de liderazgo. Qué tipo de liderazgo fluye, sobre qué persona está ubicado, cuales son las estrategias concretas que lo potencian...
- *Necesidades:* en esta subcategoría interesa recolectar todas aquellas necesidades que el centro tiene o ha tenido y cómo estas han sido afrontadas.
- *Organización y Funcionamiento:* complementaria a la subcategoría descripción esta va a permitir conocer cómo se organiza y distribuye la labor educativa del centro.
- *Posibilidades:* en algunas ocasiones existen comentarios que vislumbran la potencialidad del centro, si es un centro comprometido, si los recursos que dispone son correctos.... Todo este tipo de informaciones podrán conocerse gracias a esta subcategoría.
- *Relatos:* en esta subcategoría interesa recolectar aquellos hechos particulares que tienen importancia para entender el centro. Crónicas del centro que sea interesantes no olvidar.

Otra de las subcategorías que se contempla en esta categoría de colegios es el **Equipo directivo:** considerado un enlace clave en el trabajo del orientador, recoge todas y cada una de las relaciones que han tenido lugar a lo largo de los cuatro años en los centros de influencia.

Poseer esta información permite ver qué relación que ha existido entre la orientación y la dirección de los colegios, y ver si esta ha favorecido o impedido la actuación de este servicio de apoyo y ayuda.

### **5. Ejes de trabajo:**

La actuación de este profesional tiene sentido si se ve desde la puesta en práctica de unos *Ejes temáticos* que dan sentido y norte al proceso de orientación en los centros. El sujeto estudiado selecciona unas líneas de trabajo sobre las que entrar en las dinámicas escolares a nivel global.

Dichos ejes, emergidos desde las necesidades de los contextos, dan sentido a su modelo de trabajo “de hacer centro”. Ayudan a que su actuación tenga fines concretos sobre los que el orientador desarrolla su labor. Las temáticas sobre las que trabaja dentro de los centros son: *Aprendizajes básicos; Atención a la diversidad, Competencias; Diagnostico; Lectura y Escritura y Proyecto localidad.*

De forma complementaria a estas temáticas desarrolla una serie de *Actuaciones concretas*: El POAT; el Proyecto educativo-Plan de centro u otros. Tanto estos últimos como los anteriores ejes de trabajo registran información de interés para conocer cómo es su día a día en el centro.

Para evitar posibles confusiones se muestra un ejemplo concreto de uno de los ejes. *Lectura y Escritura*: bajo el punto de vista del sujeto investigado la lectura y la escritura son una de las necesidades prioritarias que tienen todos los centros. Por lo que su actuación a la hora de generar dinámicas de trabajo va a girar en torno a este eje. Es decir, para sensibilizar al profesorado en el aspecto lecto-escritor hace uso de las pruebas de diagnóstico las cuales van a delatar la gran deficiencia que tiene el centro. A través de ellas su labor consiste en informar y sensibilizar sobre otras formas de actuación que pueden ser más favorecedoras. Estos temas sensibles ayudan a que el orientador tenga un norte sobre el que guiar el principio de su actuación en un nuevo contexto. Es importante destacar que en un inicio los ejes se ven claramente, pero conforme pasa el tiempo y los centros entran en dinámicas de trabajo estos se diluyen en prácticamente uno o dos.

La última de las subcategorías de este aparato, es: *Claves o declaraciones*: considerada una de las más importantes del estudio. En ella se recogen aquellas estrategias o percepciones que bajo su punto de vista son claves de éxito para su trabajo con los centros. Ej. Considera principal para crear un buen ambiente de trabajo estar con ellos en todo.

### **5. Actuación:**

En esta categoría se pueden diferenciar tres focos de interés. Por una parte se va a prestar atención a los *Roles* que puede desempeñar este profesional. Según los aportes teóricos existen

diversidad de formas de desarrollar la labor de apoyo, unas más intervencionistas donde la actuación se basa en la resolución de problemas del centro, en las que prima un rol de Aplicador Técnico-Experto frente a otras concepciones más pedagógicas en la cual se opta por una postura más educativa.

En este caso se pretenden recoger ambas posturas y contractar estas con los beneficios que llevan aparejados. Por lo que se establece la siguiente clasificación: 1) *rol Interventor-Experto Contenidos y Procesos*, donde la persona actúa como Clínico (intervención psicología puntal y reactiva) o Diseminador de Información (transmite la normativa y realiza funciones de formación tipo CEP). 2) *rol Facilitador-Dinamizador*, con actuaciones de: A demanda (espera que le pidan para actuar) o a Oferta (como centro recursos, ofrece su actuación sin que esta sea demandada) o por último 3) *rol Colaborador*: Crítico (solo para reorientar en caso de que se desorienten) o de Técnico (trabaja de forma experta y colaborativa junto con el equipo).

Como segundo se los focos pertenecientes a esta categoría se considera oportuno comprobar si las funciones marcadas por la ley son puestas en marcha a lo largo de su actuación. Por lo que se crea una categoría titulada **Funciones** donde se recogen aquellas que han sido marcadas por la ley: a) Asesorar; b) Atender a la diversidad; c) Diseñar, elaborar y evaluar y d) Orientación y Acción tutorial.

Finalmente a modo de complemento, dentro de su actuación, se ve necesario recolectar todas las **Estrategias/modelos** que ha podido poner en práctica para llevar a cabo su labor profesional. Estas se pueden encasillar en *Estrategias Colaborativas*; *Estrategias Directivas* o *Estrategias Neutras*.

## **6. Fases de desarrollo de los centros:**

A lo largo de los cuatro años en los que el orientador ha desarrollado la misma dinámica de trabajo con todos los centros, estos han evolucionado en relación con sus particularidades, historias de vida, profesorado, etc. Por ello se considera necesario marcar los momentos de desarrollo vividos en cada uno de los cuatro contextos. Estableciendo tres opciones principales: 1) **Inicios** (como estaba el centro en un principio); 2) **Por actuaciones** como puede ser cambio de profesorado, influencia del inspector u otras circunstancias; 3) **Final (Respuestas)**.

## **7. Valoraciones y comentarios:**

La última categoría que cierra el árbol, responde a aquellas observaciones que puede realizar el sujeto referidas a su actuación. Uno de los objetivos del estudio se centra en Validar procesualmente desde la práctica un modelo de actuación profesional con esta categoría se pretende establecer una retrospectiva en el tiempo sobre cómo ha sido todo el proceso vivenciado por esta persona para confirmar y/o desmitificar algunas de las pautas desarrolladas

por el sujeto como promotor de procesos de innovación. Las subcategorías que la componen son:

- **Énfasis:** en ella se reflejan aquellos comentarios que el lenguaje escrito pierde y en la grabación han sido destacados por el tono de voz del sujeto de estudio.
- **Percepciones o intuiciones:** a lo largo del estudio han sido múltiples las percepciones o intuiciones que bajo su punto de vista han ido aflorando de su trabajo y las cuales son importantes conocer. Pues estas muestran una radiografía de su pensamiento.
- **Valoraciones negativas:** comentarios negativos sobre alguna cuestión particular. esta categoría puede darse al mismo tiempo que otra.
- **Valoraciones positivas:** al igual que la anterior pero desde el aspecto positivo.

### 5.4.3 Instrumentos de análisis de información

Una vez recogidos los datos da comienzo el proceso de análisis de los mismos, 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 años de trabajo. Se han desarrollado 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).

Complementario a estos procesos de indagación (exploración vertical y horizontal), se despliega un *análisis paradigmáticos* –mediante el empleo de categorías- y *no paradigmáticos* - propiamente narrativa- (Polkinghorne, 1995; Domingo, Luengo, Luzón y Martos, 2007; Domingo 2005).

A fin de realizar el proceso de “*gestión*”, “*selección*”, “*clasificación*”, “*análisis*” e “*interpretación*” de la información recogida, se han utilizado diferentes instrumentos y herramientas informáticas. En primer lugar, para realizar la selección y clasificación de información se ha optado por el uso de mapas conceptuales.

### ***A) Mapas conceptuales***

Los mapas conceptuales, se pueden definir como una representación gráfica<sup>40</sup> 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 (Tochón, 1990). *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*: constituidos por expertos en un área de conocimiento dado. Tienen un alto grado de validez y son considerados como un punto de vista oficial acerca del conocimiento sobre ese tema.
- *Mapas cognitivos*: construidos 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 el individuo que los elabora pasa por un proceso de interiorización de información.

En el estudio 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 confección sirven de apoyo para elaborar los sistemas de categorías.

Para su confección se lleva a cabo el siguiente procedimiento:

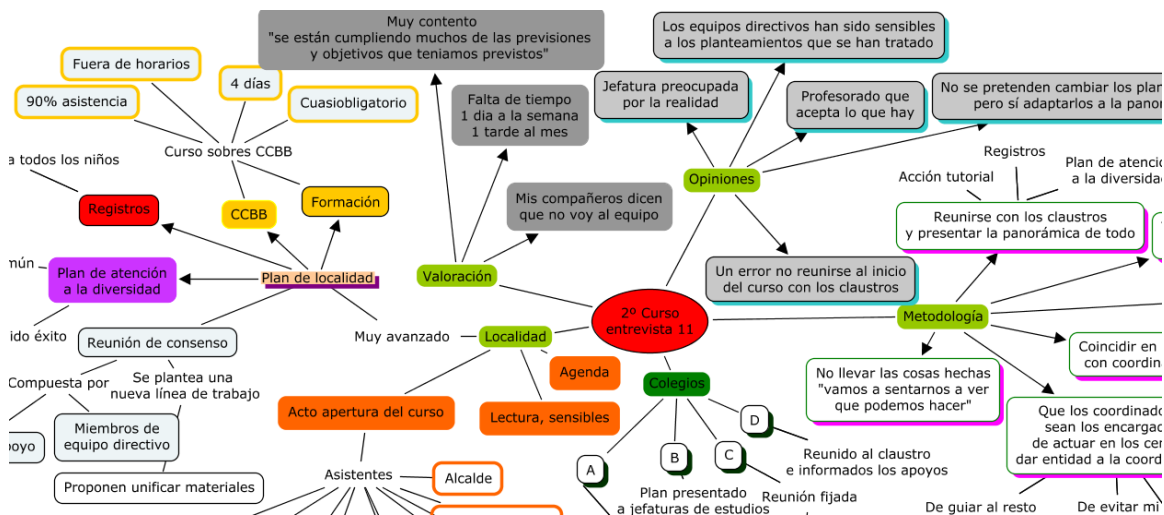
1. Se realiza y transcribe la entrevista;

---

<sup>40</sup> La representación gráfica puede estar simbolizada a través de palabras, colores, flechas, líneas, etc.

2. Se procede a realizar una lectura detenida y reflexiva sobre las informaciones plasmadas en el papel;
3. Con ayuda de un subrayador se van señalando los comentarios más significativos que ha revelado el sujeto de estudio;
4. Terminado este proceso se comienzan a plasmar y organizar ideas, pensando en la claridad que debe tener el futuro mapa;
5. Se contrastan las informaciones relevantes para el orientador y para el conocimiento pedagógico;
6. Concluido en el papel, se procede a la informatización del mismo ayudándose se programas informáticos que facilitan una elaboración rápida y sencilla.
7. Se le entrega al sujeto entrevistado, junto con la entrevista transcrita, para que valide la información plasmada en él, la corrija, matice, amplíe o profundice dependiendo de cómo considere necesario.

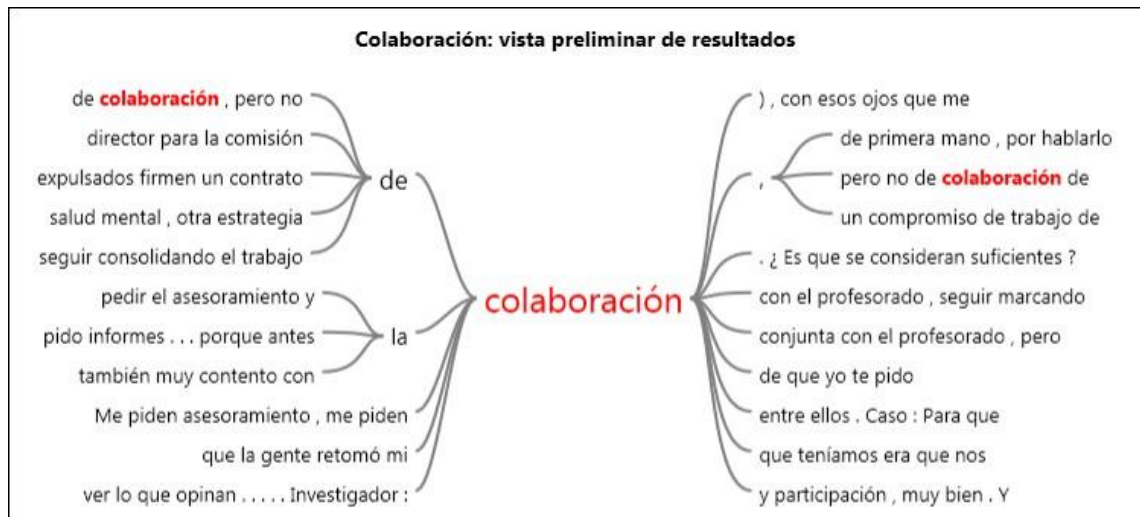
Para elaborar los mapas inicialmente creados en un papel se ha utilizado un programa informático que permite de forma fácil y sencilla plasmar las ideas emergidas en las entrevistas. El programa seleccionado -*Cmap Tools*- es una herramienta informática de software libre, que permite la elaboración de mapas conceptuales mediante diferentes funciones de organización. A continuación se muestra un ejemplo de un mapa conceptual elaborado con este programa.



**Imagen 5.5** Ejemplo de un mapa conceptual de una de las entrevistas.

Complementarios a estos, el programa de análisis utilizado permite igualmente realizar mapas de palabras concretas. Los cuales también sirven de análisis para el estudio (Ver imagen 5.6 mapa de conceptos)





**Imagen 5.6.** Mapa de conceptos de Nvivo.

### ***B) viñetas descriptivas***

De forma complementaria a los mapas se han realizado unos pequeños comentarios – “viñetas descriptivas”-, de nodulos, 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. A través de estos dos instrumentos, mapas y viñetas se podrán renarrar las experiencias que ha vivenciado el sujeto, útiles para comprender su desempeño profesional (Strauss y Corbin, 2008).

### ***C) Programas informáticos de apoyo a la gestión y análisis de información***

Este estudio está a favor del uso de programas informáticos frente a otras opiniones que afirmen lo contrario. En este caso el estudio se apoya en las ventajas de las que Valles (2001) se hace eco:

- *Ahorro de tiempo:* sobre todo cuando se trabaja con un volumen de información elevado.
- *Exploración y codificación intuitivas y sistemáticas:* El uso de programas ofrece la posibilidad de marcar y remarcar trozos de texto. Facilitando la elaboración y redefinición de códigos o categorías. En el caso del programa seleccionado Nvivo, permite la elaboración de forma paralela de una “memo” o incluso de “anotaciones” sobre cuestiones que se van suscitando conforme se avanza en el análisis.

- *Inclusividad e hipertextualidad:* nada se excluye de las entrevistas si el investigador así lo desea. En el presente estudio existen algunos fragmentos de texto que han sido excluidos por no corresponder con los objetivos del estudio.
- *Intersubjetividad:* puede dar lugar a que por un lado el investigador haga interpretaciones para posibilitar su autoría lo que se conoce como *falseabilidad* o por el contrario dote al proceso de credibilidad.
- *Modelización y visualización analítica:* posibilidad de realizar gráficas y mapas de contenido que permiten establecer relaciones entre distintos conceptos y ver de manera visual estas conexiones entre categorías.

En definitiva, como defiende Cisneros (2003), el empleo de nuevos tipos de análisis y apoyos en las tecnologías de la información para fortalecer los análisis cualitativos –paradigmáticos o narrativos –, ayudan a reordenar los datos y construir comprensión dentro de la complejidad del relato, de la vida y la sociedad.

Programas informáticos utilizados en la tesis		
Programa	Principal funcionalidad	Momento/objetivo en la tesis
Cmap Tools	Realizar mapas conceptuales que resuman las ideas más importantes desarrolladas en las entrevistas	Desde el primer encuentro diciembre de 2007 hasta julio de 2011.  Su objetivo era abstraer las ideas más importantes para que el sujeto las verificara de forma sencilla
FileMaker	Realizar los primeros análisis para la obtención del Diploma de Estudios Avanzados	Desde septiembre de 2008 hasta junio de 2009, periodo que comprende la investigación tutelada.  Su objeto era poner en funcionamiento un programa gestor de contenido que permitiese realizar los análisis que se deseaban en aquel momento
NVivo 8	Realizar análisis de contenido más exhaustivos que el programa mencionado anteriormente	Desde el año 2010 hasta el final del trabajo de investigación.  Con objeto de analizar profundamente los datos recogidos durante todo el proceso de estudio.

**Tabla 5.8.** *Programas informáticos utilizados en la tesis*

### ***Programa Cmap Tools***

La primera de ellas, Cmap Tools, programa informático que permite la selección y clasificación de información mediante la representación de mapas conceptuales. Elaborándose un mapa por cada una de las entrevistas desarrolladas a lo largo de los cuatro años de estudio. Estas representaciones gráficas permiten que el caso de estudio valide o refute la información contenida en cada uno de los encuentros. De forma paralela, otro de los usos que se otorga a estas representaciones es la posibilidad que ofrecen para la elaboración de categorías de análisis.

### ***Programa File Maker***

La segunda herramienta utilizada para llevar a cabo el análisis fue el programa File Maker versión 5pro<sup>41</sup> y tras unos meses de trabajo se decidió por utilizar finalmente el programa que ha hecho posible el análisis que se presenta a posteriori, Nvivo (versión 8). Este programa informático permite la codificación de datos -ayudando al investigador en el manejo de un cierto volumen de información- para posibilitar la posterior interpretación de los mismos y que ayude a comprender la realidad<sup>42</sup>.

### ***Programa gestor de contenido NVivo 8***

De otra parte, para llevar a cabo análisis de información, se ha optado por el uso de un programa informático que permite manejar un gran volumen de datos. Este programa (versión 8 de las 10 que posee) ha permitido efectuar la interpretación y comprensión de la realidad. Favoreciendo que el investigador determinarse las categorías y las relaciones que podrían existir entre cada una de ellas.

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 mixturas de categorías, etc.

NVivo es un programa específico para las investigaciones cualitativas. Está preparado para asistir a lo largo de las diferentes etapas de la investigación (desde el planteamiento de los objetivo hasta la formulación de conclusiones). Permite trabajar con datos de texto, video o audio En este estudio su uso ha permitido transformar los datos brutos del texto en unidades que permiten describir e interpretar de forma precisa su contenido.

---

<sup>41</sup> Conforme el estudio fue evolucionando se tuvo que cambiar de programa informáticos pues este no ofrecía las posibilidades que requería el estudio.

<sup>42</sup> En el apartado instrumentos de análisis se presentará de manera más profunda las funcionalidades del mismo.

En el estudio que se presenta la funcionalidad del programa ha permitido realizar los siguientes análisis:

**a) Frecuencia de categorías:** Gracias a la cual se pueden determinar cuáles han sido las categorías con mayor número de referencias. Permitiendo que el investigador se cuestione los porqués de tal hecho. He indagando en cuestiones sobre los nodos con menos frecuencia a lo largo del estudio. De forma complementaria a través de esta jerarquía de importancia se pueden determinar los focos principales sobre los que inciden los datos recogidos, dando visiones afines o distintas a los propósitos del estudio.

**b) Gráficos de frecuencia de categorías por entrevista:** Los gráficos son representaciones muy visuales sobre cuál ha sido la temática tratada en cada encuentro. Estos determina de forma muy concreta las categorías que ha emergido de cada uno de los encuentros. Poner en práctica este hecho permite realizar análisis horizontales de todo el proceso seguido.

**c) Frecuencia de palabras** (tanto de las entrevistas al estudio de caso como de los grupos de discusión y de la entrevista a la inspección): En las investigaciones de corte cualitativo los significados de las palabras concretas pueden suponer un gran hallazgo para la investigación, por lo que indagar sobre cuáles son los términos más utilizados a lo largo de todas las entrevistas o incluso por cada una de las entrevistas o en los grupos de discusión pueden aportar matices que sean claves para el estudio planteado o para resolver las cuestiones previstas al inicio del estudio.

**d) Interrelación entre todas las categorías que componen el árbol:** El programa de análisis permite realizar cruces de categorías, o matrices como él mismo los denomina. Gracias a estas se pueden determinar vinculaciones entre categorías concretas. Aportando luces sobre porqué se dan o no tales vinculaciones o desconexiones. Muchas veces el discurso en conjunto parece que tiene una relación que de manera sumergida queda comprobada de que no. Estos cruces de nodos vislumbraran hechos que de forma lineal del discurso es imposible conocer.

**e) Interrelaciones entre categorías y atributos:** Al igual que el anterior pero cruzando en este caso los atributos (variables) prefijadas de forma previa al análisis. En este caso se proponen como atributos el año escolar y el trimestre académico. Gracias al cual se pueden conocer las valoraciones, procesos, logros alcanzados en cada una de las diferentes fases que componen el estudio.

**f) Análisis de términos mediante árboles de conceptos:** Finalmente el análisis realizado a través de los árboles de conceptos permite conocer la relación que tienen un término concreto con otras ideas. Por ejemplo, interesados en ver si los procesos desarrollados por el asesor tienen incidencia en los profesores, podría realizarse un árbol de concepto que permita ver la relación del término “asesor”, “-procesos” o “mejora”.

En el uso del programa de análisis se han tenido presentes las unidades de análisis de las que habla López-Aranguren (1994), y Krippendorff (1990):

a) *Unidades de muestreo*: basadas en los elementos que se van a estudiar. En este caso solo se posee una unidad de muestreo que responde a la figura de un orientador de EOE.

b) *Unidades de registro*: responde a un segmento de contenido que se ubica dentro de una categoría dada, palabras concretas, comentarios específicos sobre algo o ideas respecto a una idea o tema.

c) *Unidades de contexto*: relacionada con la anterior unidad puesto que alberga mayor extensión que la de registro, responde al contexto donde han tenido lugar los hechos, en nuestro caso el trimestre, el curso académico, el centro, serian unidades de contexto.

## **5.5 CRITERIOS DE CREDIBILIDAD DE LA INVESTIGACIÓN: VALIDEZ Y TRIANGULACIÓN**

### **5.5.1 Validez en la investigación cualitativa**

En vista de que la mayoría de los estudios de esta perspectiva metodológica se suelen vincular a críticas de rigor científico, el siguiente punto aborda unos determinados criterios para precisamente fortalecer este aspecto científico. Estas reticencias mostradas a partir de criterios propios de la investigación cuantitativa, deben ser contrarrestados desde una perspectiva de validez cualitativa (Flick, 2004, 2011; Dorio, Sabariego y Massot, 2004) y de "*racionalización biográfica*" (Bolívar y Domingo, 2006; Marinas, 2004).

En este tipo de investigaciones el proceso de validación es más complicado que en otras con una perspectiva diferente, a consecuencia de cómo se recogen y manejan los datos. Kirk y Miller (1986, p. 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. Desde el punto de vista opuesto Goetz y Lecompte (1988) consideraron que la validez y la fiabilidad interna y externa otorgan validez a los estudios etnográficos.

En este caso concreto, dentro de la parcela de estudio que se ha seleccionado – correspondiente a 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* como indicadores de validez.

Por este motivo hemos de acudir a una serie de procesos descriptivos para argumentar cómo ha sido el procedimiento de obtención y análisis de información y si estos respetan los vínculos y relaciones que se estudian o destacan. Del mismo modo hemos buscamos asentar fuertemente (con la validación dialéctica con los informantes –orientador y asesorados-) la autenticidad de la información y la valoración de la misma; es decir, que el contenido que se transmite se adecúa al contexto en el que se produce.

Las presentes entrevistas han sido expuestas a un proceso de verificabilidad a lo largo del tiempo, pues una vez que se recogían los comentarios estos eran validados tras la devolución del texto mecanografiado. Para que la persona, poseedora de las experiencias, verificara los hechos y argumentara más al respecto sobre la evolución de los mismos. Es cierto que en todo momento los datos se han amparado bajo la visión del sujeto de estudio, pero por eso una vez terminado el proceso de recolecta y a fin de no contaminar su intervención se ha accedido a la voz de los destinatarios del proceso. Lo que ha supuesto un giro en la validez de los acontecimientos. De forma complementaria, los documentos analizados, en cierta forma reflejan la incidencia de la que la persona estudiada ha ido narrando entrevista por entrevista.

Haciendo uso de la teoría sobre la validez para este tipo de estudios, Erickson (1986) y Zabala (1991) establecen tres tipos de validez que convendría conocer:

**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 realizar el proceso de validación de esta 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 han sido recogidos durante un periodo de tiempo. Y se han sometido a un proceso de aprobación por la persona de estudio incesantemente a lo largo del proceso. De igual forma la claridad en que se ha mostrado reitera la validez de la que se habla. En relación a las interpretaciones que puedan surgir, el estudio se apoya de nuevo en la veracidad y la claridad de las informaciones, a lo largo de las cuales se ha adoptado un papel de perseguidores del pensamiento.

En definitiva, la validez se ha alcanzado mediante *el proceso de saturación/consolidación de la información* entre los distintos relatos y los debates que se generan en torno a ellos, hasta llegar a consenso de que efectivamente se ha dicho lo que se tenía que decir y se ha entendido de manera correcta.

## 5.5.2 Triangulación

Otro de los aspectos complementarios para dar credibilidad a la investigación que componen este trabajo es *la triangulación*. Utilizada como estrategia para validar los resultados obtenidos con los métodos individuales (Flick, 2004a), su uso aporta fuerza y consistencia a los análisis y a los procesos efectuados (Denzin, 1989; Bolívar, Domingo y Fernández, 2001).

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 las cuales es percibido el fenómeno*” (Stake, 1994, p. 241).

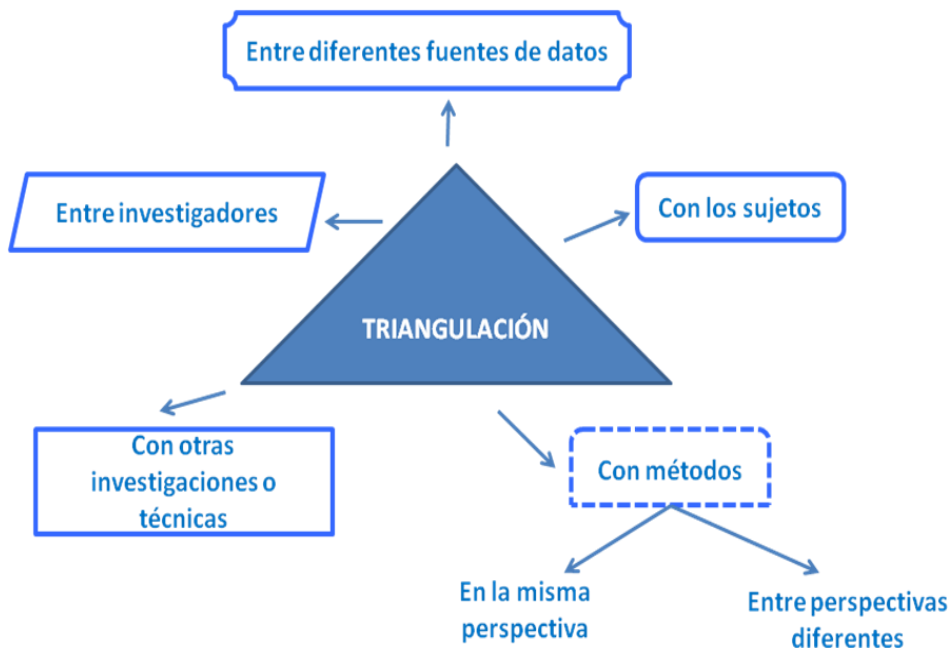
Es una técnica que actúa de la siguiente manera, recoge datos desde diferentes ángulos y los contrasta e interpreta de forma rigurosa y objetiva. Se usa para obtener hallazgos complementarios que aumenten los resultados de investigación y contribuyan a una mayor y mejor comprensión de la realidad estudiada. En ese sentido la triangulación es una alternativa a la validación mediante el incremento del alcance, profundidad y consistencia en el procedimiento metodológico (Flick, 2004a).

Desde la teoría existe una importante clasificación sobre este aspecto que se trata. Clasificando la triangulación de cuatro formas distintas (Denzin, 1989, p. 237-241):

- *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.
- *Triangulación del investigador*: cuando se emplean diferentes observadores o entrevistados para detectar o minimizar las desviaciones derivadas del investigador como persona.
- *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)
- *Triangulación metodológica*: utilizando distintos métodos de recogida de información y contrastando los resultados.

En la siguiente imagen (5.6) se puede ver de forma gráfica las diferentes formas de triangulación según Vázquez y Angulo (2003)





**Imagen 5.7** Tipos de Triangulación. (Vázquez y Angulo (2003).

Recordando el propósito de este proyecto y en relación al uso de la triangulación, se opta por la triangulación de todas estas perspectivas: *Triangulación de métodos*, a través del uso de mapas conceptuales y herramientas informáticas (File Maker Pro, NVIVO); *Triangulación de fuentes*, utilizando entrevistas y grupos de discusión; *Triangulación de sujetos*: empleando diferentes observadores: sujeto de estudio, investigador, receptores del proceso e inspector; *Triangulación teórica*: apoyándose en teorías alternativas para la interpretación de las informaciones. *Triangulación procesual o secuencial*, mostrando todo el proceso seguido a lo largo del estudio.

Otros autores (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001; Bolívar y Domingo, 2006) aportan, además de las citadas, otros modelos de triangulación. Entre los que se destaca la triangulación *procesual o secuencial*: usada cuando los resultados de una metodología o estrategia son esenciales para planificar la siguiente metodología. Se desarrolló un proceso de triangulación secuencial (Bolívar, Fernández y Molina, 2005; Rodríguez, Pozo y Gutiérrez, 2006), en el que unos análisis y evidencias iban llevando a otros tipos de recogida y análisis de información. Y se complementaron tanto análisis verticales (por entrevistas) y horizontales (por temáticas), utilizando enfoques narrativos y paradigmáticos de análisis (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001).

De forma complementaria a las entrevistas desarrolladas y como triangulación de los resultados, al finalizar el proceso del estudio de caso, se han realizado una serie de grupos de discusión conformados por los directivos y profesorado de cada centro con los que trabaja (cuatro), y una entrevista en profundidad con el Inspector de los centros donde ha tenido

influencia el sujeto estudiado. Asimismo se ha realizado un modesto análisis de documentos de los centros de influencia, lo que ha permitido tanto comprender y contextualizar, como triangular y validar las palabras y los procesos seguidos a lo largo de estos cuatro años de incidencia.



## **BLOQUE III**

### **...Resultados**





## CAPÍTULO 6

...Resultados de investigación I





*Investigación es lo que hago cuando no sé lo que estoy haciendo.*  
**Wernher von Braun**

## 6.1. LA UBICACIÓN, EL CONTEXTO Y EL SUJETO

### 6.1.1 La ubicación del equipo de zona

El primero de los resultados que se pueden extraer del estudio ha servido para avanzar en el proceso de indagación. Este responde a recopilar la información donde tiene lugar el desarrollo profesional de sujeto seleccionado. Referido a la distribución del equipo de orientación del que forma parte el sujeto seleccionado. Detallar la ubicación del equipo de zona ha permitido conocer cómo es el contexto que rodea al sujeto de estudio.

El equipo del que se habla se ubica dentro de la provincia de Granada, concretamente en una localidad cercana a la capital. En la que existe un EOE compuesto por 5 orientadores distribuidos por los centros de las 8 localidades que pertenecen a este equipo zonal (véase Tabla 6.1).

<b>Equipo de Orientación Educativa</b>		
5 Orientadores	8 Localidades	Distribución de centros
Ori. 1	Nº 1	Colegio 1º zona 1ª Colegio 2º zona 1ª Colegio 3º zona 1ª
<b>Ori. 2</b>	<b>Nº 2</b>	<b>Colegio 1º zona 2ª</b> <b>Colegio 2º zona 2ª</b> <b>Colegio 3º zona 2ª</b> <b>Colegio 4º zona 2ª</b>
Ori. 3	Nº 3	Colegio 1º zona 3ª Colegio 2º zona 3ª
	Nº 4	Colegio 1º zona 4ª
Ori. 4	Nº 5	Colegio 1º zona 5ª
	Nº 6	Colegio 1º zona 6ª Colegio 2º zona 6ª



Ori. 5		Colegio 3º zona 6ª
	Nº 7	Colegio 1 zona 7ª
	Nº8	Colegio 1º zona 8ª

**Tabla 6.1** Localidades que componen el EOE.  
El orientador nº2 ha sido el seleccionado para el estudio.

### 6.1.1.1 Las familias del entorno

La población de la zona es muy diversa: familias autóctonas; familias procedentes de otras comunidades autónomas y familias inmigrantes extranjeras, destacándose la existencia de una amplia comunidad gitana.

Los *tipos de familias* que se subrayan son:

- Las tradicionalmente arraigadas en las costumbres locales.
- Las asentadas por necesidades de trabajo que por regla general están desarraigadas de la vida del pueblo.
- Familias que se encuentran en condiciones económicas bajas, que están en paro o realizan trabajos eventuales poco cualificados (temporeros agrícolas o de la construcción...).
- Familias con desventaja social y educativa asociada a desestructuración, drogadicción, etc.

Existe un alto índice de población infantil como consecuencia de estar poblándose por matrimonios jóvenes.

La *economía* de la zona:

- El nivel económico de los habitantes de la zona, considerado globalmente, es medio-bajo; con un amplio sector con un nivel muy bajo, de tal manera que necesitan de las prestaciones sociales para vivir.
- Elevada proporción de paro, acentuado sobre todo en la población juvenil y en las mujeres. Como consecuencia de esto existe una importante economía sumergida.

Nivel de *estudios*:

- Altos niveles de analfabetismo en las minorías étnicas.
- Parte de la población no posee la educación primaria completa.

- Un sector minoritario de la población que la utiliza como “ciudad dormitorio” posee estudios medios y superiores.

A continuación se muestra de manera muy breve cuales eran las actuaciones más relevantes que se preveían realizar en aquellos momentos –al inicio de nuestro estudio- a nivel de equipo:

- *Actuaciones en la zona:*

- Acogida
- Necesidades Educativas Especiales.
- Prevención e intervención en Dificultades de Aprendizaje.
- Transición por cambio de etapa educativa
- Compensación, interculturalidad y absentismo
- Habilidades sociales y convivencia
- Fomento de la Lectura

- *Actuaciones en los Centros:*

- Realización y Desarrollo de un Plan de Lectoescritura
- Participación en la realización de Planes de Convivencia y Resolución de Conflictos: “Escuelas espacio de paz”
- Renovación de los Programas de Compensatoria aprobados por la Junta de Andalucía
- Debate, reflexión y análisis de los cambios que supone la aplicación de la normativa nueva

Entre las distintas localidades que dan cuerpo al equipo de zona se seleccionó una en la que solamente interviniese un orientador. El municipio seleccionado alberga alrededor de 16.000 habitantes, y dispone de cuatro centros públicos de infantil y primaria. De los cuales, dos son de línea 1 y dos de línea 2. Además de dos I.E.S y un centro concertado con Infantil, Primaria y ESO, en los que la intervención del orientador es simplemente mediante actuaciones zonales.

Este municipio tiene una población activa muy importante dedicada principalmente al sector servicios y a la industria, es una localidad metropolitana cercana a Granada con buenos accesos y comunicaciones.

En la siguiente imagen (imagen 6.1) se representa de forma gráfica y visual cuál es la contextualización del caso objeto de estudio.

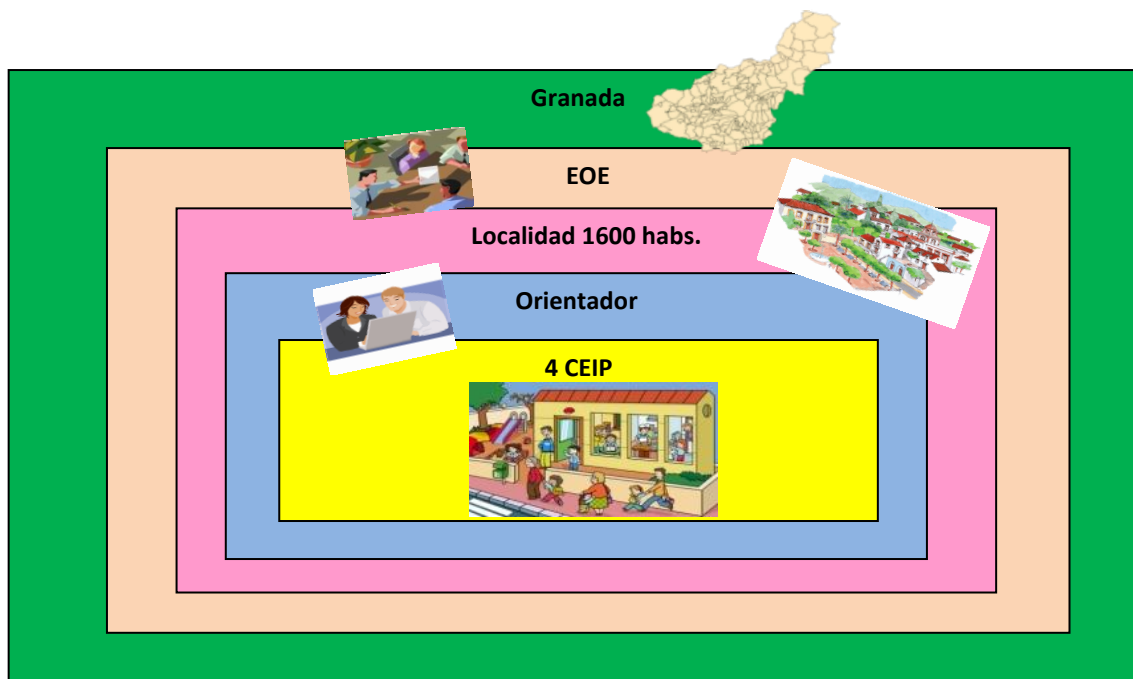


Imagen 6.1 Contextualización del caso.

#### ***6.1.1.2 El trabajo del caso seleccionado dentro de los centros***

La organización de su trabajo sobre estos cuatro centros tiene lugar de la siguiente manera:

Cada día de la semana visita uno de los centros en sesión de mañana. De manera que todos los lunes va al centro 1; los martes al centro 2 y así sucesivamente. A lo largo de la mañana de trabajo en los centros solía realizar distintas actividades: atender a padres o alumnos, coordinarse con la dirección o trabajar con algún maestro en concreto sobre alguna temática. El viernes -día destinado a trabajar en equipo- solía trabajar con sus compañeros de profesión.

La tarde de los lunes, iba rotando la visita a cada uno de los centros, de manera que solo disponía de una tarde al mes para ponerse a trabajar realmente con el profesorado en horario no lectivo para el alumnado. Esa tarde en los centros, acostumbraba a poner en marcha procesos de asesoramiento; ayudando al profesorado en las labores de organización, planificación o desarrollo del proceso educativo.

A continuación se extraen de manera más profunda cuales eran las directrices -a nivel provincial emanadas de las propuestas para toda la comunidad autónoma de Andalucía- establecidas para el desarrollo de la labor orientadora en los centros de Ed. Infantil y Primaria:

**DIRECTRICES PROVINCIALES PARA LA ELABORACIÓN Y DESARROLLO DEL PLAN DE TRABAJO DE LOS EQUIPOS DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA DE GRANADA**

- Las intervenciones de los miembros de los Equipos de Orientación Educativa se incardinarán en *la planificación, organización y desarrollo de la orientación, la tutoría y la atención a la diversidad*; y tendrán su reflejo en el *Proyecto Educativo de Centro que recoge, entre otros*:
  - -La Organización y Programas de Atención a la Diversidad
  - -El Plan de Orientación y Acción Tutorial.
  - -El Plan de Convivencia

Así como, en el *Plan de Anual* y en las *Programaciones de Aula*.

**1.- LÍNEAS PRIORITARIAS DE INTERVENCIÓN EN ANDALUCÍA**

**a) Participar en la elaboración y puesta en práctica del POAT en los centros**

Se concreta en las siguientes actuaciones:

- *Colaborar en la consecución* de los objetivos y finalidades de la orientación y la acción tutorial.
- *Asesorar al titular de la tutoría* que coordina la orientación y la acción tutorial para que esta se desarrolle de manera colaborativa por el conjunto del equipo docente.
- *Colaborar y asesorar* a cada centro docente al que corresponde elaborar el Plan de Orientación y Acción Tutorial, bajo las directrices establecidas por el equipo Técnico de Coordinación Pedagógica.
- *Colaborar*, en función de la disponibilidad horaria, *en las actividades de tutoría* que se desarrollen con cada grupo en el horario del alumnado reservado para tal fin.
- *Asistir*, en función de la disponibilidad horaria y *de acuerdo con un calendario de actuación previamente acordado con la Jefatura de estudios*, y *recogido en su Plan Anual de trabajo*, a *las reuniones de coordinación de los equipos de ciclo*, donde se abordará, con una periodicidad mínima mensual, la coordinación de la orientación y la acción tutorial entre maestros y maestras tutores del cada ciclo.
- *Asistir junto con otros profesionales del EOE*, en función de la disponibilidad horaria, a *petición propia o del centro docente*, a *algunas de a las reuniones de coordinación del Equipo Docente*, que convocará la jefatura de estudios con una periodicidad, al menos, mensual.
- *Asistir, con carácter excepcional*, en función de la disponibilidad horaria y previa coordinación con el tutor o tutora, *a las entrevistas con las familias* del alumnado.
- *Asesorar al equipo de maestros y maestras de educación infantil*, que bajo la coordinación de la jefatura de estudios, corresponde *la programación y desarrollo de las actividades contempladas en el Programa de Acogida*, y *al equipo de maestros de primer ciclo de primaria cuando las actividades de acogida se desarrollen con alumnado que se incorpora a la educación primaria sin haber estado escolarizado previamente*.
- *Corresponde al Equipo de Orientación Educativa y el Departamento de Orientación del*

*Instituto al que se adscriba el alumnado del centro elaborar el Programa de Tránsito y asesorar en el desarrollo de las diferentes actividades incluidas en el programa.*

❖ **Funciones del orientador de referencia:**

- *Colaborar* con la Jefatura de Estudios en la elaboración del calendario y contenidos de las reuniones de los equipos educativos.
- *Asesorar* al profesorado que ostenta la tutoría en la elaboración de la programación anual que debe diseñar para llevar a cabo su función tutorial. En ella deberá incluirse:
  - Los objetivos de la acción tutorial para su grupo.
  - La programación de la hora lectiva dedicada a actividades con el grupo.
  - La planificación de las entrevistas con las familias.
  - La planificación de tareas administrativas y registro de datos personales y académicos.
  - La distribución temporal de las actividades a realizar en la cuarta hora del horario fijo lectivo (entrevistas individuales con alumnado y/o familias, seguimiento de compromisos pedagógicos, entrevistas con delegados de grupo y de padres...)
- *Asistir* a las reuniones de los equipos educativos en función de su disponibilidad horaria.
- *Colaborar* de forma puntual en el desarrollo de actividades con el grupo en la hora lectiva de tutoría.
- *Establecer* una adecuada *coordinación* con el IES en relación a la Diversificación Curricular: *integrar* los criterios e instrumentos utilizados en el IES para la selección de alumnado y *formular* propuestas concretas de alumnado

**b) Participar en la elaboración y desarrollo de las medidas y programas de Atención a la Diversidad**

Actuaciones:

- *Colaborar en el diseño y organización de las medidas y programas de Atención a la Diversidad* del alumnado de educación básica de los centros docentes públicos que impartan las enseñanzas correspondientes a la educación primaria y secundaria Obligatoria, que se concretan por una parte en desarrollar actuaciones y medidas de atención a la diversidad basadas en los principios generales que regula la orden y por otra en el desarrollo de Programas de atención a la diversidad.
- Coordinación con los miembros del Equipo Docente que atiende alumnado con dificultades de aprendizaje o con insuficiente nivel curricular, en relación con el curso que le correspondería por edad, asegurando el tratamiento de dicho alumnado desde un enfoque multidisciplinar.
- Asesorar a los tutores de 6º de Educación Primaria y de 1º de Educación Secundaria para el desarrollo de Actuaciones de Tutoría compartida, con objeto de intercambiar información sobre las medidas de Atención a la Diversidad que se estén desarrollando y la eficacia de las mismas, así como para coordinar criterios en el tratamiento del alumnado con dificultades de

aprendizaje.

**c) Participar en la revisión y seguimiento del Plan de Convivencia de los centros educativos**

Los centros educativos *revisarán su plan de convivencia* con objeto de analizar la evolución del estado de la convivencia en el mismo e incorporar las propuestas de mejora recogidas en la memoria del curso anterior. Esta revisión debe ser aprobada por mayoría absoluta en Consejo Escolar e incluida en el Proyecto Educativo de centro que se remite a la Delegación Provincial a finales del mes de noviembre.

Las actuaciones prioritarias de los profesionales de los Equipos de Orientación Educativa en torno a la convivencia sean las siguientes:

- Participar en la revisión y seguimiento del plan de convivencia de los centros educativos.
- Consolidar un conjunto de instrumentos que permitan realizar un buen diagnóstico del estado de la convivencia del centro.
- Realizar actuaciones conjuntas con los equipos docentes del centro.
- Asistir a las reuniones de la Comisión de Convivencia relacionadas con el seguimiento y supervisión del plan de convivencia y orientar a dicha comisión para que adquiera progresivamente un carácter preventivo.
- Programar actuaciones, en caso de que se cree un aula de convivencia, encaminadas a favorecer el proceso de reflexión por parte de cada alumno o alumna que sea atendido en ella acerca de las circunstancias que han motivado su presencia en la misma.
- Disponibilidad para formar parte del grupo de mediación, en el caso de que se aplique esta medida.

**d) Participar en las Pruebas de Evaluación de Diagnóstico**

Actuaciones:

- *Proporcionar* a los respectivos centros, con al menos con un día de antelación al de inicio de las pruebas, el *listado con el alumnado que quedará exento* de la realización de las mismas.
- *Valoración de los resultados* por el Equipo Técnico de Coordinación Pedagógica, del cual formamos parte los profesionales encargados de la orientación en el centro.
- *Coordinación de los Servicios educativos provinciales y centrales*

**e) Participar y dinamizar los Equipos Técnicos de Coordinación Pedagógica**

*Propiciar* en los centros educativos *el debate, la reflexión y el análisis*, a través de los Equipos Técnicos de Coordinación Pedagógica, claustro de Profesorado, Equipos de Ciclo, etc.

**f) Propiciar los cambios organizativos que conlleva la aplicación de las nuevas normativas.**

*Propiciar* los cambios organizativos que conlleva la aplicación de las nuevas normativas, reconociéndolos en los diferentes documentos de Planificación del Centro, y que por parte de los Equipos se concretan en las siguientes actuaciones:

- Los Equipos de Orientación educativa *apoyarán y asesorarán* al profesorado que ejerza la

*tutoría*, en el desarrollo de las funciones que el corresponden (Decreto 230/2007 de 31 de julio).

- *Asesorar* al equipo docente en las decisiones sobre la *promoción* del alumnado de un curso a otro dentro de la etapa de *Educación Secundaria Obligatoria*.
- Realizar la *Evaluación Psicopedagógica* del alumnado que, una vez cursado segundo de la ESO, puedan participar de *Programas de diversificación curricular*.
- *Asesorar*, en el *proceso de evaluación continua* realizada por el equipo docente que actuará de manera colegiada a lo largo del proceso de evaluación y en la adopción de las decisiones resultantes del mismo, coordinadas por quien ejerza la tutoría. En los centro educativos que imparten *educación primaria y primer ciclo de educación secundaria*.
- *Asesorar* al tutor o tutora, de quién es competencia, en la *evaluación del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo* que curse las enseñanzas correspondientes a la *educación primaria con adaptaciones curriculares*.
- *Asesorar* al tutor o la tutora del *alumnado escolarizado en el curso inmediatamente inferior al que le correspondería por edad*, para que este se pueda incorporar al grupo correspondiente.
- *Asesorar* al equipo docente para la toma de decisiones en relación a la *prolongación de un año más en la escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales, con adaptación curricular significativa*.

### **6.1.2 El contexto: Los cuatro centros educativos sobre los que actúa el caso seleccionado**

A continuación se considera necesario describir el contexto en el que tiene lugar su actuación. Para ello se disponen de unos datos a nivel general y de forma particular de cada centro que serán de gran importancia a la hora de comprender la globalidad del trabajo.

La localidad ubicada en un núcleo periférico cercano a la capital alberga distintos niveles de población. En la parte más antigua de municipio las familias se podrían definir de un nivel de vida medio-bajo con una gran influencia de etnia gitana. Mientras que en la zona limítrofe, compuesto por barrios residenciales, las familias tienen una economía mayor. La localidad recoge alrededor de 1500 alumnos y 100 profesores, repartidos en cuatro colegios, dos de mayor dimensión y otros dos de menor envergadura (existen otros centros en el municipio dos I.E.S y un centro concertado, pero estos no serán tenidos en cuenta para el estudio por lo que se prescinde de los datos).

A nivel general, destacar que todos los centros -los que pertenecen y los que no pertenecen al estudio- han sido partícipes de propuestas conjuntas y programas a nivel de localidad. Les unen planes como el de absentismo; el de compensaría; el plan de mejora de la lectura; la comisión de escolarización, etc. La revisión de los documentos de centro también unifica sus líneas de acción así como la agenda de localidad y el almanaque calendario, nexo de unión entre

los cuatro. Existen igualmente momentos formativos a nivel global que dan lugar a que sea posible la unificación de ideas.

De forma particular se destacan algunas características particulares de cada uno de los centros<sup>43</sup>. En ellas se pueden conocer datos descriptivos sobre qué tipo de cultura tenían en aquellos momentos, que organización y funcionamiento llevaban a cabo, que dificultades presentaban, que posibilidades poseían, cuáles eran las principales necesidades o cómo estaba ejercido el liderazgo.

### **Centro A:**

*Localización:* Ubicado en una zona residencial a las afueras del municipio.

*Infraestructuras:* De nueva construcción, con instalaciones nuevas y de calidad.

*Familias:* De nivel socioeconómico medio y algo medio-alto.

*Profesorado:* A pesar de no tener una gran longevidad posee un profesorado estable y consolidado.

*Rasgos definatorios:* A lo largo de los cuatro años de estudio es el centro que ha tenido una implicación constante en las propuestas instauradas por el equipo de orientación. Destacando la gran labor de la jefatura de estudios, una persona muy comprometida con su trabajo. La dirección también se caracteriza por su buen hacer. Se podría decir que este colegio ha tenido una gran evolución durante el tercer y cuarto año académico.

El centro tiene una cultura de trabajo de los lunes muy bien organizada. En donde se desarrollan reuniones semanalmente, sobre temas concretos, con equipo técnico, claustro o equipo de ciclo. No se presentan dificultades concretas aunque sí que se aprecia una resistencia del colegio docente ante propuestas nuevas, a pesar de que luego estas han ido avanzando; su organización y funcionamiento se puede valorar como adecuada tanto por ciclos como por equipo técnico, ambos con un gran empuje.

Cuando se plantea una nueva propuesta esta suele apreciarse por los pasillos en las aulas, mediante carteles informativos, lo que demuestra que las iniciativas van calando en el centro. Se interesan también por la opinión de las familias, pidiendo el consentimiento y la ayuda de estas. Tienen una buena vía de comunicación entre diferentes profesionales y realizan reuniones todas las semanas con el orientador para mantener una vinculación constante.

---

<sup>43</sup> La caracterización que se presenta responde a los primeros meses de trabajo en el centro. por lo que muchas de sus definiciones hoy día ya no son ciertas. Estos afortunadamente han evolucionado favorablemente a como estaban en un principio.



En cuanto a su liderazgo podemos decir que es distribuido entre distintos perfiles profesionales (dirección, jefatura, maestros, coordinadores de programas, etc.). En una ocasión si se percibió que el director tenía toda la potestad pues impuso su rango de poder, obligando al profesorado a ser consecuente con la decisión tomada previamente.

[Director en un momento concreto] *“has firmarlo, no te puedo obligar, pero sí puedo hacer un informe de tu implicación en el centro. Para que sepáis que esto es el centro, que esto no es una formación voluntaria entre comillas”*.

La jefatura de estudios también toma posesión en muchas de las ocasiones liderando acciones a nivel de centro. En definitiva el liderazgo queda repartido entre distintos profesionales del centro, no solo del equipo directivo.

Respecto a las necesidades que presenta, en sus inicios, se destaca la importancia de un cambio metodológico. Muda que debe alterar la programación del aula y como es de imaginar cuesta que el profesorado dé ese salto metodológico. El orientador plantea que cuando lleven a cabo las programaciones de aula intentará incidir en esa transformación, donde la unidad de tiempo de programación pase de ser quincenal a mensual, para que exista un tiempo para mayor profundidad en los temas.

Dentro de sus posibilidades está la elaboración de un dossier donde se incluyen todos los programas. El centro se caracteriza por tener un gran potencial en aspectos concretos sobre las líneas de trabajo. Existe un gran porcentaje de profesorado asistente a los cursos de formación impartidos desde el equipo de orientación. Lo que supone que la gente está sensible a las temáticas. Es un centro que dispone de tiempo para dialogar, es decir, organiza su estructura para que el orientador coincida con los coordinadores de ciclo, lo que los diferencia del resto.

Finalmente destacar que en las ocasiones que el centro ha solicitado la ayuda del orientador esta ha sido ofrecida sin ningún tipo de reticencia, al contrario, éste ha utilizado los momentos claves para proponer nuevas dinámicas. Se podría decir que la relación entre orientador y el centro A es de mucha implicación, y muy colaborativa por ambas partes.

### **Centro B:**

*Localización:* Ubicado en otra de las zonas residenciales del municipio, situada a las afueras del núcleo de población.

*Infraestructuras:* El centro más nuevo de la localidad, inaugurado en el año 2006.

*Familias:* Nivel socioeconómico medio-alto.

*Profesorado:* Provisional, principalmente joven y la mayor parte transitorio. A lo largo del periodo de investigación se va consolidando la estabilidad del profesorado

*Rasgos definitorios:* La principal de las características de este centro es la autonomía que llega a alcanzar -principalmente entre el segundo y tercer año-. A pesar de su implicación y compromiso constante a lo largo de los cuatro años de trabajo, su evolución lo va dibujando en torno a una búsqueda de identidad propia, con un claro liderazgo pedagógico de la dirección y jefatura de estudios. Es el centro que más ha avanzado a partir de las propuestas del orientador. Reduciendo su solicitud de ayuda en pro de esa autonomía y singularidad. Aunque existe una buena relación entre ambos sectores. Posee una planificación escalonada y muy bien configurada, de Equipo directivo a coordinadores en ETCP y luego a profesorado.

Este centro tiene muy claro cuál es su finalidad, y tienen una cultura de trabajo de los lunes por la tarde muy bien configurada. Momento que utilizan para avanzar en las nuevas propuestas, sin que sean promovidas necesariamente por el equipo de orientación. Tienen tal independencia que la ayuda ofrecida por el orientador no les supone una revolución, lo que determina que tienen muy claras cuáles son sus líneas de acción.

Se podría definir como el centro que a lo largo de los cuatro años de trabajo ha caminado más autónomamente con la ayuda puntual del orientador. Siendo el primer centro alcanzar el objetivo del orientador (que trabajen sin que él tenga que imponer su presencia; que los profesionales y la institución alcancen un desarrollo personal). Es un centro que sabe trabajar de forma autónoma y comprometida.

Como no cabría esperar la organización y el funcionamiento es excelente, destacando el gran compromiso del equipo directivo. Posee una dirección que anima al trabajo sin esperar que la orientación sea conector y participe de ello. Las reuniones de programación son periódicas y actúan consecutivamente sobre los aspectos más importantes de planificación. Es un centro sensible de hacer partícipe a las familias, y se nota la presencia de estas.

El pionero en ser parte del proyecto COMBAS del Ministerio. En definitiva su principal rasgo diferenciador es que tienen cultura propia que desean cultivar. Si se habla de dificultades y necesidades, con estas características habría pocas que comentar. Solo que el agente de apoyo percibe una cierta resistencia en el desarrollo de su labor.

El liderazgo está ubicado principalmente en la jefatura de estudios y apoyado en todo momento por la dirección. Entre su principales posibilidades se destacan la gran iniciativa hacia propuestas de gran empuje, inicio de la agenda; profundización en los registros de aprendizajes básicos de forma más exhaustiva a como se plantea en la localidad; consejo de alumnos y alumnos; deseo de trabajar sin libros de texto; puesta en marcha de manera sistemática el trabajo por proyectos para la adquisición de las CCBB; nuevas metodologías de apoyo muy interesantes, etc. Se podría decir que este es un centro donde lo sembrado por parte de la orientación ha sido muy bien acogido, dado el ímpetu de trabajo que tienen.

### **Centro C:**

*Localización:* Ubicado en el centro del municipio, la parte más antigua de la localidad.

*Infraestructuras:* Antiguas, es el primer centro y de ahí han ido creciendo los demás.

*Familias:* De nivel económico medio-bajo, representadas principalmente por étnica gitana.

*Profesorado:* Profesorado más antiguo y estable.

*Rasgos definitorios:* Se puede definir como el centro más grande. Cercano a los barrios más conflictivos, con parte del alumnado que presentan graves problemas. Es un colegio estático, en el que las dinámicas de trabajo están muy arraigadas. Por lo que no es un centro que sea sensible desde primera hora. Al orientador le ha costado calar con sus planteamientos. Aceptan las cosas que éste les propone pero ello no significa que las lleven a la práctica. Es muy difícil cambiar el estilo de trabajo que llevan desarrollando durante tantos años. Pero una vez que se hace permeable todo cambia y son bastantes las propuestas emprendidas.

En sus inicios no existía una cultura de trabajo en innovación, asistían al centro en los momentos dedicados a la planificación pero solo se reunían en los momentos puntuales y necesarios. El rasgo principal que define a este centro es la impermeabilidad que presentó en un principio. Al ser el más antiguo es el que tiene sus rutinas más arraigadas. Esta circunstancia obliga al orientador a asumir mayor protagonismo del que a él le hubiese gustado para propiciar avances en calidad. Pero como cada centro es diferente el orientador debe adaptarse a cada contexto y en este es necesaria una mayor implicación.

Entre las principales dificultades que posee es el arraigo tan profundo que tiene hacia una forma de trabajo. Como el mismo orientador comenta, esto dificulta su trabajo, pues es difícil cuando hay una organización previa romper esa inercia. Posee un índice de fracaso escolar considerable, donde son frecuentes las dificultades de convivencia. Otra de las dificultades a las que se enfrenta el orientador es que no es posible la coincidencia de horario con los coordinadores de los ciclo. Nexo primordial para crear y planificar propuestas.

Si hablamos del liderazgo este estaba representado por el director. Aunque en algún momento emerge alguna propuesta por parte de algún profesor, principalmente estaba ubicada en la dirección.

Las necesidades que puede poseer este centro como es de imaginar son muchas. Pues como ya se ha comentado, las familias que pertenecen al centro traen complicaciones que dificultan el buen trabajo del centro. La organización y funcionamiento, asentado durante muchos años, es aceptable aunque mejorable en muchos aspectos, por ejemplo los apoyos los desarrollan a su aire, sin tener un protocolo concreto de actuación.

Entre las posibilidades, destacar que a pesar de los aspectos negativos comentados en relación a problemáticas, organización y cultura, una vez que el centro se hace sensible cambia toda la visión que este trasmite dada la cultura de estar organizados que posee. Y son muchos los aspectos en los que han mejorado a lo largo de los cuatro años de trabajo.

La relación que se inicia en un principio con el equipo de orientación procede principalmente del equipo directivo, un apoyo desde primera hora, también hay que mencionar a la jefa de estudios, siempre apoyando al orientador termina siendo totalmente distinta en el tercer y cuarto curso académico del estudio. En una ocasión el orientador se mete con ellos a trabajar y el comentario es de agradecimiento a lo que él responde que no le tienen que agradecer nada que es su labor.

[Comentario del director] *“tenemos aquí al orientador que qué alegría que está aquí con nosotros, que estilo de trabajo más bonito..., gracias por todo lo que nos han ayudado... porque si no hubiese sido por él...”*.

### **Centro D:**

*Localización:* Contiguo al centro C. En la zona más antigua del pueblo.

*Infraestructuras:* La calidad de las infraestructuras no es muy buena. Pues el centro sale de un edificio anexo del colegio C.

*Familias:* De nivel socioeconómico medio-bajo. Con un significativo número de alumnado de etnia gitana.

*Profesorado:* El comienzo del estudio coincide con un cambio de equipo directivo y de profesorado, dando un nuevo aire al centro. En el segundo curso, el director dimite por razones familiares y la jefatura de estudios cambia para ocupar el puesto de dirección.

*Rasgos definitorios:* La principal de las características que distinguen a este centro es la capacidad de crecimiento. A lo largo de los cuatro años de estudio el centro triplica su población. Pasando de los 200 alumnos hasta matricular más de 600, convirtiéndose en el mayor centro de la localidad.

Tienen cultura de ir los lunes por la tarde pero no cultura de trabajar sistemáticamente en equipo. Solo se percibe una implicación en el trabajo de personas puntualmente que son sensibles, el resto no se implica. A medida que va calando la actuación del orientador esta rutina cambia y empiezan a trabajarse cosas muy interesantes. Destacándose la existencia de una buena sintonía entre el centro y el equipo de orientación. En cuanto a su organización y funcionamiento podemos decir que al ser profesorado nuevo no existe una organización consensuada. Pero con el paso de los meses esta va configurándose positivamente.

Otra de las características a tener en cuenta es que en un principio no se inscriben en el plan de calidad propuesto por la Junta de Andalucía. Aunque sí que informan a la comunidad escolar de que ellos desean y trabajan por la calidad a pesar de que no sean partícipes del plan. Las pruebas de diagnóstico determinan que la mitad de su alumnado es bueno y la otra mitad tiene bajos rendimientos, y hace que el profesorado empiece a ver las cosas de distinta forma.

Como se puede percibir tiene algunas dificultades, por ejemplo la falta de cultura organizativa y de trabajo en equipo, la persona que coordina y tira del centro es la dirección que asume un papel más de gestión de centro que de liderazgo pedagógico, o el hecho de que no se posibilita la coincidencia en horario de equipo de ciclo y orientación en momentos necesarios para la planificación.

Otro de los problemas con los que conviven, en un principio, es la dificultad que supone el trabajar con personas que recientemente han aterrizado en el centro y con constantes cambios e incorporaciones. Aunque esa inestabilidad también era vista como una ventaja por parte del orientador. El cual llegó en un momento a argumentar que: *“a río revuelto, ganancia de pescadores”*.

El liderazgo del centro no está representado claramente por una persona, el director. Si es verdad que el jefe de estudios es un importante apoyo al orientador asumiendo todas las propuestas e iniciando su implementación.

La principal necesidad que plantea es la atención al alumnado con déficit social. Destacándose entre sus potencialidades está la actitud positiva que en las propuestas son recibidas con bastante entusiasmo y ganas de trabajar.

Se podrían destacar dos momentos claves en el transcurso de su trayectoria, el primero es la implicación en la revisión de los documentos de centro un año académico antes de que les tocara de obligado cumplimiento. Y segundo, el éxito que alcanzan con las actividades desarrolladas durante la semana de la ciencia, experiencia innovadora germinada desde el propio centro.

Finalmente nos gustaría destacar la percepción tan positiva que va adquiriendo el profesorado con respecto al alumnado y sus posibilidades. Argumentando que se ven a estos mucho más tranquilos, y eso les motiva para continuar trabajando.

### **6.1.3 El sujeto: Biograma**

De forma complementaria a estos resultados se ha elaborado un biograma en el que se refleja la vida del sujeto seleccionado para el estudio. Esta recopilación de sucesos personales y profesionales una vez organizados y estudiados permiten la comprensión a muchos de los acontecimientos vividos a lo largo del estudio. Es decir, cuando tenía lugar algún acontecimiento en el presente, disponer de estos datos previos permitía realizar una comprensión de porqué estos emergían de la forma cómo lo hacían.

A continuación se presenta el biograma, analizado de tres formas distintas -en forma de tabla, en un mapa conceptual y comentado haciendo uso de sus palabras- estas distintas formas permiten llegar a una gran comprensión de su vida profesional.

Biograma representado en una tabla (si se desea ver mejor en Anexos)								
	ETAPAS	FORMACIÓN	VIVENCIAS PERSONALES	VIVENCIAS PROFESIONALES	MARCO NORMATIVO	ACTIVIDAD PROFESIONAL	CLAVE PROFESIONAL	TRABAJOS DESTACADOS
ESPECIALIZACIÓN COMO DOCENTE	1970-1975		Contacta con trabajadores adultos de campos no cualificados					
	1973-1976	Estudia Magisterio	Compromiso social: <i>la escuela como espacio para cambio social</i>	Prácticas de magisterio en centro experimental Freinet	LGE Plan experimental 71 de formación de profesores		Metodología Freinet Democracia del aula protagonismo al alumnado	
1ª JUVENTUD PROFESIONAL	1978-1984	Se licencia en psicología		<b>Trabaja como docente</b>  <b>Aplica metodología Freinet en clase</b>  <b>Disfrute en el aula, éxito profesional aceptación por padres y madres</b>	LGE		Reflexión/acción contrastar estudios psicología-con práctica docente	Trabajo de tutoría con familias
2ª JUVENTUD	1984-1988	Autoformación en aspectos técnicos del trabajo y temas para formar profesorado  Licenciatura de pedagogía	Relación profesionalmente con mucha gente y muy diversa. Compromiso profesional (personal) de aceptación, tolerancia y respeto	<b>Comienzo del trabajo cómo orientador</b> -Crear un grupo de trabajo. -Charlas y cursos. -Modelo de orientación de servicios, a demanda -Charlas sistemáticas preventivas	LGE  Decreto de integración escolar. Reforma educativa	Orientación en zona amplia Niveles: -preescolar  -EGB  -Bachillerato y COU  Integración de	Pasar a plano cognitivo su práctica docente para poder explicarla a otros y solucionar sus problemas  Trabajo en grupos de Reforma Ed. En centros.	Registros tutoriales  Documentos de divulgación profesorado, más charlas y cursos.  Trabajo con APAS. Charlas  Puesta en marcha integración escolar

						discapitados en aulas ordinarias	Metodología por proyectos → Freinet → experiencia docente propia	
<b>3ª JUVENTUD</b>	<b>1988-1991</b>			<b>Cambio de destino como orientador, zona nueva, cambio de modelo de trabajo</b>  Inicio, paso de modelo servicios a trabajo sistemático entre grupos de profesores	LGE  Reforma Educativa para la LOGSE	Orientación educativa zona (más reducida)  Imparte curso de dirección de centros  Potencia autoformación del profesorado (grupos de trabajo) como proceso preventivo y de calidad centro	Inicio implicación sistemática en centros. Asesoramiento en grupo	Registros de aprendizaje  Trabajo intenso con Preescolar y primer ciclo
<b>4ª JUVENTUD</b>	<b>1991-1997</b>	Implementación de la LOGSE	Reto personal, asumir responsabilidades profesionales y personales con personas más mayores. Ocasión para llevar a la administración su forma de ser y pensar.	Trabajo en dirección de los servicios de orientación a nivel provincial  Ampliación campo de trabajo  Reflexión sobre su práctica para incidir en otros  Intervención en planificación educativa	LOGSE	-Dirección servicios de orientación. -Integración EPOE/EATAI/SAE -Puesta en marcha D.O en Secundaria -Gestión EE/ y compensatoria	Hacer compatible lo técnico con lo político-administración  Búsqueda de consenso para avanzar  Respetar ritmo de grupos y colectivos	Inicio elaboración programas de orientación  Obligatoriedad trabajo sistemático en los centros, para todos los orientadores de la provincia
<b>5ª JUVENTUD</b>	<b>1997-2001</b>	Cursos de doctorado. Inicio de tesis  Indagación sobre modelos de orientación. Formación en prevención de riesgos laborales		<b>Regreso al trabajo de orientación en zona. Revisión del modelo de trabajo</b>  Implicación en claustros poder aplicar planteamientos derivados de un trabajo en delegación. Desarrollo	LOGSE	Orientación directa en centros. Por primera vez en pocos centros, 6.	Implicación y trabajo con todo el claustro.  Tendencias hacia el trabajo por programa.  Prioridad al asesoramiento	Determinar aprendizajes básicos con registros  Formación de todos los claustros en lectura y escritura



				técnico profesional de base.				
<b>6ª JUVENTUD</b>	<b>2001-2007</b>	Título de doctor	Conflicto familiar por exceso de tiempo al trabajo	<p><b>Vuelta al trabajo en dirección de los servicios de orientación</b></p> <p>Retoma el trabajo de hacía cuatro años. Con mayor madurez profesional</p> <p>Conocimiento profundo de la gestión administrativa</p>	LOGSE	<p>Coordinación de un amplio equipo de técnicos.</p> <p>Coordinación con otros servicios Adm. Ed. y otras Administraciones</p> <p>Cambiar aspectos técnicos con otras posturas administrativas</p> <p>Participar en proceso legislativos de la Administración Andaluza</p>	<p>Estrategias de consenso para provocar cambio de actitudes en otros.</p> <p>Diálogo, consenso, y esperar el momento oportuno para hacer propuestas para que los otros avancen.</p>	<p>Hacer normativa de orientación</p> <p>-Acción tutorial</p> <p>-Diversidad Con mucho contenido técnico</p> <p>Sistematizar trabajo orientación EOE en centros</p> <p>Generalizar trabajo de orientadores con profesorado</p>
<b>7ª JUVENTUD</b>	<b>2007-2011</b>	Inicio formación en competencias básicas	Ilusión por emprender un nuevo proyecto, consensado a lo largo de su trayectoria profesional.	<p><b>Regreso al trabajo de orientador en una nueva zona. Puesta en marcha, de forma explícita, del asesoramiento colaborativo y constructivista en el ámbito de una localidad entera</b></p>	LOE			
					LEA			

**Tabla 6.2** Biograma del sujeto en forma de tabla

**Biograma en mapa conceptual:**



**Imagen 6.2** Biograma del caso en forma de mapa conceptual.

### **Biograma comentado:**

Dando paso a las propias palabras de sujeto, se presenta su desarrollo profesional de más de 30 años de experiencia en el mundo de la Educación. Recuperar esta información nos permite interpretar cómo este configura su identidad dentro de la profesión de orientador. Su historia servirá para comprender las razones y los giros que ha experimentado hasta configurarlo como el especialista que es hoy día.

Su vida profesional, después de casi cuarenta años, comienza allá por el 1973, a pesar de que anteriormente ya había mantenido contacto con el ambiente educativo de manera no formal. Su andadura se inicia con el estudio de la diplomatura de Magisterio y posteriormente con la realización de las prácticas de la carrera en un muy peculiar centro educativo.

*...Me marcó mucho en mi magisterio hacer las prácticas en un colegio experimental (Colegio Público Fuentenueva) que llevaba metodología Freinet, que era una metodología muy participativa, muy de descubrimiento, una metodología que con la ciencia de ahora se llamaría constructivista. (Entrevista nº3)*

A raíz de tal experiencia y calificándola a esta “detonadora” de lo que vendría después, el sujeto emprende un viaje que hoy día aún no ha terminado. Desde estos primeros inicios en el ambiente educativo el profesional del que hablamos establece sus primeros vínculos con el compromiso y con la mejora de la escuela. Era tal la inquietud por comprender el contexto donde se desenvolvía y por alcanzar mayor comprensión de lo que veía en los niños con los que trabajaba que optó por estudiar psicología, con la única intención de desarrollar más y mejor su labor como educador.

*...Durante la carrera de psicología, cada vez que yo estudiaba algo, me explicaban algo en la facultad o leía algún libro, lo aplicaba en la realidad, me veía con mis niños al día siguiente aplicándolo. (Entrevista nº3)*

Serendipia de la vida es convocado para formar parte de algo nuevo que hasta entonces no había existido. En 1983 la Administración Educativa de la Comunidad Autónoma de Andalucía publica un Decreto (238/1983 de 23-1) en el que mandaba a constituir los primeros EPOEs (Equipos de Promoción y Orientación Educativa). Momento como se puede entender importantísimo en su carrera profesional, pues es en este instante donde empieza a crear la identidad del orientador que es a día de hoy.

*...En 1983 salió un decreto para que se constituyeran los equipos para ir por las comarcas extendiendo la orientación [...] Coincidimos tres compañeros, no teníamos ni idea de orientación y nos tocaba asesorar y trabajar con maestros [...] no se sabía en la práctica como hacer eso y constituimos un auténtico equipo de trabajo. (Entrevista nº3)*

*...Yo me enteré muchos años después que lo que yo estaba haciendo se llamaba modelo de servicios, y estaba haciendo lo que se podía hacer, y luego me enteré que eso se llamaba modelo de servicios y luego me enteré que Álvarez, Manolo Álvarez y Rafael Bisquerra decían que eso era reactivo, directo, individual [...] Bien, pero de ahí salió el trabajar en equipo. (Entrevista nº3)*

Tras cuatro largos años de ejercicio, y duro trabajo -pues los miembros de esta nueva estructura tuvieron que armarse de todo el valor que tenían para hacer entender a la población y a ellos mismos, que su figura representaba un resorte para la trascendencia de la mejora- aparece otro acontecimiento que revaloriza lo que hasta entonces para él había tenido mucho menos valor.

*...Yo ya había visto que había que trascender a los claustros había que meterse más en lo colectivo, más con el trabajo en equipo de profesores y en el centro como una unidad actuación [...], me siguió valiendo mucho el trabajar en el equipo. Empecé a plantear reuniones de profesorado de todo el centro, temas de trabajo de claustro y el tema de la integración escolar y medidas organizativas de centro, algo de agrupamientos flexibles [...] para mí, un paso importante fue el elaborar objetivos mínimos, objetivos básicos, aprendizajes básicos y registros. (Entrevista nº3)*

El traslado de zona de trabajo favorece este cambio de modo de actuación. Es en este momento donde se prende una llama de esperanza, a los modelos que hoy denominamos pedagógicos, más educativos, alejados de la intervención directa proactiva y puntal.

Tras otra etapa de trabajo en un contexto distinto al que fue en un inicio, su actuación y modo de hacer fue propagándose por los centros, por los municipios y por los mismos profesores y compañeros hasta tal punto que se le ofreció la mayor oportunidad que él nunca hubiese imaginado: formar parte de la Administración coordinando a todos los que hasta el momento habían sido sus compañeros.

*...Yo entré de director de los EPOE y en el proceso pasé a ser coordinador de los servicios de apoyo externo (EPOEs, EATAIs y SAEs, todas las estructuras externa de apoyo e intervención en centros), del equipo provincial que coordinaba los servicios de apoyo externo y salí de coordinador provincial de los EOE, fue toda esa fusión [...] Esos seis años que estuve en la delegación me sirvieron para tener una visión más de conjunto de lo que pasaba en toda la provincia, para ver a compañeros que trabajaban con una metodología... compañeros con otra... y compañeros muy psicologistas. Eso me formó mucho. (Entrevista nº3)*

*...En ese tiempo, en que estuve en la delegación, una de las claves importantes que a mí muchos compañeros me echaban en cara... “hemos perdido todo el prestigio y la categoría que teníamos, nos has obligado a ir todos los días a los centros y que los centros sepan el día que voy a ir, y nos has obligado a entrar a la hora que los maestros y salir a la hora que los maestros”, yo decía: voy por buen camino. Uno de los requisitos principales para el buen funcionamiento de los centros es la presencia continua del orientador en ellos. (Entrevista nº3)*

Seis años de trabajo no fueron suficientes para impregnar las instituciones escolares de su filosofía tan personal; y puesto que su inquietud de estar a pie de aula seguía latente, regresa con más ganas que nunca, con un haz de lecciones aprendidas y con el suficiente bagaje como para mejorar e incidir a que otros también mejoren.

*“Toda la experiencia que yo llevaba del buen éxito de tener a los claustros implicados de que los claustros trabajaran según una línea, la buena experiencia que me había dado...” (Entrevista nº3)*

*...Cuando volví al equipo hubo un hecho que a mí me marcó mucho. Reuní a todo el equipo técnico de coordinación pedagógica de un centro con una trayectoria en innovación para presentarle el plan de trabajo, pues bien allí todos presentes observando, esperando que el*

*orientador les dijese lo que tenían que hacer”. Me sentí americano imperialista. Me sentí americano imperialista, me sentí experto prepotente, que dije para mí: “quién soy yo para seis años después decirles a ésta gente qué tiene que hacer en su centro, cuando ellos son los que conocen su centro””, y entonces... guarde mis papeles y dije: “bueno pues traigo nada más que un programa y el programa se llama “poyaque” (... pues ya que estoy aquí... ) Me gustaría que contarais conmigo para ser parte de vuestro proyecto. Eso me cambió a mí un montón... Desde entonces di un giro en el enfoque de mi trabajo. (Entrevista nº3)*

Este se puede definir como uno de los acontecimientos que han marcado y reorientado la identidad abierta, colaborativa, de apoyo y constructivista que posee. Y que le ha sido de gran valor durante muchos años en todos los contextos educativos donde se ha desenvuelto.

Como toda persona humana y asaltado por las dudas de si realmente lo que hacía era lo que los profesores, el contexto y la institución necesitaban, emprende una investigación sobre su propia profesión que dará como resultado la obtención del grado de doctor.

*...cómo hacer yo una investigación de cuáles son las variables de éxito de la profesión desde el punto de vista de los usuarios, de los maestros. Salió mi tesis doctoral, mi tesis doctoral sirvió para ver que las variables era comunicación, implicación en el centro, de estar disponible, ser asequible, que me percibieran como eso, etc. (Entrevista nº3)*

*...Tras el estudio de mi tesis me doy cuenta de que todo el profesorado valora los modelos pedagógicos, pero también es verdad que el modelo psicológico sigue siendo demandado por el profesorado [...] Por compromiso de amistad y compromiso profesional volví otra vez a la delegación. En esa época en la delegación, nos ratificamos a nivel provincial en varias ideas: Unificar programas y materiales para los programas, y, trabajar de forma sistemática en los centros, de nueve a dos y una tarde al mes. (Entrevista nº3)*

*...El modelo colaborativo fruto de mi estudio de la tesis a mí me impresionó mucho, el modelo colaborativo de orientador frente al experto, el enfoque de proceso frente al enfoque de producto y el modelo constructivista, el modelo constructivista de orientación y por tanto cuando he vuelto ahora... dando un paso más. (Entrevista nº3)*

Con más lecciones aprendidas y con la validez que necesitaba para afianzar más aun lo que llevaba haciendo desde los inicios, retorna al puesto de orientador de zona en el que su influencia podía tener más impacto, pues aunque sea atrevido decirlo, desde posiciones superiores las personas se hacen más oír y es más fácil que los demás te escuchen.

Finalmente la última etapa, sobre la que aún pende su día a día, lo sitúa donde a él siempre le ha gustado estar. En los colegios con los profesores y con los niños.

*... [...] Pero en fin ahora vuelvo dando un paso más. Entonces uno de mis objetivos es ver si seré yo capaz, en ese mover a los centros, tender a que se parezcan entre ellos, a que lleve proyectos comunes. Ser azucarillo, es decir, estar en los centros, endulzar los centros pero sin que ellos sean conscientes de ello. (Entrevista nº3)*

## 6.2 DESCRIPCIÓN A GRANDES RASGOS DE SU TRABAJO

Descrito en el primer resultado el contexto en el que se ubica el caso seleccionado, y caracterizados los cuatro contextos sobre los que actúa su persona como especialista de la orientación, se considera necesario mostrar a grandes rasgos cómo el sujeto desarrolla su labor de ayuda y acompañamiento.

A lo largo de las entrevistas se ha conocido de primera mano de cómo el caso seleccionado describe, entiende y desarrolla su trabajo como orientador en un Equipo de Orientación Educativa. Pues bien, en este segundo resultado se quiere mostrar aquellas grandes descripciones que son vislumbradoras de cómo debe ser el trabajo del orientador en los centros de Ed. Infantil y Primaria. Estos rasgos son extraídos de forma puntual a lo largo de los veinticuatro encuentros:

La principal de las ideas, repetida a lo largo de varias de las entrevistas es la importancia de que el orientador de referencia esté en los centros. “Estar” no solo físicamente en el despacho asignado del centro para trabajar. Sino, estar en los pasillos, en los recreos, en los aparcamientos. Estar en aquel lugar donde el profesorado hable, se sienta relajado para exteriorizar cuáles son sus verdaderas sensibilidades, sus miedos, sus retos. Cuando perciban, el colectivo del profesorado, que tu presencia allí es buena y necesaria y ocurra algún problema se van a acordar de él, lo van a solicitar para que les ayudes. Ese es el momento clave para que el orientador verdaderamente actúe como el experto educativo que es.

Acompañando a esta idea, según las palabras del caso estudiado, es también importante llevar a cabo un trabajo sistemático en los centros, y que este se desarrolle a lo largo de la jornada escolar. Los orientadores deben entrar y salir a la par con el profesorado, *“que te vean que sales y entras cuando ellos”*. La permanencia en el centro debe ser de 9 a 2. Olvidemos los horarios flexibles para este profesional. La gente no puede dudar si a las once y media aun será pronto para encontrar al orientador. Este el día que le toque tiene que estar a las 9 y salir a las 2, y si por alguna causa debe abandonar el centro debe comunicarlo con antelación al profesorado.

Los orientadores de EOE deben asumir el papel de externos pero no acatar el significado de este concepto. *“Yo soy externo, pero mi implicación va a ser tanta que tú tienes que pensar que soy parte de tu centro”* esa es la verdadera filosofía que un orientador debe abanderar. Este profesional debe implicarse en los asuntos del centro como lo que son, asuntos de “su centro”. Debe tanto generar como ser partícipe de debates educativos que pongan en duda muchos de los procedimientos arcaicos que siguen vigentes en los centros. La implicación que se demanda a este profesional no debe ser sometida a su persona sino sentida realmente. Cualquier persona

implicada en su trabajo entiende los éxitos o los fracasos como incidencia suya. Su actuación ha influido en que esto sea o no posible. En definitiva, que exista un verdadero compromiso entre la tarea orientadora y el desarrollo de los centros.

Otra de las ideas que se repiten a lo largo de las entrevistas es el trabajo colaborativo. Podemos decir que la colaboración es el ingrediente principal de esta relación. Cuando en los centros existen verdaderas redes colaborativas todo es posible. Un objetivo es más fácil de alcanzar cuando el esfuerzo de muchos está orientado hacia ese mismo fin. Las relaciones colaborativas provocan que los procesos de cambio sean revisados y consensuados constantemente, lo que produce un desarrollo mucho más profundo.

El trabajo del orientador muchas veces gira entorno a generar o plantear propuestas de trabajo. Propuestas que no sean demasiado innovadoras pero que sí provoquen ruptura. Desde la teoría se sabe que cuando una propuesta es implantada, trasladada desde otro contexto o, promovida sin tener de referencia cómo es el terreno, su probabilidad de agarre es muy pequeña. Contar con el apoyo de una gran parte del profesorado hará que ellos se sientan partícipes y lo sean, de procesos de cambio.

El sujeto estudiado tiene en mente unas líneas de trabajo que cree que son sensibles a cualquier centro, pero estas no tiene la perspectiva fija de donde van a terminar, es decir, se sabe cómo empiezan pero no se saben hasta donde las hará posibles el colectivo docente. En definitiva, todo orientador deben tener en mente unas líneas de trabajo, para no llegar de cero a los centros, sino marcar unas líneas sobre las que sería interesante trabajar y a partir de ahí promover el trabajo colaborativo. Los resultados que se puedan obtener de ello son grandiosos y merece la pena experimentar ese gran “caos” revolucionario.

Enlazada con esta idea, es también de importancia máxima que el orientador sea fiel a una metodología de trabajo. Cuantas veces no hemos experimentado, ante etapas de evolución, no saber realmente hacia donde se camina. El orientador debe tener una forma de trabajar bien consensuada. Las problemáticas de los centros pueden turbar los procesos de mejora. Estas pasan por múltiples altibajos que pueden confundir o sacar del camino planteado. Por lo que a pesar de ser complicado el orientador debe mantener su idea firme, y no olvidar cual es la meta.

A lo largo de ese proceso el orientador se podría desviar pero este debe virar en el momento oportuno para no perder de vista el objetivo. Esta idea se refiere a que si una persona se propone actuar desde el punto de vista formativo o pedagógico, no tiene mucho sentido que dedique la totalidad de su tiempo a realizar diagnósticos. Estos también forman parte de su trabajo, pero hay que tener cuidado para que no caiga en la monotonía de una simple tarea.

Confirmado a lo largo de varios encuentros el sujeto de estudio piensa que es necesario para mejorar los ambientes escolares, disponer de una amalgama de recursos tanto humanos

como materiales que permitan desarrollar propuestas de trabajo. Esto se consigue reorganizando los recursos y sacándole más partido a su uso. Una de las ideas que el sujeto propone es la importancia de trabajar directamente con el profesorado, o con otros nexos que faciliten el despliegue de nuevas iniciativas. Estos otros agentes pueden ser los coordinadores de ciclos, la jefatura o incluso la dirección.

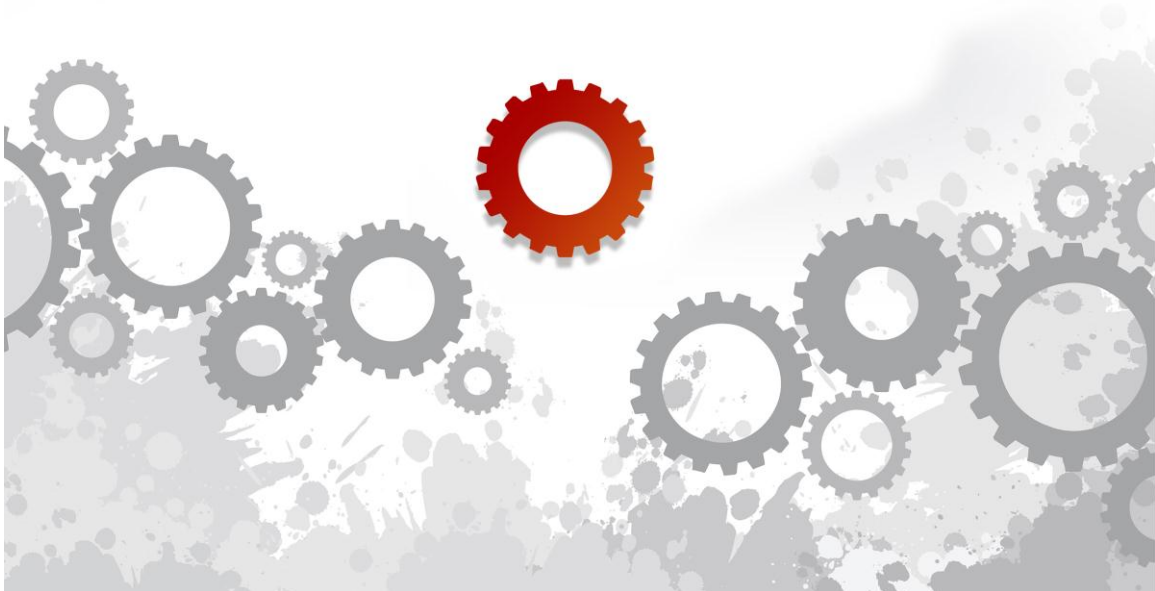
Antes de cerrar este segundo resultado convendría matizar que estas ideas no deben ser asumidas como recetas universales, sino como buenas pautas a llevar a cabo para alcanzar que los EOE sean vistos de forma diferente por el colectivo docente. Las aportaciones emitidas han sido trasladadas desde una experiencia real y reiteradas durante cuatro cursos académicos, lo que ratifica aún más su potencialidad.





## CAPÍTULO 7

... Resultados de investigación II





*Si supiese qué es lo que estoy haciendo,  
no le llamaría investigación, ¿verdad?  
Albert Einstein*

## **7.1 ANÁLISIS VERTICAL Y HORIZONTAL**

### **7.1.1 Horizontal: fases de evolución durante todo el periodo de trabajo**

Tras varios meses en el manejo de los datos, se obtienen varios resultados en relación a su tratamiento. El primero de ellos que se presenta es cuales han sido las fases por las que ha pasado el estudio. En las que se detallan los diferentes procesos por los que ha ido evolucionando. Influenciados estos por circunstancias particulares tanto externas como internas al caso investigado.

A lo largo de los cuatro años de entrevista se pueden destacar ocho fases. Que han ido aconteciendo a modo de ida y vuelta. De manera que en unas ocasiones primaba su idea de trabajo y en otras las circunstancias de los centros. Conforme estas han ido avanzando los discursos se han ido tiñendo de diferentes matices. A continuación se comentan cada una de las ocho fases percibidas a lo largo de este proceso longitudinal.

La primera de las fases incluye las tres primeras entrevistas. Correspondientes al mes de diciembre del año 2007. En ellas se muestra la filosofía del sujeto de estudio. Es decir, si se leen esos tres primeros encuentros se descubre qué ideales impregnan su forma de actuar, y qué pretensiones tienen para con esta nueva etapa de su vida. Es una fase de autoconfirmación de los objetivos propuestos para con los próximos cuatro años de trabajo.

La segunda de las fases -de la entrevista número cuatro a la número siete, inclusive- correspondientes a los meses de enero y febrero de 2008. Esta se caracteriza por dar protagonismo a los “ejes de trabajo”. Como ya se ha venido comentando a lo largo del estudio, los ejes son aquellas temáticas que el orientador considera claves para iniciar procesos de trabajo en los centros, y estos cobran todo su protagonismos en estos primeros meses del año 2008. Es de entender que en esta segunda fase su trabajo ya se centre en cuestiones tangibles en los centros, como son la importancia de la lectura, o de la necesidad de remarcar unos aprendizajes básicos.

De nuevo, como tercera fase, se retorna a una visión más personal de su trabajo (donde se incluyen las entrevistas 8 a 12 correspondientes a los meses de abril, mayo, junio, julio y octubre de 2008) destacándose en ella la constante reiteración de principios que considera primordiales para su trabajo. Es decir, tras unos meses de sembrar en los centros y ver que estos necesitan su tiempo, el orientador reflexiona sobre los caminos fijados y recapacita sobre la

verdadera importancia de estos, lo que le permite consensuar y ratificar más aún esta forma de trabajo. En las entrevistas acontecidas durante este periodo, el tema principal es *Claves o declaraciones* que bajo su punto de vista son primordiales para el éxito de su labor.

La cuarta fase, entrevistas 13 y 14 -correspondientes a los últimos meses del año 2008- se retoma el interés por temas tangibles, por temáticas de trabajo que considera importantes alojar en los centros. En este caso cobra una gran fuerza el tema de las competencias básicas. Tras implantar ideas de forma previa sobre la necesidad de destacar y seleccionar unos aprendizajes básicos (en la segunda de las fases de este resultado) el público es sensible y consecuente con la importancia que supone el trabajar los aprendizajes esenciales a través de las competencias.

La siguiente fase (5ª), como ha sido común a lo largo de la prolongación del estudio, vuelve a enfocar su visión en las ideas que marcan su trabajo diario. Es decir, tras marcar pautas de acción, su acción se centra en sí mismo. En ese momento el caso de estudio es conocedor de los contextos sobre los que trabaja. Eso le da una cierta ventaja para profundizar en su cometido.

La sexta de las fases -correspondiente al final del segundo curso y principios del tercer año académico- se diferencia por la fusión que se lleva a cabo de todo los temas sensibles que hasta el momento se habían tratado, para fundirlos en el POAT. Por aquellos entonces la elaboración de este plan ocupa la mayor parte del tiempo de trabajo. Se podría asegurar que tras dos años de trabajo diario, de cambios de dirección, de dar y quitar, de mojar y volver a mojar; los centros se permeabilizan y reflejan todo lo planteado en un documento físico y real que servirá como punto de partida para otras muchas más cuestiones.

La penúltima de las fases que abarca desde el mes de febrero al mes de mayo del año 2010. Se retrocede de nuevo a otra fase reflexiva sobre su propio trabajo, donde el sujeto requiere de nuevo la meditación y reconfirmación de las ideas que lo han llevado a este punto del camino. Siendo claves procesos muy profundos de abstracción sobre cuáles son los condicionantes claves que determinan el éxito de toda propuesta.

Por último, la fase que va desde la entrevista 21 -realizada en el mes de junio de 2010- a la número 24 del año siguiente -junio de 2011-. Se destacan principalmente la recolecta de todas las consecuencias germinadas tras muchos meses de trabajo. Esta sería una importante fase de valoración y evaluación de los logros conseguidos a lo largo de todo el proceso de estudio. En la que se puede indagar si su incidencia en el centro permanecería cuando finalmente no tenga una actuación directa sobre los centros.

### 7.1.2 Vertical: análisis lineal de categorías más importantes por cada entrevista

Una vez mostradas las fases de evolución por las que ha pasado el estudio, se considera importante representar la linealidad de la investigación. En este segundo aspecto se destacan cuáles han sido las categorías más importantes de cada uno de los encuentros. La finalidad de plantear esta cuestión como resultado es que gracias a él se pueden conocer cuáles han sido los discursos más destacados en cada conversación. Estos comentarios se acompañan de un mapa conceptual<sup>44</sup>, una viñeta descriptiva (en el caso de las doce primeras entrevistas<sup>45</sup>) a través de las cuales se ha podido renarrar lo acontecido durante el discurso. También se elabora un gráfico por cada entrevista donde se reflejan el orden obtenido por todas y cada una de las categorías que aparecen en dicho discurso<sup>46</sup>.

#### Entrevista n° 1:

En esta primera entrevista el tema principal abordado fue la presentación del ámbito de trabajo. Una vez establecido el contacto, se lleva a cabo la presentación del entorno y del contexto que rodean al sujeto de estudio. Es también en este primer encuentro donde se ponen de manifiesto las bases del estudio que se inicia para los próximos cuatro cursos académicos. El mapa conceptual que se presenta a continuación muestra de forma muy visual aquellos aspectos abordados durante este primer encuentro. Complementario a este aparece una viñeta descriptiva que refuerza las observaciones destacadas en el mapa.

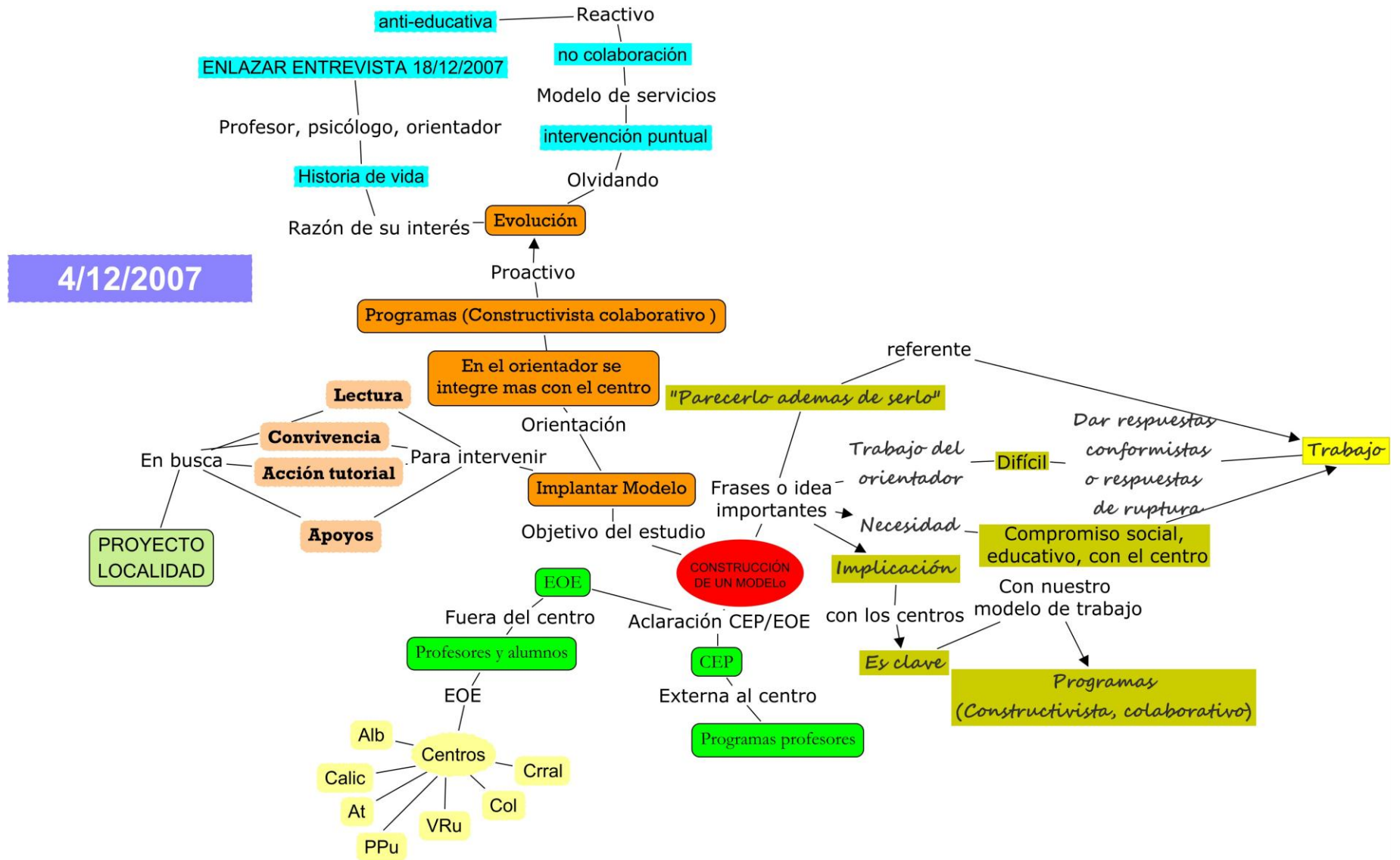
---

<sup>44</sup> Si se desean ver con mayor calidad los mapas, véase Anexos: Mapas conceptuales.

<sup>45</sup> Estas primeras entrevistas poseen esta viñeta debido a uno de los análisis que tuvo lugar a lo largo del estudio, para la obtención del diploma de estudios avanzados. Pasado este momento se consideró que se podía prescindir de ellas.

<sup>46</sup> **Nota:** El orden que va a seguir este segundo resultado es el siguiente:

En primer lugar se comenta a grandes rasgos la temática o temáticas sobre las que giró la entrevista. Seguido de este se presenta un mapa conceptual complementado con una viñeta descriptiva donde se vislumbran aquellos aspectos más interesantes del encuentro, para finalmente, detallar cuáles han sido las categorías con mayor frecuencia del encuentro. Conocer esta jerarquía ha sido posible gracias a la elaboración de un gráfico que muestra todas las categorías que están presentes en cada encuentro (estos están disponibles en la carpeta de Anexos: Gráficos).



### Viñeta descriptiva

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 apoya 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 pertenece a un equipo de zona que actúa sobre una serie de localidades próximas a la sede. A él pertenecen los centros públicos de ocho municipios.

Una vez aclarada una cuestión tan importante –eliminado los posibles errores que conllevaría no conocer bien sus diferencias- 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 la labor de los orientadores –como simple diagnosticador de alumnos-. Por tanto, teniendo en cuenta su claridad de propósitos habría que romper contra las demandas del profesorado desvinculándose de modelos de orientación centrados en la intervención puntual –modelo de servicios- para que su trabajo 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 otros modelos de trabajo. Evidentemente en ello influyó su historia de vida, su historia profesional de más de 29 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 centrar la atención en aspectos globales que puedan dar sentido a acciones puntuales, para que el profesorado vea al orientador con intervención en aspectos generales del centro, no solo como diagnosticador, es decir, temas amplios 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.

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 el recreo... intentando romper la concepción de externo, de fuera a algo más cercano al centro.

En un segundo proceso de investigación, tras someter a juicio una serie de procesos del análisis se considera importante destacar cuales han sido los discursos más importantes por cada una de las entrevistas realizadas. Estos temas se configuran entorno a un conjunto de categorías de análisis previamente verificadas. Permitiendo realizar una jerarquización de aquellos temas con mayor primacía en cada encuentro. Es decir, en este segundo análisis se puede conocer cuál es el tema principal y secundario de encuentro, complementado con una gráfica explicativa (ver en anexos) de la secuencia de categorías que le siguen.

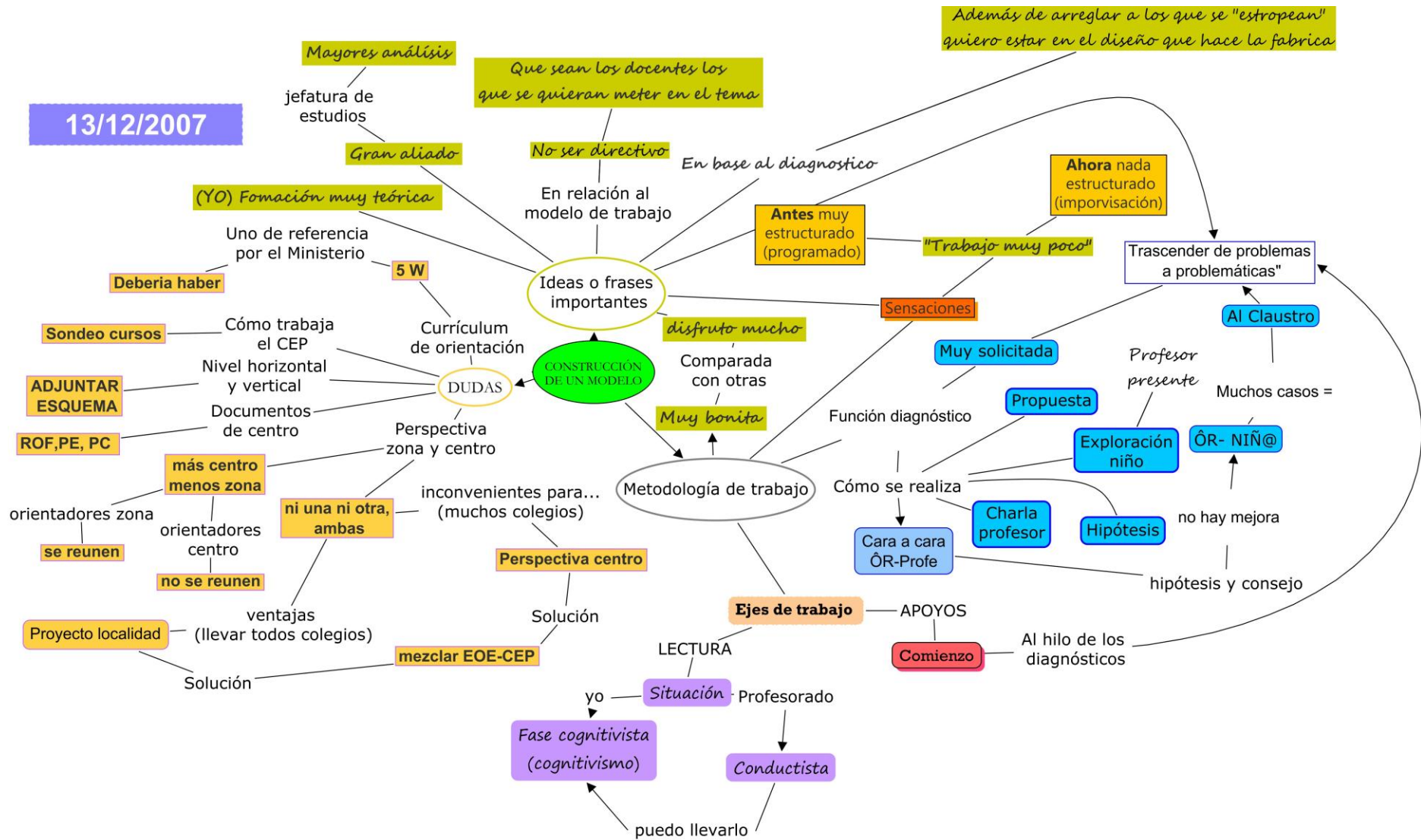
La categoría más importante en la primera entrevista es **Filosofía de su trabajo**, con un total de 25 referencias a lo largo de todo el discurso. Es muy razonable que esta categoría sea principal en la primera entrevista, pues es donde se muestra y justifica su forma de trabajar y cuáles son sus pretensiones para con su presente y futuro como agente de apoyo.

Seguida de esta, como segunda y tercera categoría más citada en el encuentro, aparecen (con 10 y 11 narraciones) dos de los tres tipos de **Estrategias** (colaborativas y neutras, quedando fuera las directivas). Lo que determina el uso de una particular forma de trabajo, más próxima e implicada.

La cuarta posición es para el sector del **Profesorado**, con un total de 9 referencias. La categoría que ocupada el quinto lugar es **Claves o declaraciones**, también con 9 referencias. A partir de esta la densidad de codificación va disminuyendo paulatinamente. En el gráfico correspondiente se puede apreciar la proporción que tendría cada una de ellas. Destacando la gran diferencia que existe entre el primer y segundo puesto.

## **Entrevista nº 2:**

El tema principal que se aborda en este segundo encuentro estuvo referido al modelo de trabajo que el orientador en aquellos momentos tenía previsión poner en práctica. Destacándose cuál era la metodología que consideraba apropiada, y cómo debía ser la interacción con el profesorado, etc. Se resaltan una serie de temáticas o ejes sobre los que va a girar su actuación. Digamos que principalmente la entrevista se destina a justificar su forma de trabajo. El mapa y la viñeta complementan esta información más ampliamente.



### Viñeta descriptiva

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 Caso, 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 por qué 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 regional o provincial 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 (en Infantil y Primaria). Referente al trabajo en la zona de los orientadores/as, según establece la Consejería -de obligado cumplimiento- es necesario reunirse solamente una vez a la semana, en la que los componentes del equipo hablan y comentan cuestiones de trascendencia y visión global. 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 un tiempo máximo de dos horas y media semanales 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 Pueblo. 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 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, esta organización 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 cuales 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 de coordinación 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 29 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, pero tendente a integrarse en los programas del centro y a llevar desde el Equipo de Orientación unos programas externos-. -. 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 e interpretar más allá de los comentarios del profesor/tutor, 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 mejora, 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 integrar 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 referir 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 adquirieran 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 se 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 mano”.

Coincidiendo con la entrevista número uno la categoría más citada es **Filosofía de su trabajo**, (con 24 referencias), seguida de **Profesorado** y de **Estrategias** (solo colaborativas). Como se puede apreciar en ambas entrevistas hay una similitud, lo que demuestra que la categorización es acertada y por eso esas categorías coinciden. La diferencia proporcional en este caso entre estas tres categorías también puede ser significativa, pues de la primera a la tercera existe el doble de clasificación (de 24 a 13 referencias).

En ambas entrevistas (1 y 2) se repiten entre las diez primeras la categoría **Claves o declaraciones; Zona (EOE) y Percepciones e intuiciones**. Dando ventaja a estos nodos frente a los que componen el resto del árbol (ver gráfica en anexos).

### **Entrevista nº 3:**

El tercer encuentro estuvo destinado a recopilar su vida profesional. Pues pasados los dos primeros contactos era necesario conocer los acontecimientos previos hasta llegar al momento en el que se encontraba el sujeto de estudio.

El mapa de la tercera entrevista está reflejado en el resultado número 1, seguido del cuadro representativo de su biograma. Si se desea ampliar esta información léase viñeta descriptiva.

#### **Viñeta descriptiva**

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 profesional de más de veintinueve años de experiencia en sistema educativo, comienza en el año 1978; con el puesto de maestro (especialista en matemáticas y ciencias) en la etapa de Educación Primaria. Uno de los acontecimientos más importantes en su historia profesional es la

experiencia vivida como profesor en prácticas en un centro de Granada, cuya metodología de trabajo (Freinet) se caracterizaba por ser muy participativa, muy de descubrimiento, lo que hoy se le denomina Constructivista.

Durante los cinco años que estuvo ejerciendo de maestro estudia psicología y a la postre emanan otros estudios como: Pedagogía o el postgrado. 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 de Promoción y 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 Alprs junto con dos compañeros. Las funciones asignadas son Intervenir en dificultades de aprendizaje, educación especial, acción tutorial y vocacional y asesoramiento a padres, es decir, 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 Ogv, 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, desde el cual seguía poniendo en práctica el trabajo con otros compañeros, no solo del EPOE, sino también del EATAI (efectivo en aquellos momentos hasta el año 1992, año en que se fusionan EPOEs, EATAI, SAE 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 llamaron a la delegación provincial de educación para ocupar la plaza de director de los EPOEs, puesto de libre designación, es decir, buscaba a alguien con un perfil y él era el elegido. 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 más...”. 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 cuáles 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 psicologías). 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 qué serviría 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. 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 hacer a sus

compañeros orientadores 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 el profesorado; ser 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, más 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**” 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 un nuevo 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 Atarfe 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 y en el mapa conceptual adjunto.

La primera idea a destacar es la transcendencia que tiene llevar 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 profesorado y el centro 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 y organizativas del centro y del entorno.

En vista de que la finalidad de esta entrevista era indagar sobre su trayectoria profesional, la categoría que más porcentaje ocupa es **Desarrollo-Trayectoria profesional**, con 28 narraciones al respecto. Como ya se ha argumentado en el marco metodológico las investigaciones narrativas biográficas requieren de un registro de la trayectoria del sujeto para comprender los acontecimientos que emergen en el presente o futuro. Indagar sobre este aspecto permite entender quién es y porque actúa como lo hace.

Seguida de esta primera categoría aparece, de forma complementaria, **Momentos e hitos importantes** (con una considerable proporción 24 referencias) donde se descartan acontecimientos puntuales claves y determinantes en su vida como orientador. A pesar de que la

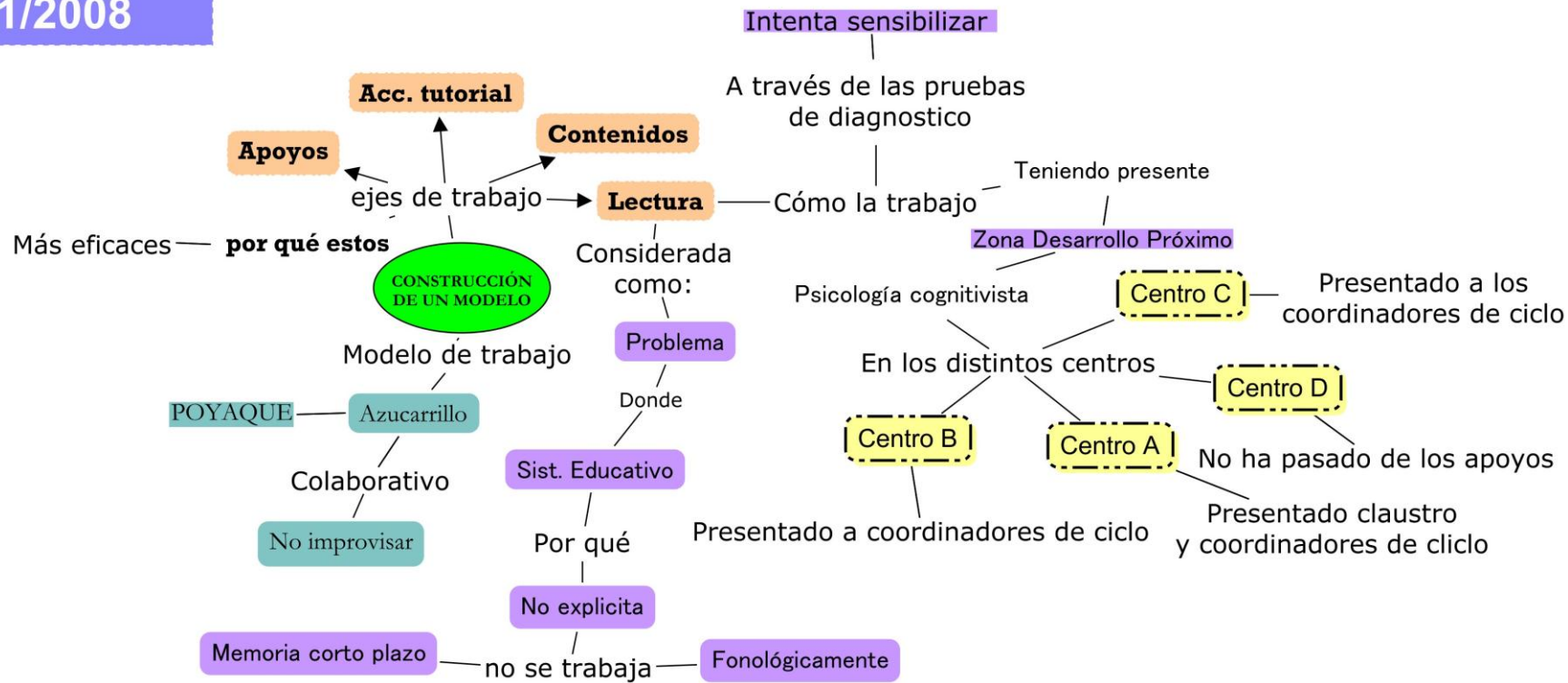
entrevista estaba enfocada a su vida, siguen repitiéndose algunas de las categorías citadas en los dos encuentros anteriores (**Claves o declaraciones**, **Zona** (EOE) o **Estrategias neutras** (ver gráfica en anexos).

#### **Entrevista nº 4:**

El cuarto de los encuentros, realizado en el segundo trimestre del estudio, una vez pasada la primera fase de contacto con los centros, estuvo destinado a ampliar y justificar una de sus líneas de trabajo, la importancia de la lectura y los resultados del diagnóstico desarrollado durante este primer trimestre. Es aquí donde desarrolla más profundamente una filosofía muy particular de trabajo con los centros entorno a la importancia de la lectura y escritura.



8/1/2008



### Viñeta descriptiva

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 méritos hacia todos, es lo que él denomina modelo “Azucarillo”, POYAQUE (“...pues ya que estoy aquí, pedirme lo que queráis...”). 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 de Atarfe 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. Para el aprendizaje, 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 (aprendizajes 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 vió 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- .

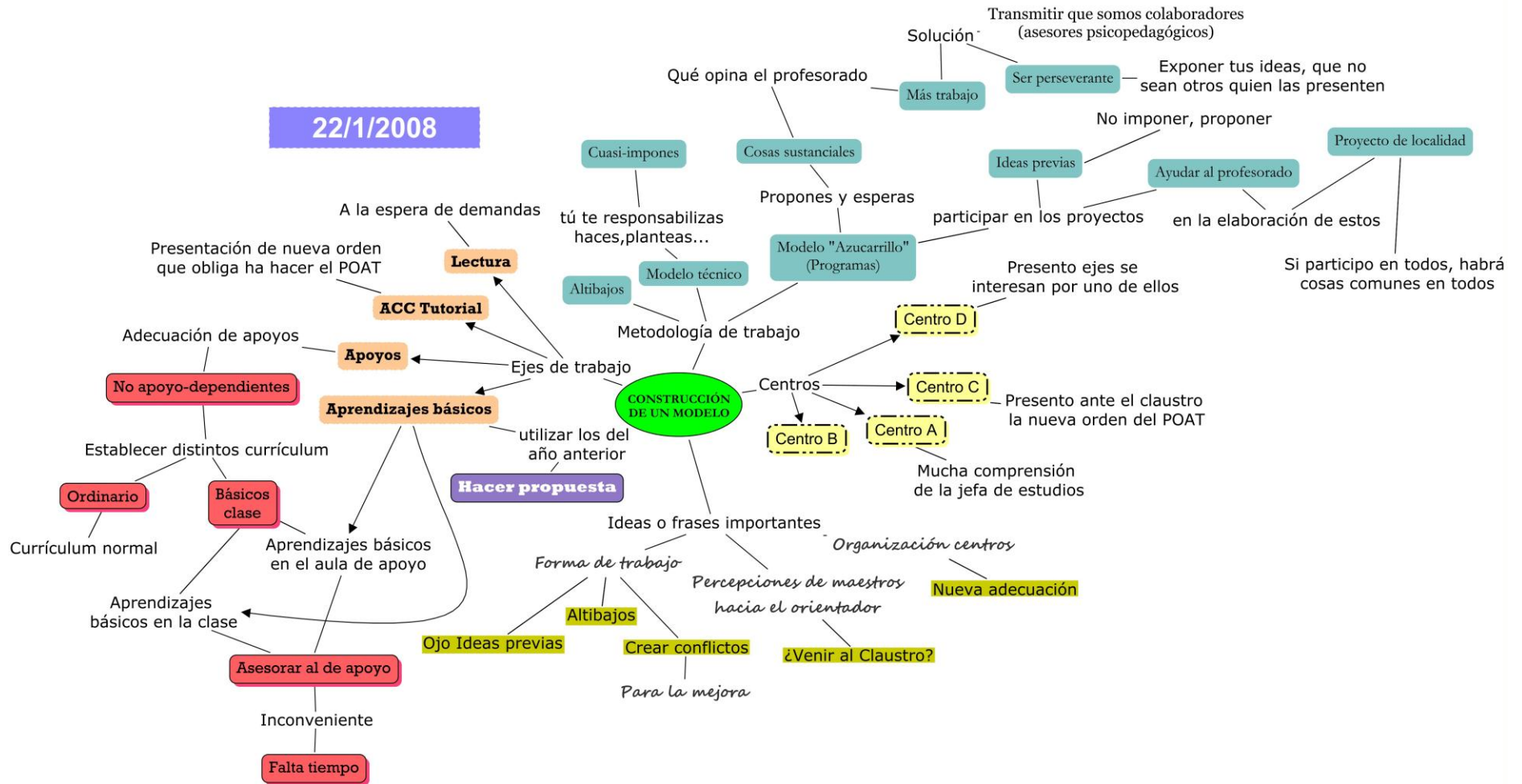
La situación que se vivía en aquella época en los colegios era la siguiente: había presentado el tema de la lectura en todos los colegio (jefatura de estudios o coordinadores de ciclo) y estaba esperando a ver qué hacían en cada uno de ellos. A todos ellos el tema les resulto muy interesante y en dos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

**Filosofía de su trabajo** continúa siendo una de las categorías más citadas ocupando el puesto número dos (con 10 referencias). El primer puesto es para **Lectura y Escritura** (con un total de 15 narraciones). En este encuentro el sujeto estudiado se dedica a desarrollar cómo entiende uno de los ejes de trabajo que guían y orientan su entrada a los centros. Cuando esta persona llega nueva a un colegio, lleva en mente algunas temáticas sobre las que iniciar su trabajo. Uno de esos temas sensibles es la Lectura y Escritura. Las pruebas de diagnóstico reflejan el fracaso que hay en torno al tema. Haciendo uso de este diagnóstico sensibiliza al profesorado sobre la necesidad de un cambio que mejore la situación.

Al igual que en las anteriores las categorías que vuelven a aparecer son: **Profesorado; Desarrollo-Trayectoria profesional y Claves o declaraciones**. En el gráfico (ver en anexos) se puede ver de forma visual que posición ocupan cada una de ellas.

### **Entrevista nº 5:**

La línea principal del encuentro estuvo referida a la metodología de los apoyos que por aquellos momentos tenían lugar dentro de los cuatro centros educativos. Poniendo en marcha procesos reflexivos sobre estos plantea otro de los temas sensibles sobre los que configura su dinámica de trabajo, *aprendizajes básicos*. Se puede decir que el encuentro estuvo principalmente dirigido a justificar la necesidad de resaltar contenidos claves de aprendizaje como medio de alcance del éxito que toda escuela busca. Si se desea conocer más sobre el tema de cómo se despliega inicialmente este eje de trabajo se puede observar el siguiente mapa y leer el comentario que complementa a este.



### Viñeta descriptiva

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 serían ellos lo que transmitirían sus propuestas, algo a lo que el orientador rotundamente se negó, argumentando que las propuestas las tenía que exponer él directamente al profesorado para comentarlas y hablar sobre ello. 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 currículum ordinario. A través de reflexiones con compañeros y con profesores (sobre todo con la jefa de estudios de Centro A), se habían dado cuenta de que los niños/as que asistían a apoyo en vez de mejorar empeoraban, quedando aún más 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 currículum paralelo al de la clase, cada profesor lo organizaba según su criterio y de forma poco autónoma para el alumnado, 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 hacía este orientador –una vez establecidos los aprendizajes básicos en cada nivel- era establecer dos vías de currículum: 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 aprendizajes que previamente se habían 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 currículum- Para llevar a cabo esta propuesta sería necesario asesorar a los tutores y a los que imparten el apoyo, teniendo en cuenta qué tipo de adecuación del currículum debía hacerle a cada niño/a, con la idea de incorporarlos cuanto antes a su nivel, ya sea por currículum ordinario o por currículum 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 sino que partiendo de ellos elaboraba la propuesta, 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/trabajaba lo mismo 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 habló de la evolución de cada uno de los centros; destacando acontecimientos en tres de ellos:

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

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

En el colegio Centro D, 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.

Equivalente a la anterior entrevista, la categoría más citada, vuelve a estar ocupada por otro de los ejes de trabajo, en este caso **Aprendizajes básicos** (con un total de 11 narraciones). Conocida la finalidad del eje Lectura y Escritura, este encuentro se dedica a exponer entre otras cosas la importancia de trabajar en los centros los Aprendizajes básicos (para más información leer el comentario elaborado para la categoría **Aprendizajes básicos** en resultado 4).

Esta entrevista tiene lugar ya pasado un trimestre de trabajo y por aquel entonces su despliegue se centraba en temáticas concretas. Motivadas por la necesidad de que los alumnos aprendiesen unos mínimos para garantizar al menos que el sistema no fracasase.

Seguida de esta aparece la categoría **Centro** (con 9 referencias), en la cual se recogen todas las relaciones generadas desde los distintos órganos que tiene lugar en los centros: claustro, ETCP, coordinación con programas, etc. En el tercer puesto estaría ocupado por tres categorías: **Filosofía de trabajo; POAT** (una actuación concreta dentro de los ejes) y **Rol Oferta (centro de recursos)** todas con un total de 6 fragmentos (ver gráfica en anexos).

### **Entrevista nº 6:**

La idea principal que lidera este encuentro es una actuación concreta que consistía en iniciar una actuación concreta con ayuda de los centros. Una de sus iniciativas de trabajo era poner en marcha propuestas que unificasen a todos los centros educativos, denominado por él mismo **Proyecto localidad**. De forma que el conjunto de los centros que compone el municipio trabajasen los mismos temas al mismo tiempo, procurando un refuerzo por parte de otras instituciones locales.





### Viñeta descriptiva

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 de Pueblo.

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 otras entidades (ONG, Caritas, Asociaciones gitanas, 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 de Pueblo 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”. El trabajo en los centros del orientador siempre se ha centrado en 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 algún aspecto en concreto en un centro o veía alguna buena aplicación sobre los ejes de trabajo en la localidad, los refería en otro centro presentándolos como innovaciones de centro o de profesorado concreto, diciendo nombra al vez que los describía e instaba al contacto directo entre profesorado Dando como resultado que los docentes adquirieran responsabilidades sobre ciertas cuestiones, además de provocar impresiones como que ellos eran ejemplo a seguir quienes hacían 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 imprescindible 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 avance.

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:

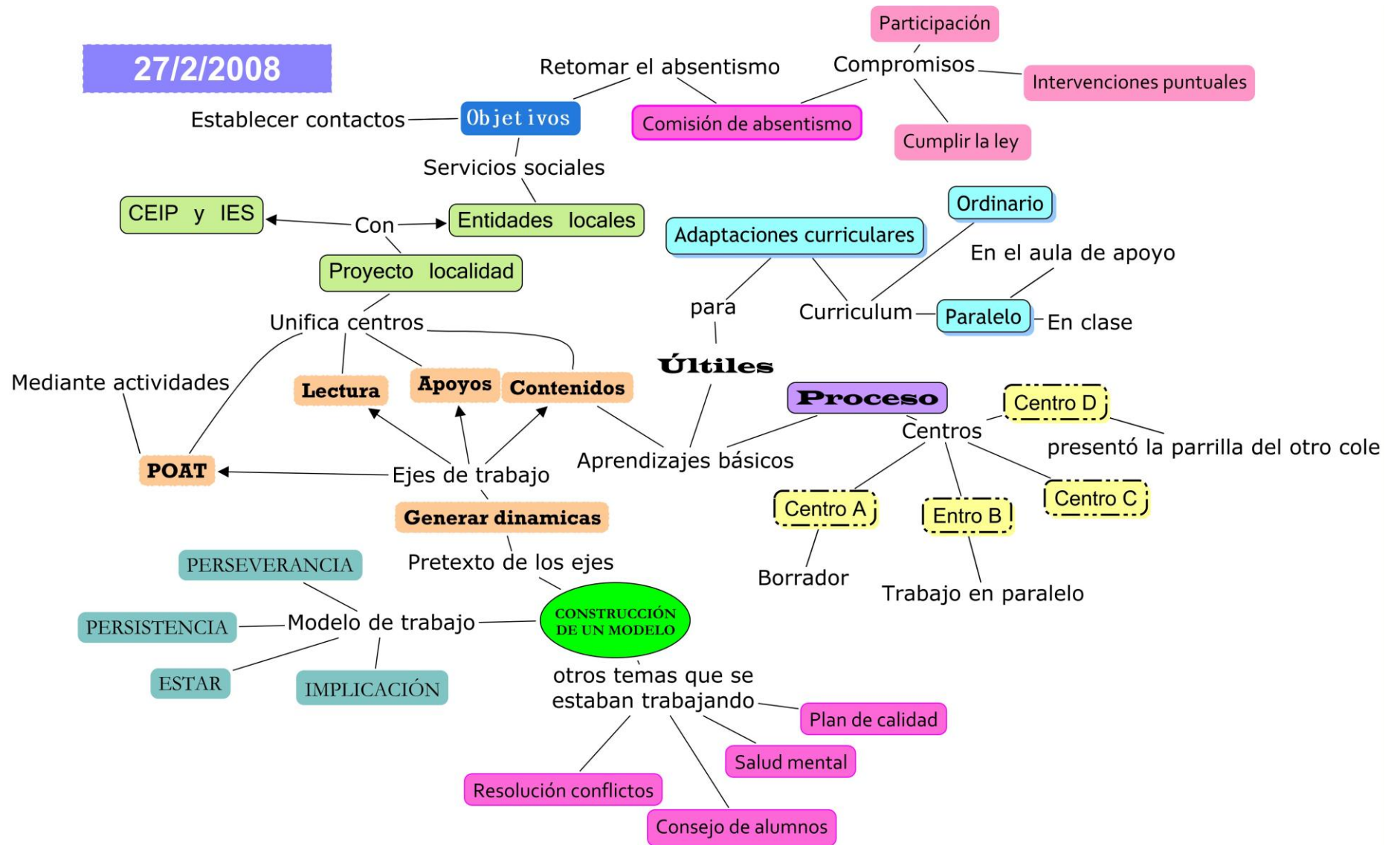
- \* Como simples diagnosticadores y resolventes de problemas puntuales en los alumnos.
- \* Como externo a la comunidad escolar.
- \* Como técnicos poco implicados en los centros.
- \* Como locuaces que viven muy bien por qué no tienen que aguantar a los niños.
- \*Etc.

En el encuentro número seis vuelve a repetirse como categoría principal una de sus temáticas de trabajo, aunque en este caso no es propiamente un eje pero sí una actuación que engloba los ejes de trabajo sobre los que versa su tarea. Se refiere al **Proyecto de localidad** (con 13 referencias). Como se verá más adelante (en el siguiente resultado) el **Proyecto localidad** engloba las actuaciones desarrolladas en los diferentes centros de la localidad bajo unas directrices comunes.

Al igual que en las entrevistas predecesoras, aparecen las dos categorías que hasta el momento se llevan el protagonismo de las charlas, **Claves o declaraciones y Filosofía de trabajo** (ambas con 6 referencias). En un segundo puesto se puede olvidar una de las subcategorías de la categoría **Fases de desarrollo de los centros**, concretamente **Inicios** (representada por 11 narraciones). En ella se muestran cuáles eran las circunstancias que acontecían por aquellos entonces en los centros donde lleva a cabo su actuación (ver gráfica en anexos).

### **Entrevista n° 7:**

Este séptimo encuentro tiene una particularidad respecto a los anteriores, y es que existe una gran diversidad de temas sobre los que versa el discurso. Se habla del modelo de trabajo que está aconteciendo en los centro, sobre los **aprendizajes básicos**, sobre el **POAT**, sobre el **Proyecto localidad**.... Si se desea conocer más sobre la entrevista realizada en el mes de febrero de 2008 véase mapa y viñeta descriptiva.



### Viñeta descriptiva

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/similares. 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- aún 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 acabar las etapas EGB obligatoria. 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 currículum ordinario, este fuese derivado al currículum 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 llego a uno de los coles (Centro B) 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 Centro B. 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, por las tardes), 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”

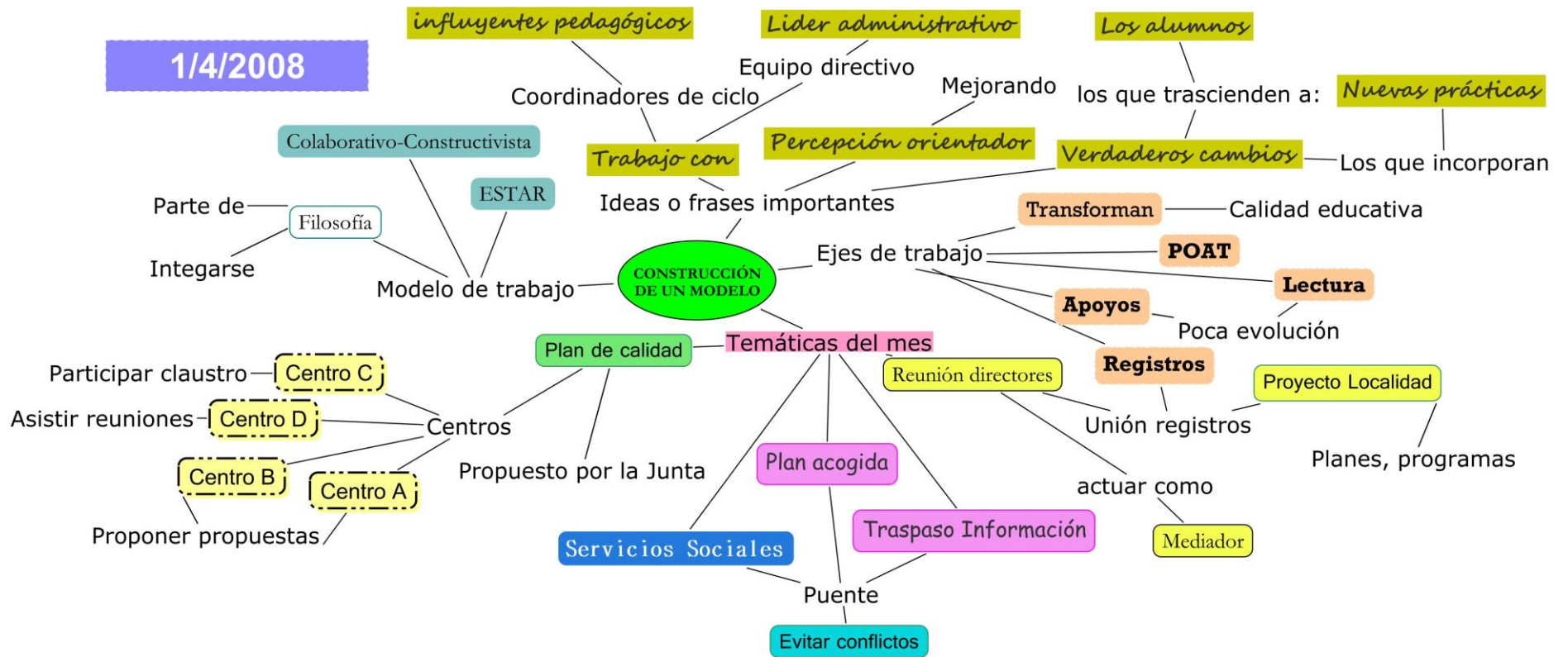
La entrevista número siete es una de las diez entrevistas donde más diversidad de categorías presenta, es decir, aparece una alta representación de las categorías del árbol, lo que significa que no hubo una línea general de diálogo, sino que este estuvo marcado por la pluralidad. (Se puede apreciar esta diferencia si se ve el gráfico correspondiente en carpeta de anexos y se compara con las entrevistas anteriores).

A pesar de ello, la categoría más importante del encuentro es, al igual que en entrevista número cinco, **Aprendizajes básicos**. Lo que demuestra que a lo largo del encuentro recurre en múltiples ocasiones a hablar sobre este eje de trabajo (con un total de 24 momentos en los que se refiere a esta). El motivo de tal protagonismo es dado a que por aquellos entonces comienzan a ver la funcionalidad de unos registros para anotar si los alumnos tienen los aprendizajes mínimos que un niño de su edad debe poseer.

Como segunda categoría con mayor importancia esta **Claves o declaraciones**. Seguida de **Equipo directivo** (ambas con 15 referencias), y de **Centro**. Aquí ya se empieza a tratar más profundamente la realidad del contexto. Y de ahí que aparezcan categorías como las que se acaban de citar. Para ver el resto del orden de las categorías ver gráfico.

### **Entrevista n° 8:**

La temática principal del encuentro está referida a la labor de coordinación con el equipo directivo, en relación a diferentes temáticas de trabajo, como son los registros de aprendizajes básicos. En este encuentro se pudieron conocer muchas de las claves que el sujeto considera esenciales para el éxito de la labor orientadora. También se pusieron en evidencia muchos comentarios sobre cómo entendía su trabajo y cuál era realmente su ideología con respecto a este.





### Viñeta descriptiva

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: “las 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 “de centro”), 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 una 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 etapa -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, nueve 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 el primer proceso, incorporación a Infantil 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 caos 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 B, 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 B, 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, porqué las propuestas sería 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 llegan al alumnado, 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...”.

La entrevista número ocho también posee una cantidad importante de representación de categorías, con más de cuarenta distintas. Por primera vez hasta el momento aparece como más citada la referida al **Equipo directivo** (con 15 fragmentos); en ella se habla de la relación que emerge desde la orientación con los responsables pedagógicos del centro, Dirección y Jefatura de Estudios.

Como segunda y tercera más importante y coincidiendo con algunas de los anteriores encuentros están **Claves o declaraciones** (13 referencias) y **Filosofía de su trabajo** (12 referencias). A partir de ahí existe una gran diversidad de casi todas las categorías madre<sup>47</sup>. **Actuación; Colegios; Valoraciones y comentarios; Ámbitos, Ejes de trabajo**, etc. (ver gráfica en anexos).

<sup>47</sup> El bloque central que recoge a las subcategorías y sub-subcategorías.

**Entrevista n° 9:**

En el noveno encuentro tomaron importancia los ejes de trabajo, **Lectura y Escritura, Aprendizajes básicos, POAT**. También apareció una nueva temática que hasta entonces no había aparecido y era el trabajo con la inspección educativa. Esta poco a poco fue tomando un papel principal.



### Viñeta descriptiva

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 el profesorado consideraba 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 (que era el suplente por enfermedad del anterior) 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 prescindía con la intención de agilizar más 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 jefes 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.

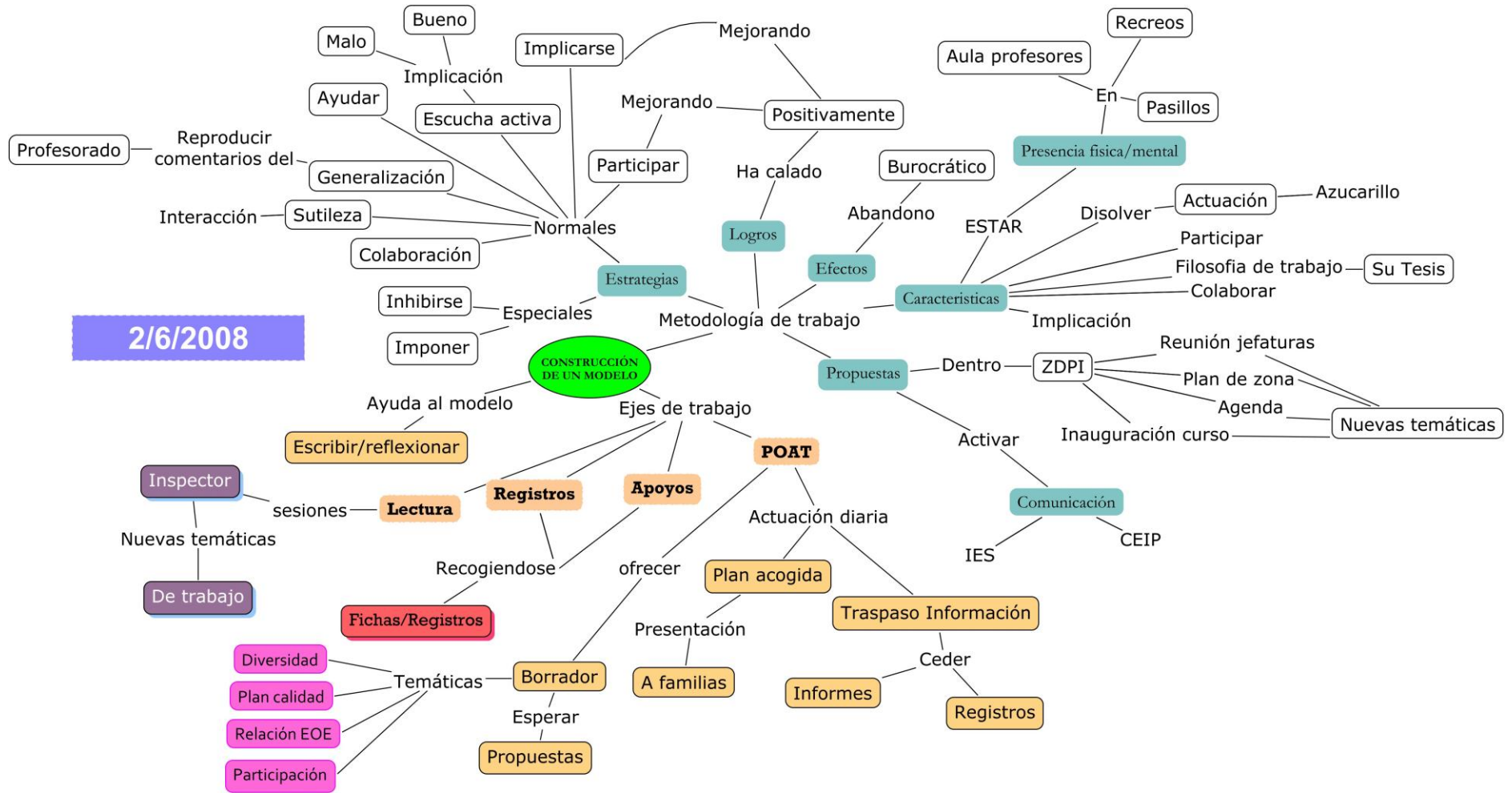
La entrevista número nueve se podría describir desde varios aspectos, por su variedad de clasificación, con un total de treinta y tres categorías distintas. Y por la poca densidad que existe en la categoría más citada, con un total de nueve codificaciones solamente. Es decir, nueve fragmentos para la categoría con más porcentaje. Lo que demuestra que a pesar de que es la más citada el encuentro no se destinó a su exclusividad sino que se hablaron de muchos aspectos en general.

La categoría a la que nos referimos es **POAT**, seguida de **Aprendizajes básicos** y de **Inspector**. Destacándose esta última a consecuencia de la llegada de un inspector nuevo que como se verá en las siguientes entrevistas inicia un proceso bastante importante en los centros que están bajo la actuación del sujeto de estudio.

Seguida de estas tres aparecen las categorías “estrella” (con gran influencia en todos los encuentros) **Claves o declaraciones y Filosofía de su trabajo**. En el gráfico correspondiente a esta entrevista se puede ver el resto de las categorías que aparecen en el encuentro (ver gráfica en anexos).

### **Entrevista nº 10:**

La entrevista número diez se destacó por su diversidad de temáticas tratadas en el encuentro. De manera general se habló principalmente de cómo evolucionaba la metodología de trabajo, es decir, comentándose estrategias concretas de su actuación, aunadas estas en la categoría **Claves y declaraciones**. Igualmente se abordaron algunos de los ejes de trabajo, y en aquellos momentos tomó mucho protagonismo la elaboración del Plan de orientación y Acción tutorial. Se destaca también las anotaciones que va realizando sobre cómo cree que es vista su propia labor.



### Viñeta descriptiva

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 abstuvo 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 y recogidas en la normativa 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 -cerca 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 currículum, 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, por qué, 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, dejar de plantear, es decir, hubo momentos en los que probadas algunas estrategias de entrada optó por la 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 y no avanzando- es mejor dejar aparcada la temática 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: descasar 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, semanas meses, ... 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 en que algunas circunstancias se requiere estrategias de otro modelo- 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 trabajo en orientación 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...<sup>48</sup>

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.

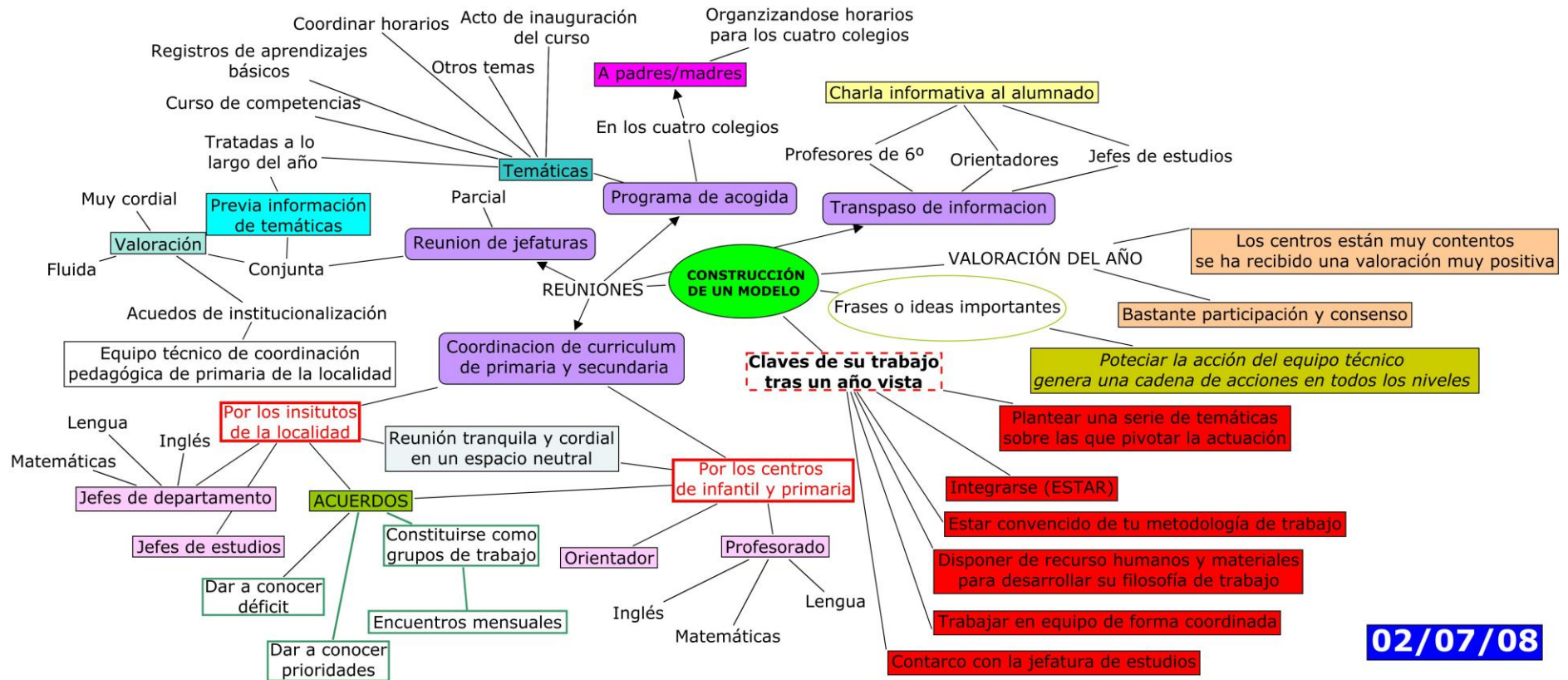
El décimo encuentro también se podría caracterizar como en el caso anterior por la poca proporción que tiene la categoría más importante, solo once referencias. Como primera y principal se destaca la categoría **Claves y declaraciones**, seguida de una de las actuaciones dentro de los ejes, **Proyecto localidad** (11 y 10 referencias para cada una).

Como ha solido repetirse entre los primeros cinco puestos está **Filosofía de trabajo**, categoría de gran importancia para comprender cómo entiende la labor orientadora. Seguida de una de las categorías hasta entonces invisible, **Autoimagen**. Con 10 referencias. En ella se muestran cómo se percibe él según la opinión que ve en los otros. Esta es una entrevista que se muestra muy bien cuál es su opinión respecto a cómo debería ser la orientación en los centros (ver gráfica en anexos).

<sup>48</sup> Véase: Los Equipos y los Departamentos de Orientación: claves para el desarrollo de sus profesionales. Fernández Gálvez, Juan de Dios: Granada, 2003.

**Entrevista nº 11:**

Esta entrevista tiene lugar al inicio del segundo curso académico. Su principal temática era poner en orden todos los aspectos de organización de los centros, por lo que se trataron todos aquellos frentes referidos a la planificación inicial. Destacándose comentarios muy representativos tras la experiencia vivida a lo largo de todo un año de trabajo.



**02/07/08**

### Viñeta descriptiva

La última entrevista realizada en este curso escolar tuvo lugar el día 2 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 currículum 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 viesen 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, maduras 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.

Al igual que en la entrevista anterior la categoría **Claves o declaraciones** vuelve a ser la más citada (con un total de 13 fragmentos). Igualada con **Valoraciones positivas** (también con 13 fragmentos). La proporción de ambas no es muy alta, seguida de una categoría con 9 narraciones, **Equipo directivo**.

En este encuentro es de destacar la importancia que ha perdido la categoría **Filosofía de su trabajo** quien solía ocupar uno de los primeros puestos ha pasado a ser el uno de los últimos con solamente 2 referencias. Esta valoración puede apreciarse más claramente observando el gráfico de esta entrevista (ver gráfica en anexos).

### **Entrevista nº 12:**

En esta ocasión el encuentro estuvo marcado por aspectos de localidad, es decir, temáticas a nivel local que indician en todos los colegios, por ejemplo el acto de inauguración del curso escolar, el curso de competencias básicas, el plan de atención a la diversidad creado por y para todos los centros, etc. también se destacaron comentarios en relación a la metodología de trabajo que tenía lugar en ese momento inicial del segundo curso académico de trabajo en la zona.



**Viñeta descriptiva**

La entrevista realizada el día 7 de octubre de 2008, corresponde a la primera entrevista de nuestro segundo curso académico de estudio. En ella se hablaron de diversas cosas, pero sobre todo las ideas más importantes estaban referidas a cómo había sido el mes de trabajo.

En primer lugar, realiza una valoración positiva sobre los acontecimientos ocurridos, dado que percibe avances en los temas y propuesta que se habían ido haciendo. La primera evolución está referida al trabajo de localidad.

Durante esas semanas de curso se estaba desarrollando el curso de competencias básicas, curso al que asistía el profesorado de manera semi obligatoria, con una participación de un 90% según sus palabras, no iba nada mal.

En la entrevista también se hace alusión a temas que han estado presentes en los centros durante estos días, el plan de compensación educativa, el plan de atención a la diversidad, las reuniones con el equipo técnico, etc. un aspecto importante es el matiz que realiza al afirmar que algunas de esas reuniones se han realizado con el objetivo de poner al corriente al profesorado recién llegado a los centros, para que como así comenta el mismo orientador “no se inventen el mundo”.

A lo largo de la entrevista detalla cómo han sido las reuniones o charlas con cada uno de los colegios y destaca su carácter de mero mensajero, es decir, su papel es ser un propagador de los ideales y pensamientos de las personas que pertenecen al centro, al municipio...

Uno de los logros recogidos en la entrevista es el enterarnos de que tuvo lugar el acto de inauguración del curso que meses antes ya había apuntado nuestro orientador, siendo un éxito tal acontecimiento, y tomando responsabilidades para que en el futuro siga desarrollándose.

En este nuevo curso académico se llevará a cabo el uso de la agenda, estándar para los Centros C, A, D (el centro B ya tenía elaborada la suya previamente). El orientador intenta aunarlas todas para que exista una a nivel de localidad.

Uno de los aspectos que apunta para mejorar en el futuro es, el haberse reunido con los claustros, aclarando todas las cuestiones pendientes del año anterior.

La implicación en este mes de trabajo ha sido grandiosa, incluso ha recibido quejas de sus compañeros de equipo, reclamando su presencia.

Uno de los comentarios más llamativos de la entrevista se refiere, bajo su punto de vista, a que el profesorado no construyen, es decir, si por ellos fuera no harían nada se quedarían como están sin avanzar ni cambiar. Resulta que él propone cosas y tanto el profesorado como el equipo directivo son sensibles pero incapaces de promover. El profesorado está preocupado por la calidad del centro, por la mejora, pero no actúan hasta que el orientador aporta posibles estrategias de mejora, las cuales son recogidas buenamente.

Por enésima vez apunta la idea de que suponen mucho trabajo esta metodología y esta cantidad de centros, por la presencia física en los centros que exige de la persona. Asimismo, el tener solo una tarde impide que estén coordinados, con ello se refiere que cuando empieza a proponer algo en el claustro cuando llega al último colegio ha pasado más de un mes desde que se lo propuso al primero. Dándole la sensación de descoordinación.

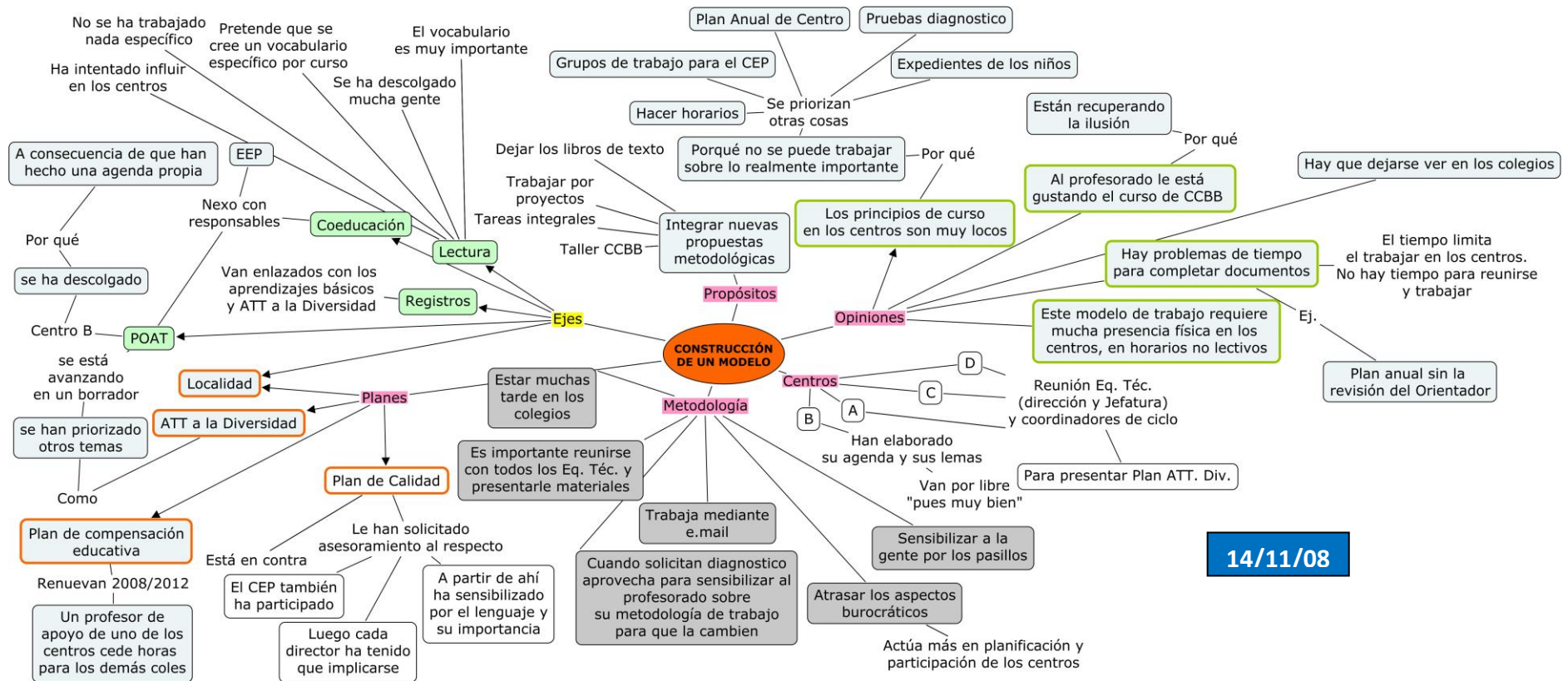
En el encuentro número doce, por tercera vez consecutiva vuelve a ocupar el primer puesto la categoría **Claves o declaraciones** (aunque en esta ocasión con solo 9 referencias). Seguida de **Estrategias neutras y Valoraciones**, tanto **positivas** como **negativas**.

La variedad de categorías que se tratan es grande aunque la frecuencia de estas no sea mayor de cinco. Vuelve a desmarcarse a los últimos puestos la categoría **Filosofía de su trabajo** (con 2 referencia como en el encuentro anterior) (ver gráfica en anexos).



### **Entrevista 13:**

En esta ocasión el encuentro se dedicó a plantear, poner en marcha y valorar muchas de las cuestiones que venían ya desarrollándose durante el anterior periodo escolar. Se predijeron y valoraron algunos de los planes de trabajo que acontecían en ese momento, como era, el plan de calidad, el plan de atención a la diversidad, o el de localidad que el mismo orientador se esforzaba en aplicar. La agenda en aquel entonces comenzaba a aterrizar en los centros y junto con ella toda la organización del POAT. Finalmente aquel encuentro también dedico su tiempo en exponer como había comenzado el curso de competencias básicas impartido para todo el profesorado.



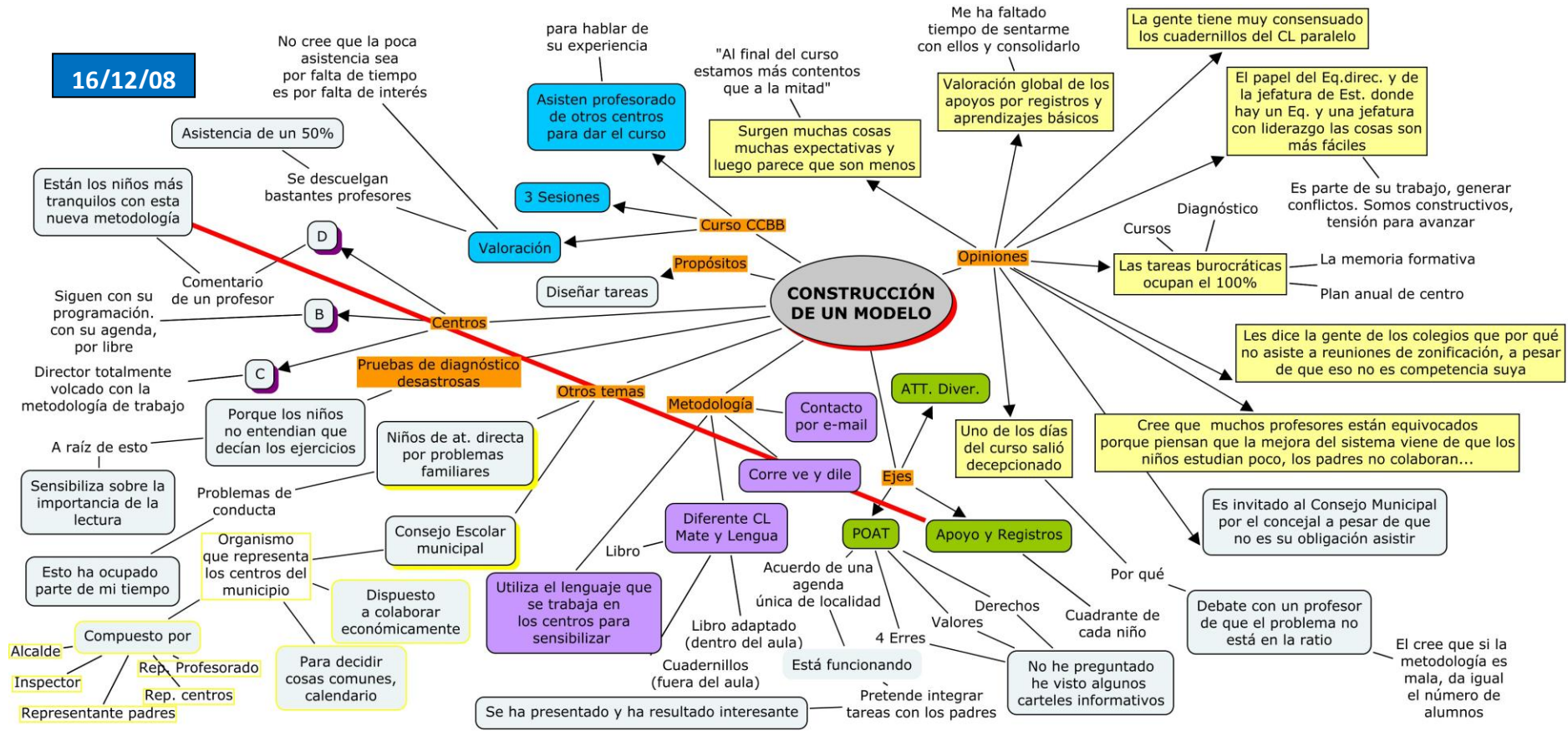
En la decimotercera entrevista toma el protagonismo uno de los ejes de trabajo, el **eje Competencias** (con un total de 12 referencias) junto con las categorías de **Centro** (10 narraciones) y **Colegios** se llevan los mayores comentarios del encuentro.

Se podría decir que esta entrevista es la más numerosa con respecto a la variedad de categorías con casi 50 en la totalidad del encuentro, lo que impide que estas tengan una proporción mayor de doce referencias. También se destacan otros ejes de trabajo como son **Lectura y Escritura** y **Diagnóstico**.

Un aspecto interesante es que en esta entrevista deja de ser menos importante el tema **Claves o declaraciones** aunque este sigue posicionándose entre las diez categorías más citadas. Para corroborar todos estos comentarios se puede ver el gráfico correspondiente en los anexos.

#### **Entrevista 14:**

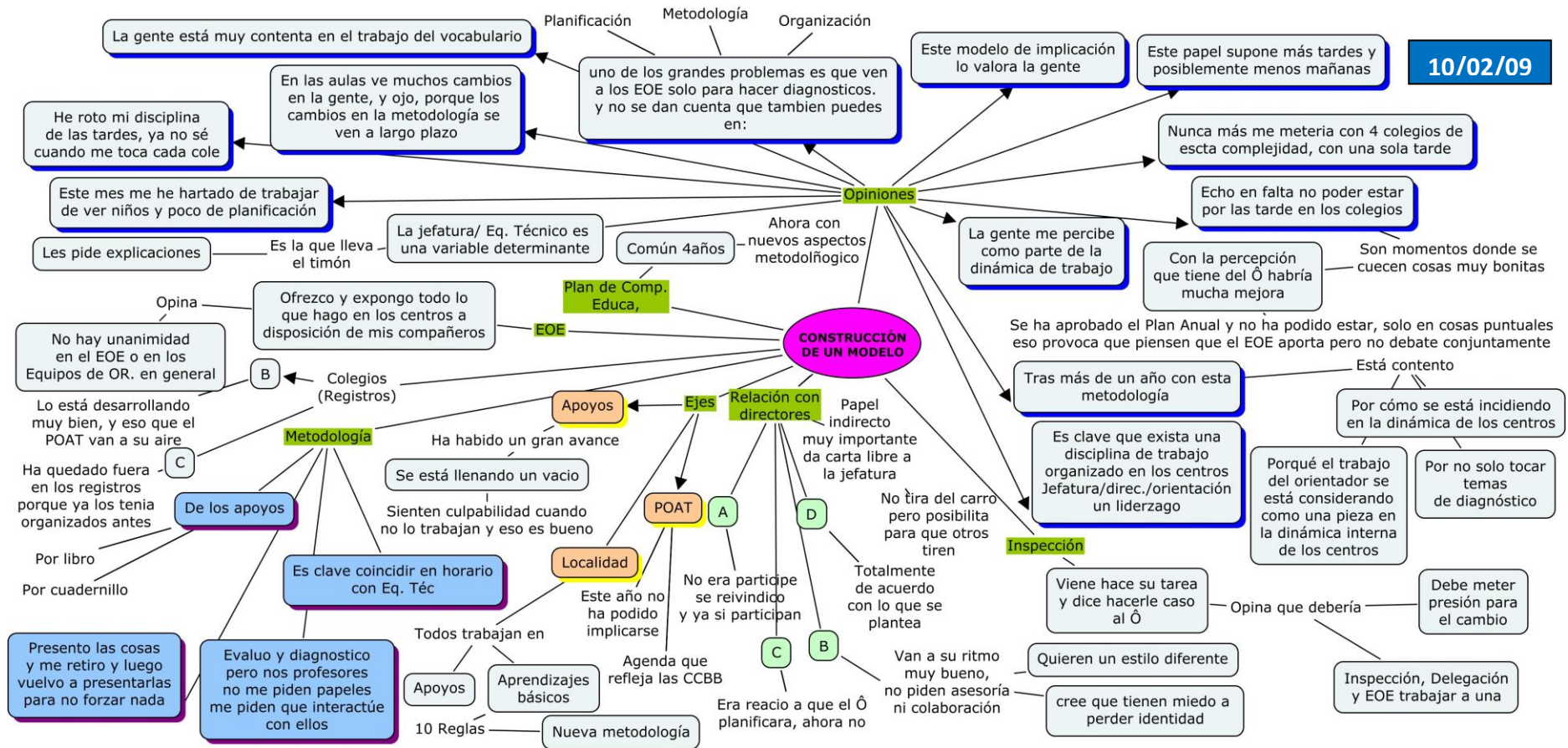
La entrevista desarrollada días antes de terminar el primer trimestre del segundo año de estudio, se destinó a comentar todos los frentes de interés que había por aquellos entonces en los centros. El curso de competencias, las pruebas de diagnóstico, la lectura, los registros de aprendizajes básicos, etc. el mapa muestra más detalladamente todos los temas tratados en dicho encuentro, destacándose sobremanera los comentarios personales referidos a estos aspectos.



Destacan como categorías más importantes de la entrevista, pues tiene la misma proporción de referencias, **Percepciones e intuiciones** y eje **Competencias** (con 9 narraciones cada una). Seguida de estas, muy de cerca, se representa otro de los ejes, **Atención a la diversidad** (8 referencias). **Estrategias neutras, Énfasis** y **POAT** serían los siguientes nodos más citados aunque la proporción de estos no supera 4 fragmentos. Al igual que en la anterior **Claves o declaraciones** sigue ocupando su puesto entre las diez primeras más citadas (para más información ver gráfica en anexos).

### **Entrevista 15:**

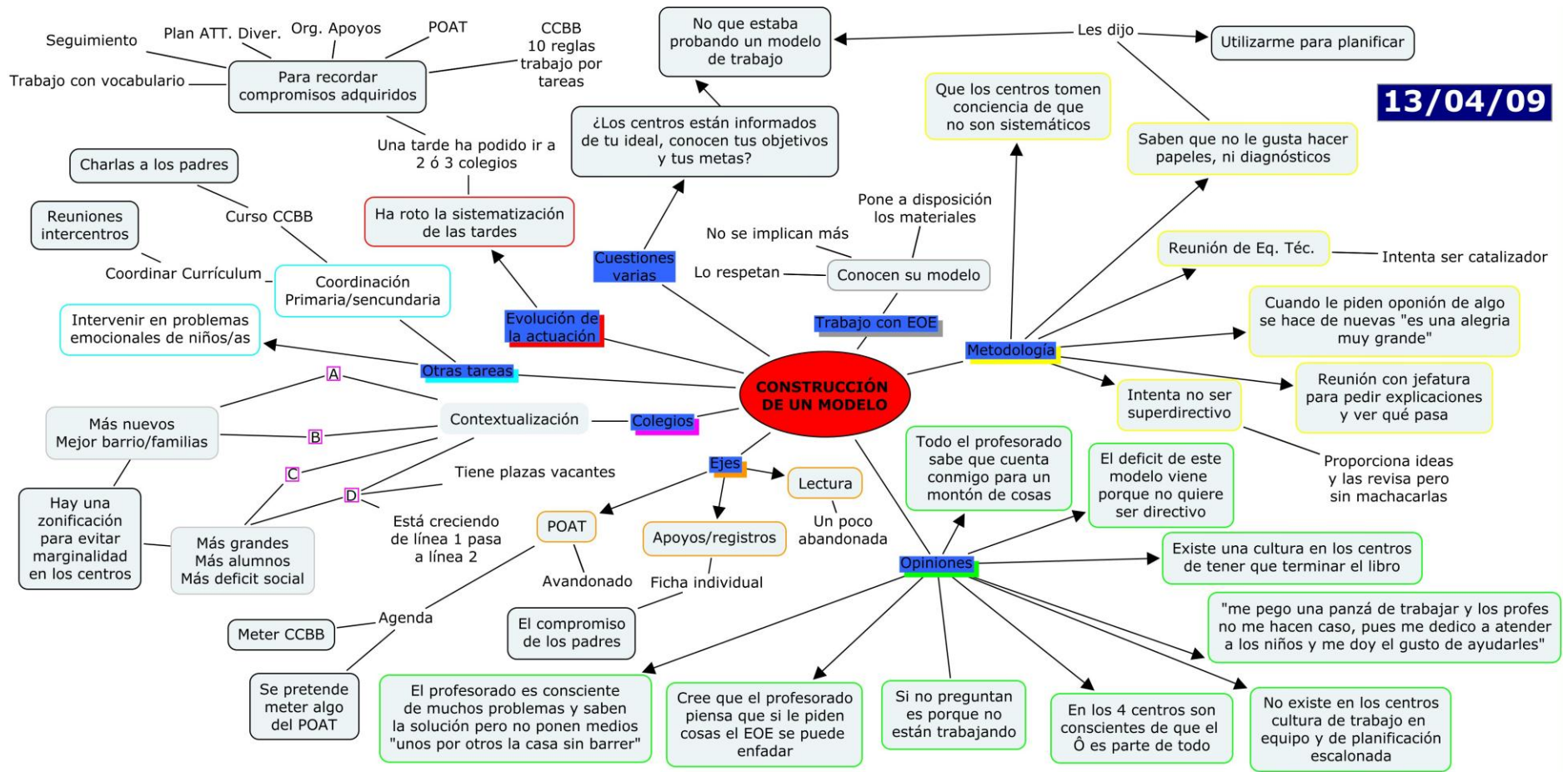
La entrevista que ocupa el decimoquinto encuentro estuvo dirigida principalmente a la verificación de qué consideraba clave para el éxito de su labor en los centros. En los momentos en que tuvo lugar este encuentro había mucha dispersión de temáticas y estas requerían un tiempo de asentamiento, mientras en la que su persona se centraba en incidir y reincidir sobre aquello que creía necesario para avanzar.



La entrevista quince es también una de las de mayor representación en cuanto a cantidad de categorías que aparecen. Destacándose una gran diferencia entre la categoría número uno y número dos casi con el 50% de diferencia. Recuperando la posición que había tenido desde los primeros encuentros vuelve al puesto número uno la categoría **Claves y declaraciones** (con 19 referencias), seguida de **Proyecto localidad** (con casi la mitad 10 narraciones). En este encuentro adquieren mucha importancia las subcategorías de la categoría madre **Valoraciones y comentarios**, como son **Precepciones e intuiciones**, **valoraciones positivas y negativas** y **Énfasis** aunque su frecuencia no sea mayor a seis referencias. En el gráfico (carpeta anexos) se muestran las otras categorías que aparecen con una influencia muy pequeña.

### **Entrevista 16:**

Las temáticas tratadas en esta entrevista -aparte de ver como evolucionaban los frentes de trabajo- fueron las distintas reuniones a nivel de centro y de localidad que se realizaron por aquellos entonces, reunión de jefaturas, de ETCP, la coordinación con los institutos de la localidad, o las propias dentro de cada centro. Ocupa también un importante papel la percepción que en estos momentos poseía sobre cómo era vista su labor por los demás compañeros tanto del equipo como de los centros.



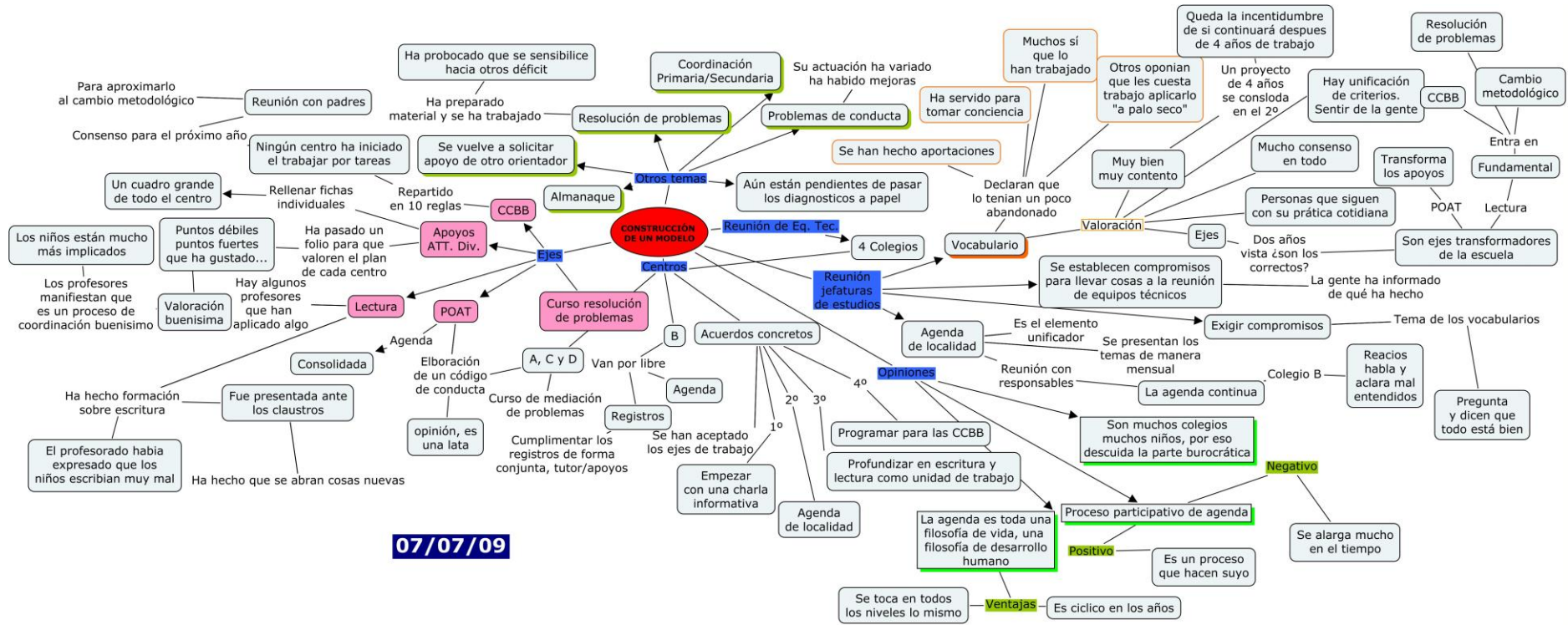


En la entrevista decimosexta se destaca como categoría más citada la subcategoría **Percepciones e intuiciones** (con 11 narraciones), en ella se pueden conocer algunas de las suposiciones que augura a lo largo de su actuación con los centros. La segunda de las categorías con mayor número de referencias es **Filosofía de su trabajo**, categoría que había quedado relegada en los anteriores encuentros (con 10 fragmentos).

Seguida de ésta se ubica una de las estrategias más usadas a lo largo del estudio **Estrategias neutras**. En forma escalonada, con una referencia menos que la anterior aparece **Autoimagen** (8 narraciones) **Énfasis** (7 fragmentos) y **Claves o declaraciones** (6 referencias), a pesar de que estas no superan las 10 referencias adquieren mucha importancia en el encuentro, pues la categoría más citada solo tiene 11, por lo que la proporción de estas es importante (ver gráfica en anexos).

### **Entrevista 17:**

Como se puede ver en el mapa no existe una unanimidad en el discurso, en esta ocasión el tema que cobra más importancia es difuso, pues se hablaron de todos los ejes de trabajo y de otros temas que eran afines a estos, como los problemas de conducta, o la resolución de estos.



07/07/09

La entrevista diecisiete se caracteriza por tener una gran representación de categorías, aunque la frecuencia de estas no es mayor a la docena. En este encuentro se destaca como categoría más frecuentada en el encuentro, la actuación que desarrolla dentro de estos de los ejes, **POAT** (con 12 referencias). Destacándose la gran proporción que ocupa este con respecto a las demás categorías citadas. Entre la uno y la dos existe una diferencia del doble **POAT** con un total de doce referencias mientras que **Valoraciones positivas** solo tiene 7.

El protagonismo de esta primera categoría es debido a la evolución de la agenda de localidad. Creada por aquellos entonces como documento de unión de todos los colegios que se encontraban bajo la actuación del sujeto de estudio (si se desea conocer más sobre esta entrevista ver gráfica en anexos).

### **Entrevista 18:**

La entrevista con el puesto décimo octavo corresponde a la primera desarrollada durante el tercer curso académico del estudio. En ella y como era natural se comentaron las cosas previas de la organización de este tercer curso: reuniones diversas, avance de los temas de trabajo y, comentarios sobre distintas percepciones para los próximos meses en relación a cómo se iban a abordar los temas.



La entrevista anterior tiene mucha similitud con el encuentro decimoctavo. Pues la categoría más citada es **POAT** con la misma proporción que en la anterior (doce referencias). Seguido, de manera más cercana, de las subcategorías que componen la categoría madre **Valoraciones y comentarios: Énfasis, valoraciones positivas y valoraciones negativas**; y de la categoría estrella **Claves o declaraciones**.

Es llamativo de nuevo la pérdida de peso de la categoría **Filosofía de su trabajo**, que ya en otro momento había perdido protagonismo. Por lo demás no tiene mayor repercusión el encuentro con respecto a otras nuevas categorías que no hayan aparecido hasta el momento (ver gráfica en anexos).

### **Entrevista 19:**

La temática principal en esta ocasión fue la inspección educativa. Dio la casualidad que el inspector que había en los años anteriores fue sustituido por otro compañero y sobre este nuevo apoyo giró básicamente todo el encuentro. Ambos servicios habían mantenido reuniones de coordinación sobre el trabajo de los centros y sobre estos trata principalmente el encuentro. Se destacan otros temas que se pueden ver en el mapa.



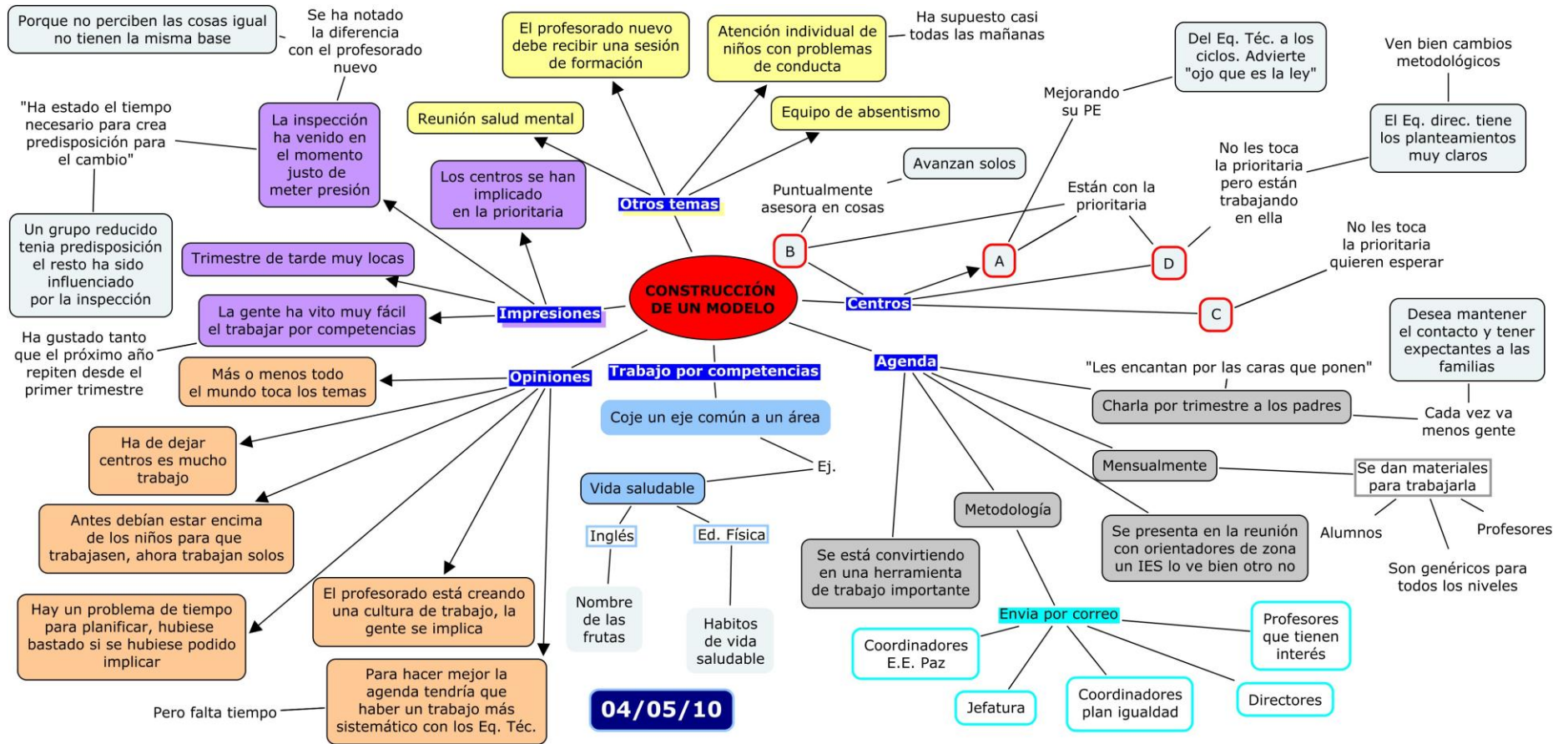
**Percepciones e intuiciones** vuelve a ser la más utilizada con una frecuencia de nueve referencias como ya había ocurrido en la entrevista número catorce. Seguida de la categoría “estrella”, **Claves o declaraciones** (con 6 fragmentos).

La **Inspección** vuelve a aparecer entre las tres más importantes del encuentro al igual que ocurrió en la novena entrevista, en esta ocasión a consecuencia de que se inicia el proceso desarrollado de manera previa en los otros dos centros restantes.

Es llamativa la manifestación de nuevas categorías que no habían aparecido hasta el momento, como es el caso de la subcategoría **Posibilidades** dentro de la categoría **Colegios**. O la función **Asesorar** ocupando el puesto número diez de las categorías más importantes del encuentro (ver gráfica en anexos).

### **Entrevista 20:**

Tras la llegada de la inspección se pone en marcha una prioritaria que obliga a revisar los documentos de centro, la idea arranca en el Proyecto educativo y sobre este aspecto se habló en este encuentro, cómo evolucionaba la revisión de los proyectos. Igualmente la agenda y el curso de CCBB adquirieron popularidad en el discurso.





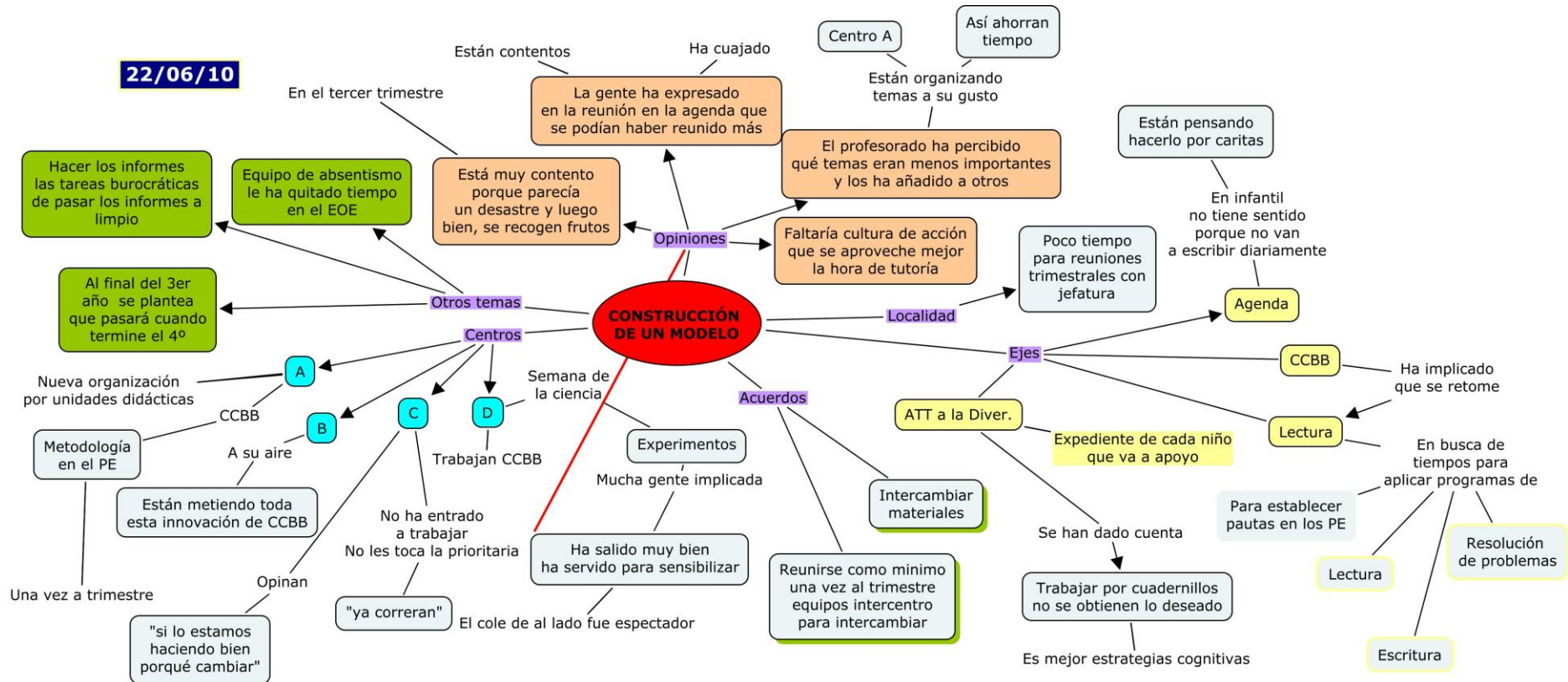
En esta ocasión se pueden destacar dos aspectos para este encuentro. El primero de ellos es la escasa frecuencia en las categorías, es decir, los trozos que se categorizan en cada una de ellas. La más referenciada solo posee siete referencias. Y en este caso tres de las veintiséis que llegan a citarse coinciden con el valor de siete: **Claves o declaraciones, Percepciones o intuiciones y Proyecto Educativo-Plan de centro**. Esta última no había aparecido hasta la fecha.

La razón de que **Proyecto Educativo-Plan de centro** aparezca con tanto empaque es a consecuencia de la entrada en vigor de una normativa que obliga a los centros a revisar los documentos de centro. Por lo que la labor del orientador en este tiempo es destinada a tal menester.

A parte de estas dos apreciaciones la entrevista se destaca por el protagonismo que toma el **Rol colaborador Técnico**. Referido a aquel que actúa como uno más en los procesos de planificación, aportando su saber desde una posición colaborativa y al mismo nivel.

### **Entrevista 21:**

El discurso principal en esta entrevista estuvo marcado por la evolución que habían tenido los distintos ejes de trabajo: agenda, CCBB, lectura y atención a la diversidad. Destacándose también los acuerdos que habían pactado desde el último encuentro, referidos a tener un contacto más permanente e intercambiar materiales entre los centros del municipio. Es una entrevista motivadora pues pone de manifiesto que a pesar del trabajo y el tiempo invertido se recogen muchos frutos.

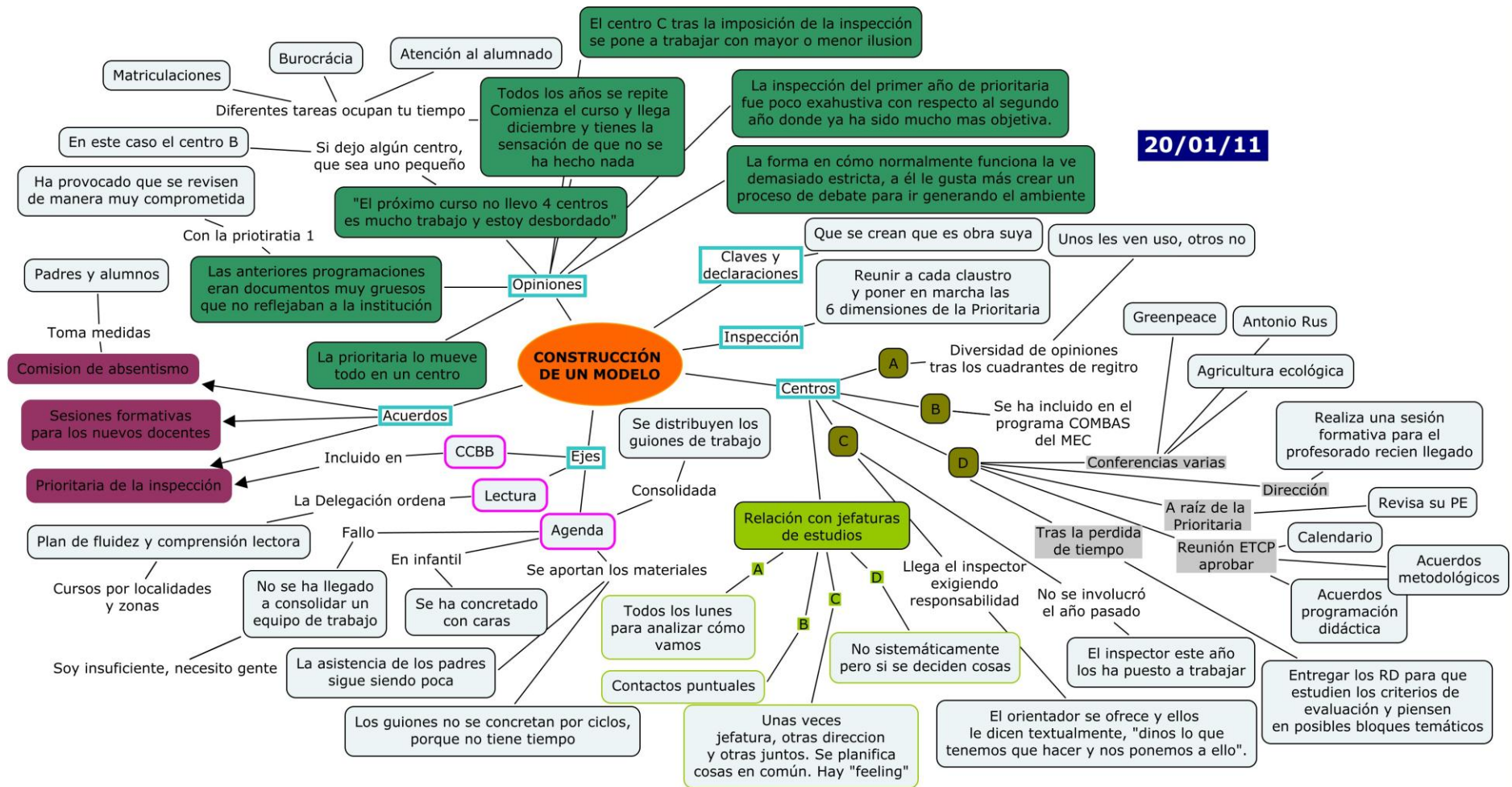


El encuentro vigesimoprimeros no tiene ninguna gran particularidad a destacar con respecto a los anteriores. Al igual que ocurrió en el encuentro anterior, la proporción de las referencias no supera el 7. Y a nivel general se representan 21 categorías.

Los primeros puestos son ocupados por **valoraciones positivas**, seguida de **POAT** y **Competencias**. Para dar paso a categorías que solo se citan en dos ocasiones, lo cual es poco representativo para el encuentro. Básicamente en esta ocasión la popularidad se lo llevan los comentarios positivos referidos a su actuación, y la valoración que esta tiene por otros agentes (ver gráfica en anexos).

### **Entrevista 22:**

La entrevista vigésimo segunda es la primera entrevista del último curso escolar que pertenece al estudio. Es difícil determinar cuál fue la temática principal, pues se trataron muchos aspectos a lo largo del encuentro. Se habló de cómo iban evolucionando algunos frentes, sobre todo la agenda de localidad. Cómo se desarrollaría este último año de trabajo y que previsión tenían este agente de apoyo para con el futuro. La inspección también fue otro de los temas a tratar -con su segundo año de prioritaria-. Ocupando también importancia los acuerdos que se ponían sobre la mesa en este inicio escolar.



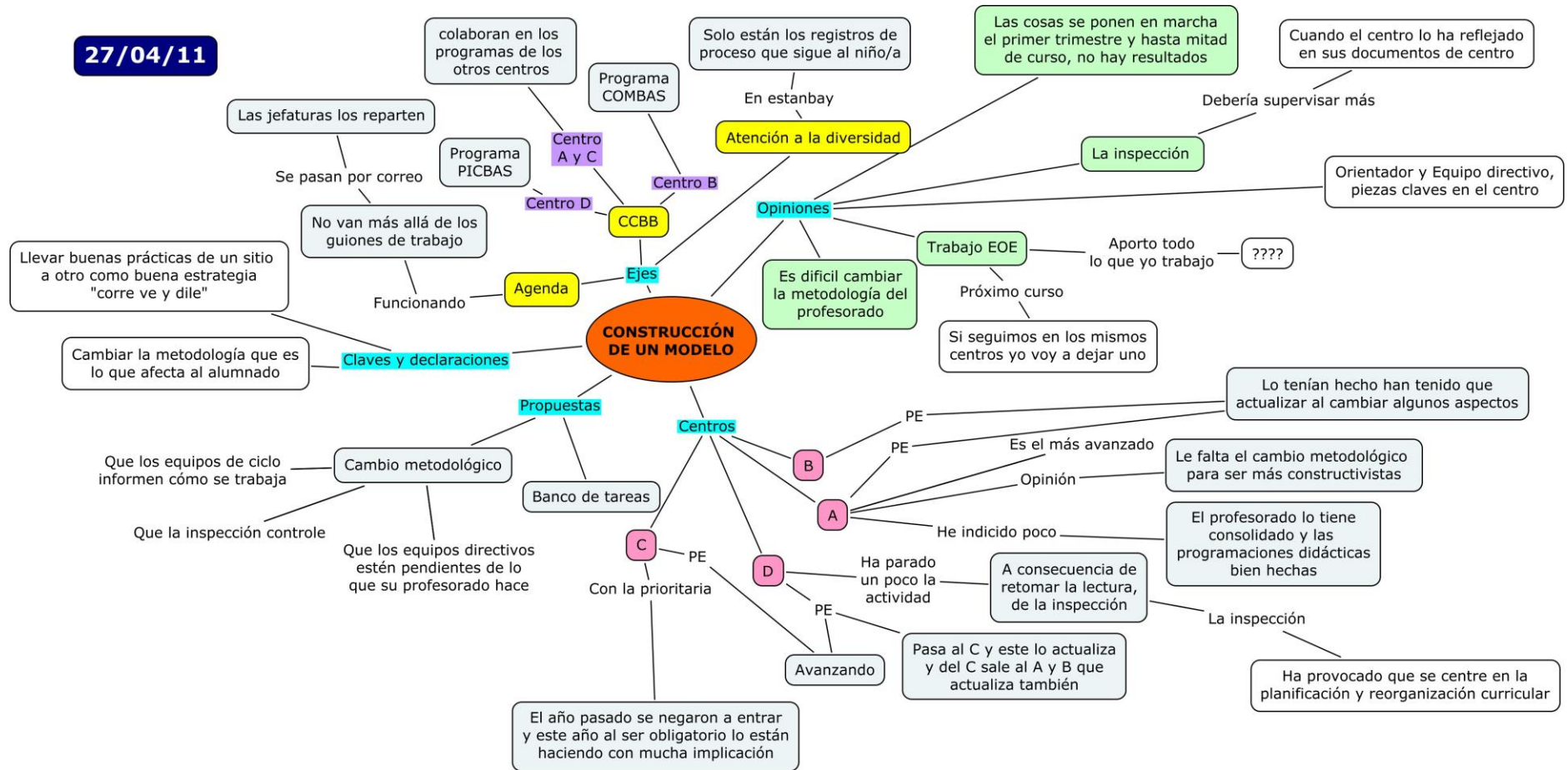
Totalmente contrario a como ocurría en la entrevista veintiuno esta tiene una representación bastante amplia del total de las categorías. Aunque su frecuencia no sea mayor a diez.

Como ha ocurrido en otras ocasiones **Percepciones o intuiciones** y **Claves y declaraciones** son las categorías más importante (con un total de 9 y 8 referencias). Es importante destacar la categoría **Inspector** con una gran influencia en uno de los últimos encuentros, a consecuencia de que la inspección presiona a dos de los centros para que cambien sus documentos de centro como habían ya hecho sus centros vecinos en el curso anterior.

También es llamativa la categoría que ocupa el cuarto lugar de importancia, **Oferta (como centro de recursos)** un rol que se suele repetir en varias ocasiones a lo largo de todos los encuentros. Este se refiere a que su actuación muchas veces está marcada por el ofrecimiento de su trabajo o de los recursos que el caso pueda ofrecer a los centros (ver gráfica en anexos).

### **Entrevista 23:**

El penúltimo encuentro estuvo principalmente orientado a la evolución que habían tenido cada uno de los centros en relación a las temáticas de trabajo presentes durante los anteriores cursos académicos. Entrando en más detalle sobre la entrevista se destacan algunos comentario sobre la opinión que merecen temáticas tan importantes como la inspección, la metodología de trabajo con el profesorado, o los logros alcanzados en su trabajo. Para conocer más sobre este encuentro véase mapa el conceptual que aparece a continuación.

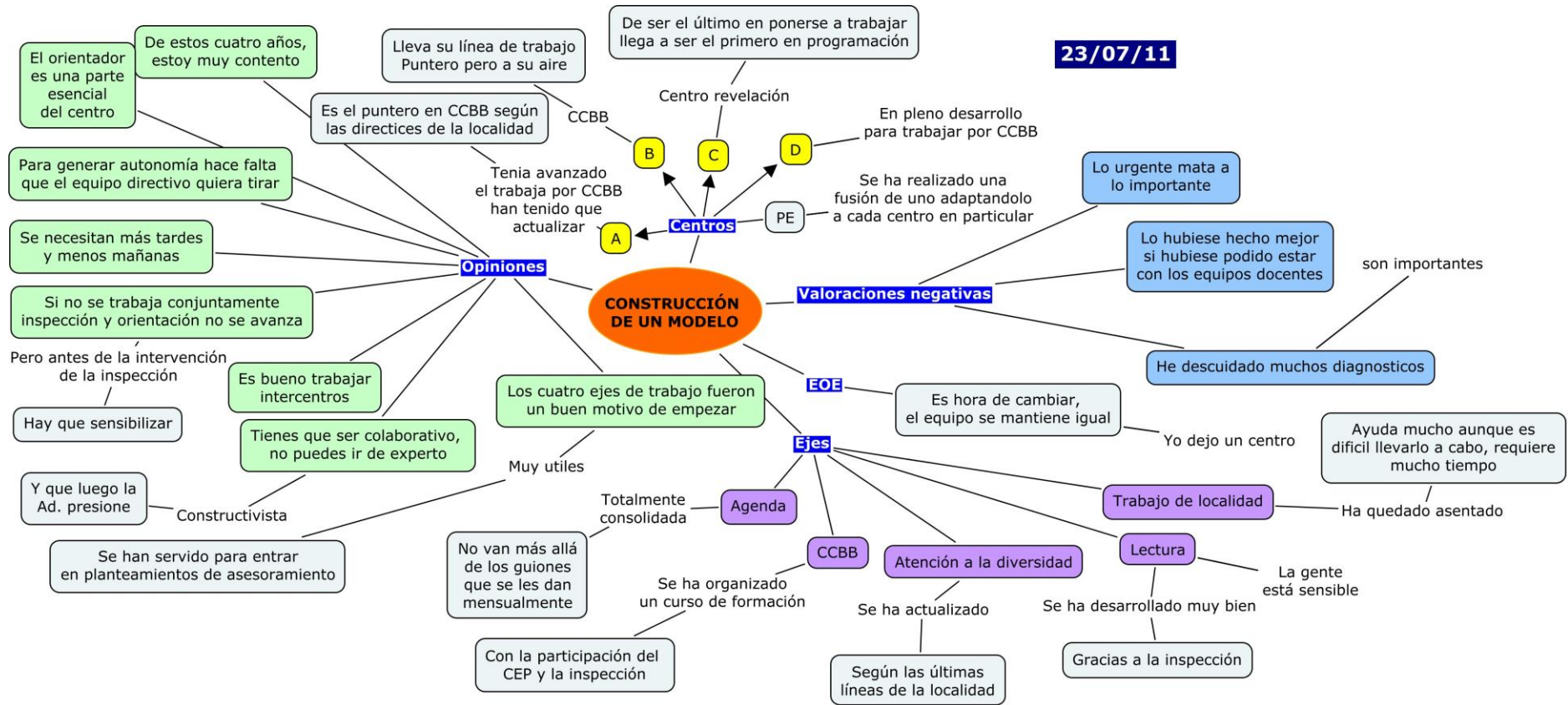


La penúltima entrevista, es la que posee el nivel más bajo de frecuencia de todas las entrevistas con un máximo de seis referencias para la categoría más importante, **Claves o declaraciones** seguida de la categoría **Final (respuestas)**, perteneciente a la categoría madre **Fases de desarrollo de los centros**. En ella se muestran cómo están los contextos educativos a final de su actuación tras cuatro cursos académicos. El tercer lugar es para **Proyecto educativo-Plan de centro**, momento en el cual los centros había revisado este documento por presiones externas a ellos.

Es también llamativo el giro que retoma la categoría **Filosofía de su trabajo** ocupando de nuevo un lugar entre los cinco primeros puestos. Se podría decir que esta categoría es la que se caracterizaría por tener efecto boomerang (ver gráfica en anexos)..

#### **Entrevista 24:**

Finalmente el último de los encuentros realizado tras cuatro años de análisis de su trabajo, mostró la posición alcanzada por las temáticas de trabajo que se habían desarrollado durante todo este tiempo, estos ejes de trabajo habían sido hasta el momento los motores de acción de la tarea orientadora. Igualmente también se destacan las opiniones y valoraciones sentidas por aquel entonces sobre lo que había sido un largo periodo de trabajo.





Finalmente el último de los encuentros se destaca por la gran diferencia entre la categoría uno y dos, donde la primera casi que dobla la frecuencia de la segunda. **Claves o declaraciones** tiene una frecuencia de veinticuatro registros frente a **Fases de desarrollo de los centros Final (Respuestas)**, con solo diez referencias.

Como ha ocurrido en contadas ocasiones **Claves o declaraciones**, ocupa un lugar entre las 5 primeras entrevistas. Otorgando a esta la categoría con mayor éxito de todo el árbol. En esta ocasión se ve más que justificado su protagonismo pues en el último encuentro se trató de hacer hincapié en los aspectos que el sujeto consideraba primordiales para el éxito de la labor asesora. El resto de categorías representadas se pueden conocer en el gráfico que hay en la carpeta anexos, correspondiente al encuentro n° 24.

## 7.2 FRECUENCIA GLOBAL DE CATEGORÍAS

En el siguiente resultado se pretende mostrar cuales han sido las categorías más citadas en el cómputo global de todas las entrevistas. Destacando las que han tenido un mayor porcentaje de codificación, es decir, mayor número de referencias a lo largo de los veinticuatro encuentros.

Para comprender la organización de las mismas, se presenta la siguiente tabla<sup>49</sup> (7.1) en la cual se muestra la jerarquía que existe entre todas y cada una de ellas. El comentario que a continuación se presenta responde a las subcategorías o sub-subcategorías con mayor proporción de notoriedad.

---

<sup>49</sup> Esta representa el árbol de categorías utilizado para el programa Nvivo.

CATEGORÍA MADRE	CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	SUB/ SUBCATEGORÍA	FRECUENCIAS	
ACTUACIÓN	ESTRATEGIAS	Directivas		19	
		colaborativas		56	
		Neutras		<b>85</b>	
	FUNCIONES	Asesorar		60	
		Atender a la diversidad		49	
		Diseñar, elaborar y evaluar		66	
		Orientación y acción tutorial		27	
	ROL	Colaborador	Crítico		17
			Técnico		46
		Facilitador-Dinamizador	A demanda		33
			Oferta (centro de recursos)		62
		Interventor-Experto Contenidos y Procesos (CyP)	Clínico		40
			Diseminador de información		45
	ÁMBITOS	DE INFLUENCIA	Centro		<b>73</b>
Zona (EOE)				41	
SECTORES		Alumnado		10	
		Familias		33	
		Profesorado		62	

		Otros sectores	CEP	16	
			Delegación	1	
			Inspección	16	
			Servicios Sociales, Ayuntamiento, etc.	30	
				<b>55</b>	
<b>COLEGIOS</b>	CENTRO A				<b>1</b>
		A Cultura		3	
		A Descripción		10	
		A Dificultades		0	
		A Liderazgo		7	
		A Necesidades		2	
		A Organización		9	
		A Posibilidades		19	
		A Relatos		23	
	CENTRO B	B Cultura		12	
		B Descripción		13	
		B Dificultades		3	
		B Liderazgo		4	
		B Necesidades		0	
		B Organización		11	
		B Posibilidades		18	
		B Relatos		24	
	CENTRO C	C Cultura		6	
		C Descripción		16	
		C Dificultades		8	
		C Liderazgo		10	
		C Necesidades		1	
		C Organización		10	
		C Posibilidades		2	

		C Relatos		34	
	CENTRO D			<b>2</b>	
		D Cultura		5	
		D Descripción		18	
		D Dificultades		7	
		D Liderazgo		3	
		D Necesidades		1	
		D Organización		10	
		D Posibilidades		8	
		D Relatos		21	
EQUIPO DIRECTIVO			<b>90</b>		
EJES DE TRABAJO	CLAVES O DECLARACIONES			<b>210</b>	
	EJES DE TRABAJO			<b>6</b>	
		Aprendizajes básicos		<b>84</b>	
		Atención a la diversidad		38	
		Competencias		60	
		Diagnostico		28	
		Lectura y Escritura		<b>70</b>	
		Proyecto localidad		<b>72</b>	
		Actuaciones	POAT		<b>108</b>
			Proyecto educativo-Plan de centro		7
			Otros		12
FASES DE DESARROLLO DE LOS CENTROS	INICIOS			37	
	FINAL (RESPUESTAS)			15	

	POR ACTUACIONES	Cambio de profesorado		2
		inspector		33
		Otras circunstancias		0
<b>HISTORIA DE VIDA</b>	ANTECEDENTES			21
	DESARROLLO- TRAYECTORIA PROFESIONAL			43
	FILOSOFÍA DE SU TRABAJO			<b>151</b>
	MOMENTOS P. HITOS			47
	PROYECTOS FUTUROS			25
	IDENTIDAD PROFESIONAL			
		Autoestima		
	Autoimagen			43
<b>VALORACIONES Y COMENTARIOS</b>				
	ÉNFASIS			<b>70</b>
	PERCEPCIONES O INTUICIONES			<b>124</b>
	VALORACIONES POSITIVAS			<b>103</b>
VALORACIONES NEGATIVAS			<b>83</b>	

**Tabla 7.1** Esquema o árbol de categorías.

**1.** La categoría con mayor número de referencias lo largo de todas las entrevistas ha sido *Claves o declaraciones* con una total de 210 narraciones. Por lo que se puede considerar la categoría “estrella” del análisis. En ella se pueden conocer orientaciones sobre qué actitud deben tener los orientadores; cómo ha de desarrollarse su trabajo; qué otros agentes intervienen en este proceso u otras circunstancias del entorno que favorecen o dificultan su tarea.

Los fragmentos de texto que componen esta categoría podrían englobarse en cuatro grandes aspectos:

### **I. Actitud del orientador**

La primera de las características que se destacan en este aspecto es la presencia en los centros. Lo que el sujeto de estudio denomina *ESTAR*. Estar en actitud activa de estucha activa. Conocer los problemas de la gente. Ser sincero de que *si algo no tiene solución yo voy a estar ahí para apoyarte*.

*“...hace falta mucha presencia en los centros, presencia en horarios no lectivos, en horarios de reunión del profesorado, si el profesorado del centro se reúne casi todas las semanas, casi todas el orientador tendría que estar, no todas porque algunas veces hay algunas reuniones más genéricas, pero en casi todas tendrían que estar”*. (Entrevista nº 13)

Aunque parezca que se pierden muchos ratos, el “*estar en medio*”, al final tiene su recompensa, provoca que te perciban como parte de, y hace que el sujeto también se sienta vinculado a.

*“...integrarse en los centros, que te perciba como parte de”*. (Entrevista nº 8)

Junto con este posicionamiento aparecen otras dos ideas claves: *trabajar de forma sistemática en los centros y desarrollar un trabajo colaborativo*. El orientador ha de procurar que su actuación sea ordenada y lógica, provocando una continuidad de su actuación. Ha de implicarse y comprometerse en su trabajo. Y mostrar en todo momento que esta implicación es 100% real.

*“...Utilizo mucho el estilo de interacción directa, formas verbales de estamos, vamos a hacer... en nuestro colegio...” “...implicación en los temas del centro, para lo bueno o para lo malo, implicación”*. (Entrevista nº 10)

En su opinión cree que es fundamental (en aquellos momentos de buena interrelación con el profesorado) romper la inercia del orientador diagnosticador de problemas y convertirse en orientador asesor psicopedagógico:

*“...Yo no tengo que llevar programas a los centros sino sentarme con ellos y ver qué cosas les preocupan”*. (Entrevista nº 7)

La experiencia ratifica que la percepción que tienen los docentes sobre estos agentes de apoyo es bastante negativa; por lo que otra de las tareas que se le encomiendan, al profesional de la orientación, es romper con los prejuicios mantenidos hacia este servicio de apoyo:

*“...hay que trabajar con las ideas previas de los profesores con respecto al trabajo del EOE”. (Entrevista nº 5)*

*“...Respecto al trabajo del EOE hay que trabajar con las ideas previas de los profesores. Hay que vencer los estereotipos de la forma de trabajo de los equipos de orientación, hay que vencer las ideas previas de que nuestra tarea es el diagnóstico y tenemos que crear una visión de que nosotros somos asesores psicopedagógicos, que somos colaboradores de ellos en todas las tareas educativas, no solamente en las dificultades de aprendizaje y en la educación especial, sino para todo lo que se tenga que hacer en el centro”. (Entrevista nº 5)*

## **II. Forma de actuar: metodología**

En segundo lugar se añan todos aquellos comentarios referidos a una metodología de trabajo concreta. Como se ha ido apreciando en los anteriores resultados, el sujeto de estudio posee una muy particular manera de entender y desarrollar la labor orientadora. En este apartado se puede conocer más sobre esta particularidad:

Cierto es, que el estilo de trabajo depende mucho de cada persona. Este determina muy mucho la forma en la que un orientador se enfrenta a su trabajo. Si eres más o menos “abierto”, si tu actitud facilita o dificulta la emergencia de nuevas propuestas, etc. pero al igual que un médico debe poseer una serie de características personales, como no tener miedo a la sangre, un orientador debe afrontar de igual modo las exigencias de este trabajo, e imprimirse de ciertas características personales (compromiso, empatía, integridad, profesionalidad, etc.)

La primera de las apreciaciones con respecto a esa metodología de trabajo asegura que un modelo de servicios -dedicado a la solución puntual de problemas- avanza muy poco sobre la realidad, porque siempre tienes que estar reactivo, impidiendo que se puedan desarrollar procesos formativos-preventivos.

Es aconsejable que *se trascienda de los problemas, particulares e individuales, a la problemáticas, comunes y globales*. Donde se ponga en práctica un modelo colaborativo, alejado de un modelo que se limite a llevar soluciones. Pero para que ello sea posible lo principal es tener muy claro qué se desea cambiar. Y que los encuentros que se lleven a cabo estén apoyados en la voluntad del cambio.

El orientador en este momento actúa como animador psicopedagógico del centro. *Sus actuaciones y propuestas deben provocar un desequilibrio cognitivo*. Es decir, romper con algunos de los ideales mantenidos en el centro que estén dificultando el avance. Pero cuidado, si estos son demasiado ambiciosos van a generar una gran ansiedad y ese no es el objetivo; deben ser pequeños desordenes que hagan que estos evolucionen sin que rompa toda su dinámica.

*“...El trabajo del orientador es una tarea difícil entre dar respuestas conformistas, para que seas aceptado y nadie cambie, o dar respuesta de ruptura, tú respuestas son tan nuevas, tan innovadoras que lo único que se produce es el rechazo”. (Entrevista nº 1)*

Esta forma de trabajo tiene muchos altibajos. Hay momentos en los que se piensa que eso no es posible, esto no tiene arreglo y luego por múltiples circunstancias cambian las tornas y ves la posibilidad de engancharte y de avanzar. Qué posturas se podrían adoptar para salir victorioso de estas fases de descenso:

- Ser consciente de la potencialidad del centro, antes de plantear alguna propuesta asegurarse de que esta es cercana a ellos. Está próxima a su zona de desarrollo próximo.
- Cuando el agente de realizar el apoyo (orientador) entra en los centros debe tener en mente todos los programas que desea plantear:

*“...No puedo ir en blanco a lo que ellos me pidan, porque si es así me van a pedir diagnóstico y el orientador puede hacer muchas más cosas”. (Entrevista nº1)*

*Tener en mente algunos temas interesantes, algunos aspectos sensibles sobre los que pivotar su actuación.*

*“...No para que se haga lo que yo pienso sino para que sean ejes de reflexión”. (Entrevista nº 4)*

Estos temas son muy rentables pero, cuidado, se debe entrar suave para que no se perciban como algo impuesto desde fuera.

Complementario al anterior aspecto es primordial *tener una línea de trabajo y ser muy perseverante en ella*. El día a día de los centros origina en muchas ocasiones que se pierdan de vista los objetivos propuestos. Por lo que el orientador debe ser fiel a esa finalidad y a la metodología que ha considerado oportuna.

Sería también aconsejable actuar de una determinada manera, lo que el sujeto de estudio denomina *“parafernalia participativa”*. En el que no solo se participe, sino que esta participación vaya acompañada de un proceso previo de consenso colectivo, en el que todos los implicados estén presentes. En dichos momentos de reunión el orientador debe usar la pluralidad en su discurso, dejando a un lado la individualidad y la personificación en sus comentarios. *“Esto debe ser de todos y es generado por todos”*. (Entrevista nº 7)

Finalmente se destaca dentro de esta metodología de trabajo, la necesidad de *que todos los centros del entorno conozcan los planes de sus centros vecinos*. La idea de unión de localidad favorece el avance común de todos hacia un mismo fin, mejorar la escuela.



### III. Coordinación con otros agentes

En este tercer aspecto, emergido de la categoría *Claves o declaraciones*, se ratifica la importancia de la implicación y coordinación con otros agentes. En un gran bloque nos encontramos con el colectivo del profesorado, representado por algunos cargos concretos como son la coordinación de ciclos.

*Implicar al profesorado en todo un proceso de cambio es indiscutible para el éxito de cualquier propuesta. Estos son los nexos principales que hacen aterrizar cualquier iniciativa. Por lo que contar con su apoyo e implicación en el proceso es primordial para el éxito.*

*“...Para que el resultado final sea producto de todo un conjunto colaborativo de trabajo. Si trabajas así el profesorado ve los resultados como suyos, de la otra forma les son ajenos y poco realistas. Pues no se han tenido en cuenta sus circunstancias”. (Entrevista nº 12)*

*“...es fundamental y es que los cambios en los centros o los produce la mayoría del profesorado o no valen para nada”. (Entrevista nº 15)*

*“...Los grandes cambios en el profesorado son a largo plazo. Esto es un agua que cala muy poco a poco. Es difícil cambiar o modificar la práctica cotidiana que el profesorado lleva muchos años haciendo”. (Entrevista nº 15)*

Si las circunstancias no permiten tener un contacto directo y continuo con el profesorado se puede recurrir a los coordinadores de los ciclos. Estos harán de enlace entre las propuestas germinadas con ayuda del orientador y el resto del personal docente.

Al igual que los coordinadores es un buen lazo de unión, el ETCP puede desarrollar un gran papel en este caso. Para ello sería necesario que este coincida con el orientador en el horario de permanencia en el centro. Y una vez consensuados los acuerdos el ETCP ha de exigir responsabilidades. Con solo una orden derivada de estos se repercute en los diferentes escalones del centro.

*“...Una acción del equipo técnico es una cadena de acciones previas en todos los niveles”. (Entrevista nº11)*

Otro de los sectores que adquiere gran importancia es el *equipo directivo*:

*“...Un orientador que con un equipo directivo que es una pieza clave en la gestión, en el trabajo, en el asesoramiento del equipo directivo y de todo el centro”. (Entrevista nº 15)*

*“...La dirección y la jefatura de estudios eran mis dos aliados”. (Entrevista nº 3)*

*“...Donde hay un equipo directivo y una jefatura de estudios con un liderazgo y con un liderazgo pedagógico, las cosas son mucho más fáciles. No tienen por qué tener formación técnica, pero sí las ideas claras y liderazgo. Donde el equipo directivo asume menos liderazgo de ese tipo o lo tiene menos claro, es más permisivo, en el sentido de que lo que aquí hace falta es llevarse bien, que no haya conflictos, que no haya malos rollos... pues bien, no hay conflictos ni malos rollos pero el conflicto no es malo, si se resuelve adecuadamente”. (entrevista nº 14)*

Y dentro de este se lleva más reconocimiento la *jefatura de estudios*. A lo largo de los encuentros hemos podido comprobar que uno de los agentes que facilitan más el trabajo de la orientación es la jefatura de estudios. Este es considerado el agente pedagógico más importante dentro de cada centro. Pues entre su labor esta la planificación detallada de propuestas.

“...Empezar y terminar el día con ellos”. (Entrevista nº 11)

Por último no podría faltar la *inspección* educativa. El agente con una característica especial entre todos los comentados hasta el momento. Pues su gran característica es que ellos pueden ejercer presión y obligar a los centros a que acaten alguna propuesta. La presión de estos debe aparecer en los centros después de que el orientador haya trabajado y sensibilizado a los receptores y ejecutores de las propuestas. Sería muy difícil trabajar la lectura si previamente el orientador no ha formado y sensibilizado al profesorado sobre el tema.

“...Sirve de muy poco un orientador que oriente, que asesore, y que no haya alguien que de alguna forma, a quien no quiera, le pueda exigir”. (Entrevista nº 18)

#### **IV. Otras circunstancias del entorno**

El último de los apartados a comentar en esta categoría principal (*Claves o declaraciones*) está referido a otras circunstancias del entorno. Otros condicionantes que inciden en puesta en marcha de la labor de orientación:

El primero. *Todo centro debe tener y conocer quién es su orientador de referencia.*

“...Durante muchos años los equipos hemos estado más en la zona que en el centro y ya era hora de que nos implicáramos en el centro y en las problemáticas de este. Pero tampoco estar en el centro sin tener perspectiva zona porque me aísla, y entonces dónde voy a beber conocimiento”. (Entrevista nº 2)

El segundo de los aspectos a tener presente es el problema tiempo.

“...me falta tiempo por las tardes”. (Entrevista nº 16 y 24)

Según la opinión del caso de estudio, *es importantísimo estar por las tardes* en los colegios. Durante esos momentos se indaga en cuestiones de gran interés para con el centro. Pues se evalúan propuestas; se toman decisiones respecto a problemáticas; se llevan a cabo acuerdos a nivel de centro, etc. y por tanto ahí es el momento de mayor sensibilidad para desplegar la tarea orientadora.

Finalmente y a pesar de que fue de forma voluntaria, otro de los aspectos a tener presente es la cantidad de centros que tiene que atender. Con la cantidad de niños, profesores y familias necesitados de ayuda que alberga esta localidad. Según su opinión es una locura abarcar cuatro contextos tan amplios de una localidad tan compleja. Pero como volvemos a decir, fue decisión personal en vista de poner en marcha a toda la localidad bajo un mismo paraguas de actuación.

“... Yo he forzado la situación para trabajar en los cuatro colegio de Pueblo, por eso de tener la perspectiva localidad y que todos los centros de la localidad evolucionen hacia el mismo tema, no hacia mi modelo de escuela, sino hacia el modelo de escuela que seamos capaces de diseñar entre los profesores y yo, pero si yo estoy en todos”. (Entrevista nº 2)

**2** .La segunda de las categorías con mayor protagonismo, a pesar de tener bastantes menos referencias que la primera es *Filosofía de su trabajo*, con 151 fragmentos. En ella se define claramente cuál es su forma de entender la profesión de orientador/asesor. Destacándose las siguientes ideas al respecto:

La tradición que ha venido acompañando a estos profesionales de la orientación ha configurado una visión bastante parcial de este servicio. Pues la mayoría de los profesionales educativos perciben a estos agentes externos tanto en ubicación como en implicación. Por lo que una de las estrategias que puede aplicar este profesional es demostrar que *ha quedado arcaica esta visión de “estar y ser ajeno”*.

*"parecerlo además de serlo", los miembros de los equipos de orientación tenemos un cierto desprestigio por el profesorado porque al fin y al cabo el profesor que está amargado que está aguantando todo el día a los niños dicen: “que bien vives, que no tienes que aguantarlos”, nos achacan que vas a los colegios y entras lo mismo da a las nueve que entras a las diez [...] “quiero parecerlo además de serlo”, es decir, parecer el compromiso, parecer el que estar implicado en la tarea, es decir, que yo tengo muy a gala que dar esa sensación”.* (Entrevista nº 1)

Estos profesionales de la orientación, poco a poco, y después de más de dos décadas de trabajo, van siendo percibidos de forma distinta. *“...El EOE trabaja directamente con los profesores y con los centros con tendencia a integrarse”.* (Entrevista nº 1)

Esta visión principalmente viene gestada por la creencia de que la relación entre la orientación y el profesorado es a través de gestiones burocráticas y eso no es del todo cierto.

*“...El tiempo da para lo que da y tú tomas una opción, [...] es verdad que muchas veces no somos rigurosos, muchas veces hemos dicho: “es que si no hago yo un informe bueno, el profesor no lo va a aceptar, es que los profesores lo que quiere son papeles”, pues yo no les doy papeles y a mí nadie me ha pedido un papel, a mí los profesores me han mandado niños que los diagnostique, [...]yo no les he dado nada por escrito, y a mí no me han pedido nada por escrito, luego no es lo que quieren, “es que lo que quiere la Administración son papeles”, a mí cuando la administración me ha pedido un papel, es que yo lo he querido hacer porque son un acto administrativo, ... hay que hacer una adaptación curricular de un niño, ... hay que solicitar una permanencia extraordinaria, ... hay que hacer un acto administrativo puro y duro, pues tiene que estar fundamentado y punto, pero en el resto de actos son pedagógicos y los maestros no me han pedido a mí que se los de por escrito, sí que les dé propuestas de intervención”.* (Entrevista nº 11)

Afortunadamente la evolución de este servicio de apoyo ha permitido que la idea de su labor también progrese. Confirmado queda con el siguiente comentario del caso de estudio:

*“...El trabajo del orientador no solamente es diagnosticar niños, yo lo digo de una forma muy gráfica: además de arreglar a los que se estropean, yo quiero participar en cómo se diseña la fábrica, para ver si se pueden estropear menos, a ver si podemos arreglar algo. Luego yo quiero estar donde se diseña en la fábrica, participar en el proceso de producción, no voy a estar siempre en la puerta como decía una amiga: con los sportillados, yo quiero ver si alguna vez sportillamos menos”.* (Entrevista nº 2)

Otro de los aspectos que destaca el sujeto de estudio, como una de sus principales directrices de su trabajo, es *la forma de interacción con el ambiente del centro*. Estos servicios

de apoyo no pueden llegar implantando reformas o planificando propuestas. Porque si esto es así, poco éxito van a tener sus palabras y sus orientaciones.

*“...mi trabajo está entre dar respuestas conformistas y respuestas radicales, es difícil mantener ese equilibrio de provocar cambios”.* (Entrevista nº 4)

Complementario a la anterior reflexión, el sujeto investigado ve también conveniente que la persona que se encargue de poner en marcha el apoyo tenga unas *líneas de trabajo claras*.

*“...cuando tú tienes claro cuál es la línea, lo que hace falta es ser muy perseverante en ella”; [...] “...Tengo muy claro hacia donde, tengo muy claro sobre lo que quiero trabajar y hacia dónde”. Bueno, pues yo a nivel global después de un año, en este planteamiento yo diría que hay que tener muy seguro que quieres trabajar con este método colaborativo-constructivista, azucarillo, porque hay momentos en que no sale nada, que esto es perder el tiempo, no hacemos nada más que dar vueltas alrededor de lo mismo. Tienes que tener mucha seguridad en ti y en tus documentos, porque la gente te pide muchas cosas y muy dispares, tienes que tener las alforjas muy llenas, porque cuando tú ofertas una cosa en concreto, pues sabes la línea en la que va a ir toda la demanda y lo que va fuera de eso no lo llevé, los problemas no los llevo. Cuando tú vas con este planteamiento tan abierto, tienes que tener buenas reservas de materiales y de recursos para poder tirar de una cosa y de otra y echar para adelante. Quiere decir que esto se hace mucho más fácil si se trabajasen equipo, si fuesen varias personas las que estuviesen trabajando en la misma línea”.* (Entrevista nº 10)

Y que estas vayan acompañadas de la disponibilidad en todo momento. Los orientadores pueden *actuar a la demanda de lo que le pidan* pero también ofertando y lanzando propuestas que bajo su punto de vista sean adecuadas para el desarrollo del centro.

A la demanda:

*“(Al claustro de comienzo de curso)...vengo a que me aprovechéis, si me queréis aprovechar poco, ponedme filas del niños que los vea, si me queréis aprovechar mucho, dejadme que me sienta con vosotros a hablar, esta sala de profesores que sea mi sala y me sienta con vosotros, que me aprovechéis que por las tardes cuando yo venga aprovechando que estoy, planifiquéis esa tarde para hablar de temas más pedagógicos para que yo pueda decir y pueda estar”.* (Entrevista nº 15)

A la oferta:

*“...si es un claustro en el que están haciendo aspectos formales de sus centro, pues no ser parte de todos los temas, para no dar la sensación de que quiere estar... en todo, pero lo que sí es verdad es, que en los temas que me afecta estar, y si hay algún otro tema que no me afecte pero que yo creo que puedo aportar algo, pues me quedo callado y en el momento oportuno hago alguna aportación, siempre que presento alguna aportación”.* (Entrevista nº 11)

Cuando su voz ya es escuchada en los centros, es decir, cuando después de varios encuentros ya perciben que su presencia allí es buena para el centro. Suele dejar claros aspectos como que su persona no es divina, sino que también tiene y le son cercanas las limitaciones. Argumentando que él no es un resuelve problemas:

*“...y yo siempre le hago constar que: mirad que yo no tengo ninguna varita mágica, dime todo lo que sabes tú que ya es mucho para que yo no mire eso, yo sobre lo que tú me digas yo miro algo más, a ver lo que buenamente encontramos”.* (Entrevista nº 2)

*“...Tengo muy claro que tú tienes que ser colaborativo, no puedes ir de experto, aunque todo el mundo te lo atribuye y eres el experto. Pero tienes que ir aportando, metido en la dinámica interna de ellos no a solucionar problemas sino analizar los problemas de forma conjunta. No a trabajar sobre, sino a trabajar con”.* (Entrevista nº 24).

En esta categoría que se comenta, ha tenido mucho que ver las distintas etapas por las que ha pasado. Las cuales han ido configurando, en su persona, con una forma de trabajar muy particular.

*“...Toda la experiencia que yo llevaba de éxito: de tener a los claustros implicados, de que los claustros trabajaran según una línea, la buena experiencia que me había dado... el que yo iba a los colegios tales días y que los colegios lo sabían y por tanto me sentían parte... porque estaba metido en la rutina ordinaria de los centros, en el trabajo de zona y de localidad”.* (Entrevista nº 3)

Dentro de su forma de entender la labor orientadora él sujeto destaca la importancia de poseer una capacidad de adaptación al contexto. Lo que requiere de su persona que en unos centros actué constructivamente, mientras que en otros se le demanda una intervención más técnica. Lo que ratifica que *no existe un modelo concreto de actuación, sino que este depende y debe depender mucho del contexto en el que intervenga el orientador*. Por lo que se afirma que no existen recetas ni modos de actuar puesto que cada realidad es diversa y por ello el orientador debe saber camuflarse en cada contexto.

*“...si tú coges un programa lo aplicas en los colegios e interactúas con los centros ese programa los tienes que cambiar porque cada centro es diferente y son seres vivos, son organismos vivos, que por tanto evoluciona ese trabajo por programas”.* (Entrevista nº 3)

Este matiz de actuación sea cual sea siempre debe de ir acompañado de un buen ambiente de trabajo y de gente implicada y comprometida.

*“...siempre he constituido, sobre los temas que yo quiero trabajar, grupos de trabajo y por tanto el profesor se reúne conmigo y echa horas conmigo”.* (Entrevista nº 1)

*“...otra idea importante en mi modelo de trabajo es la implicación. Eso es muy importante. Es que este centro es mi centro y yo soy parte de la calidad”.* (Entrevista nº 1)

A lo largo de su carrera ha comprendido que uno de los aspectos claves para el buen despliegue de su labor es estar comprometido con los centros. El sujeto de estudio es una *persona tan comprometida con su trabajo que aparte de las horas laborales le dedica tiempo a avanzar en las tareas del centro*, para que estas no impidan su presencia física y mental en los colegios. A lo que se le suma la idea de no programar las cosas sino de *sembrar ideas y que estas evolucionen a su aire*.

*“...No son mis colegios, ni es mi modelo ni es mi vida. Si es de todos, entonces un tema no puede tener fecha, esto es lo que yo lo llevé y cuando veo ocasión lo suelto, en esa es la gran investigación, cuando veo ocasión lo suelto, y estoy utilizando unas estrategias de adecuación al día a día y a cada centro”.* (Entrevista nº 1)

*“...yo sigo insistiendo en lo mismo, lo que tenga que ser será, pero intento ser lo menos superdirectivo, es decir, yo propongo ideas las voy planteando, voy revisándolas pero no voy machaconamente como si fuesen a mí al que me tienen que dar los temas”.* (Entrevista nº 16)

*“...hay una frase que lo tengo yo en algunas citas de COLL que dice que aunque uno vaya con ese modelo, tú no puedes ir abierto a lo que te digan, no puedes ir improvisando constantemente el tema es que si tú quieres ser constructivista, un profesor es constructivista, aprovechando la interacción, aprovechando lo que pasa, aprovechando lo que cada uno quiere, siente y sabe, pero teniendo muy claro lo que quieres conseguir, hacia dónde quieres caminar y que caminen”.* (Entrevista nº 4)

Como ya se ha ido apreciando a lo largo de los anteriores resultados. *Su filosofía de trabajo está sujeta a unas temáticas, unos ejes de trabajo que sean sensibles y que provoquen la transformación escolar* (Lectura y Escritura. Competencias Básicas. Atención a la diversidad, Acción tutorial...). Con ellas realizar un proceso de sensibilización y formación en ellos que hará que mejoraren las circunstancias del entorno escolar.

*“...Ejes de trabajo para que haya que... factor calidad en los centros, estos bloques temáticos y por tanto hablaremos de cada uno de los bloques temáticos podemos hacer una línea de trabajo nuestra.* (Entrevista nº 1)

*“...coger dos o tres ejes sobre los que pivotar toda la formación. Date cuenta que ha salido lo de competencias básicas, ha salido muchas otras cosas y no nos hemos movido de los mismos ejes. Entonces el tener dos o tres ejes de esos que le puedan dar sentido a todo, que eso no quita de la actuaciones individuales, de las actuaciones puntuales, que hay que hacerlas todas. Pero esos ejes... tener cuatro ejes potentes, es interesante”.* (Entrevista nº 11)

*¿Yo quién soy? Yo soy mis cuatro ejes además todas las funciones que me tienen asignadas. Tener unas líneas generales que tienen que ser potentes con respecto a la calidad y a la eficacia con el profesorado. Analizar en que fallan estos centros que he de atender, hacer un pequeño análisis y coger dos, tres, cuatro cosas gordas, fuertes, de calado [...] Pero esos ejes han hecho que el centro tenga unas miras”.* (Entrevista nº 24)

La última de las ideas a comentar en la categoría *Filosofía de su trabajo es, evitar por todos los medios la dependencia que se puede generar en este proceso de ayuda prestado por el servicio de orientación.*

*“...en la medida en que el coordinador de ciclo asuma estas tareas; primero le damos entidad a la coordinación de los ciclos y al trabajo; y segundo, democratizamos el proyecto, lo hacemos de todos. Si quien supervisa que los proyectos, las ideas estas, se apliquen, sea el coordinador, la hace suya, luego estamos intentando evitar la dependencia de mí. Que el objetivo último era que cuando yo dentro de cuatro años me vaya, esto quede incardinado en ellos”.* (Entrevista nº 12)

En definitiva, su actuación no debe ser percibida, sino que debe diluirse entre los rincones del centro.

*“...mi objetivo, en la medida que no sepa lo que yo he hecho explícitamente quiere decir que lo que yo he hecho se han diluido en el grupo, quiere decir que lo que yo he hecho se ha diluido en la acción del grupo, en la medida en que se ha diluido en la acción del grupo es el grupo, es el centro, quien lo ha hecho el grupo, ese es el objetivo. [...] mi objetivo es que cuando yo me vaya de estos centros estas cosas ellos entiendan que no es porque yo se las hacía sino porque ellos me las encargaban, yo simplemente era un asesor”.* (Entrevista nº 10 y 16)

La mejor de las ideas que refleja cómo es su filosofía de entender la labor orientadora se recoge en el siguiente comentario:

*“... lo orientadores tenemos que crear una visión de que nosotros somos asesores psicopedagógicos, que somos colaboradores de ellos en todas las tareas educativas, no*

*solamente en las dificultades de aprendizaje y en la educación especial, sino para todo lo que se tenga que hacer en el centro*". (Entrevista nº 5)

**3. Percepciones e intuiciones** ocupan el puesto número tres de categorías con mayor número de narraciones, con un total de 124 referencias. Esta subcategoría pertenece a la categoría madre **Valoraciones y comentarios** (véase tabla 7.1)

Uno de los objetivos para con el estudio era conocer cómo el sujeto vivenciaba su labor de orientación a lo largo de cuatro cursos académicos; por los que es lógico que esta subcategoría ocupe uno de los primeros puestos. Dado que muchas de sus narraciones están sujetas a percepciones o intuiciones que el caso va construyendo en el desarrollo de su labor.

La primera de las ideas que se destacan es en relación a su modelo de trabajo. Según su visión, *la labor que desempeña en los centros es percibida de forma diferente a otro tipo de actuaciones procedentes de otros profesionales del área*. La particularidad de ello cree que viene porque su forma de actuar, alejada de posicionamientos de jerarquía donde prima la mera aplicación externa. Ello ha provocado que su profesionalidad sea vista de forma distinta. Leyendo los siguientes comentarios se puede ratificar este pensamiento.

*"...Yo no sé si los centros se pueden poner ahora a cuantificar mi trabajo sobre cuanto he hecho de esto y cuánto hecho de lo otro, pero los centros si se pueden poner a percibir mi trabajo y la percepción que tienen los centros de mi trabajo es que estado en todo, es que he estado siempre allí, es que he trabajado mucho en sus colegios, es que estado participando, pues ese es el objetivo del azucarillo. ¿En qué ha estado?, "pues yo no sé", alguno no sabrían decir en qué estado, "estuvo en la lectura, estuvo en lo otro y el otro" es decir no ha sido un terrón de azúcar, que está en un tema... pero en todo en lo que nos hemos metido aquí ha estado, pero nadie sabría decir que es lo que he hecho, pero sí que he estado y ha mejorado, se ha notado*". (Entrevista nº 10)

*"...considerar el orientador como parte esencial del centro sí. Sabes quién más ha cambiado, además del profesorado, los equipos directivos. La actitud de los equipos directivos hacia el orientador para mí ha sido un cambio total. Te consideran parte del equipo*". (Entrevista nº 24)

*"...En los cuatro colegios los equipos directivos son plenamente conscientes de que yo soy parte de todo, los equipos técnicos son conscientes de que yo soy parte de todo*". (Entrevista nº 16)

Al igual que la percepción de su labor ha variado, la opinión que tienen con respecto al equipo de orientación también ha mudado sus pensamientos.

*"...Uno de los grandes problemas que tienen los equipos de orientación, los orientadores de equipo, es que se perciben como los que hacen diagnósticos, y no se cuestionan que tú también puedes servir para: intervenciones más en la planificación, en la metodología, en la organización de los centros... Y eso sí está calando en la gente, ya te perciben como que eres parte de esa dinámica ordinaria de trabajo. Eso sí se ha dado y es importante, y se está dando en todos los centros, con diferencias de uno a otro pero se está dando*". (Entrevista nº 15)

*"...el profesorado cuando tiene algún problema a priori ya cuentan con que el EOE es parte del centro. Es decir, que eso ha calado. Si no ha calado tanto teóricamente, conceptualmente, ha calado en la práctica. Y de hecho constantemente me está afirmando*

*“es que tú eres muy diferente, es que tu predisposición y tu implicación y tu compromiso con los centros no es lo que hemos tenido otras veces”.* (Entrevista nº 16)

A lo largo de la actuación del sujeto de estudio se ha podido ser espectador de diferentes fases por las que ha pasado su persona. En ellas su trabajo ha exigido más de un modelo de actuación. Destacándose, en un momento concreto, el protagonismo de dos líneas de trabajo claras:

*“...Luego a nivel de trabajo más en el campo ordinario de la orientación, en los centros la mayor parte del trabajo ordinario día a día se está centrando mucho en atención a casos individuales de niños con problemas de comportamiento, conducta, problemas de comportamiento en casa, conducta con las madres, o niños que en la escuela tiene alguna conducta anómala, disruptiva o que no se ajusta a la edad que tienen, intervención con una especie de programa de desarrollo del autoconcepto, cambio de autoconcepto en la escuela, cambio de autoconcepto en la familia, seguimiento casi semanal en la familia de cómo un niño va evolucionando. Eso me ha ocupado a mí todo el trabajo de las mañanas, más algunas valoraciones de niños que había que seguir evaluando”.* (Entrevista nº 20)

Quizás uno de los mayores éxitos de su labor haya sido la manera en cómo *su actuación se ha difundido en los centros*. La forma en la que ha actuado, en la mayoría de las ocasiones, ha provocado que los receptores de su trabajo no sepan realmente qué ha sido creado por orientador. Incluso llegando a provocar confusión en él mismo, de si realmente estaba cumpliendo las funciones que les son exigidas, algo que no es cierto. Lo que determina que su desempeño queda más que disgregado en los centros educativos sobre los que ha trabajado.

*“...Ahora lo que tengo es que muchos profesores cuando me acerco a hablarle de esto están muy sensibles, y me comprenden y me paran por todos los pasillos y yo no paro de hablar con los profesores, hay días que digo: “qué poquito he hecho hoy, hoy no he hecho nada” y luego me pongo... bueno he empezado a hacer un diagnóstico por escrito, he hablado con una madre que ha llegado que no la tenía citada...he hablado con el profesor tal... he hablado con el jefe estudios. He hablado con el profesor de tres chiquillos...”.* (Entrevista nº 2)

Complementario con el anterior comentario, se debe decir que, en ese éxito tiene mucho que ver *la forma en cómo actúa en los ambientes escolares*. Esta repercute sin duda en las consecuencias de ese tipo de labor orientadora. Y se puede comprobar con la siguiente afirmación:

*“...estoy comprobando que también es muy eficaz a la hora de presentar las cosas, aquello que dijimos en las últimas reflexiones: “el estilo de presentarlo” yo presento las cosas como me ha tocado mí ser el que lo resume y plantearlo pero como si fuese de todos. Cuando en realidad muchas de las cosas no son de todos sino que son del equipo de orientación, del orientador, propuestas directas del orientador. Seamos realistas, aquí no es que la gente de los colegios construye, no, mi reflexión de esto es: que he encontrado unos equipos directivos que han sido muy sensibles a los planteamientos que yo les he hecho, unos equipos directivos se han visto que este modelo de orientación, con este asesoramiento y con estas reflexiones, a ellos le puede dar funcionalidad y darle calidad a su centros, una jefatura de estudios preocupada por la calidad, y unos profesores en general, que cuando les haces ver con no mucho esfuerzo más pueden mejorar la calidad, se implican”.* (Entrevista nº 12)

El sujeto de estudio intuye que su presencia en los centros es determinante para que se inicien procesos de cambio. Cree que si no hay una persona que lidere y tire del carro el centro



no avanza. El profesorado por muy consciente y sensible que puedan estar continúa inmóvil ante las distracciones que afloran en los centros. Acepta que desde su posición sea él quien inicie este giro de poleas, pero exige que su esfuerzo no sea el único.

*“...Cuesta trabajo generar la dinámica, y mira que lo ven clarísimo, lo ven clarísimo y necesarias las modificaciones, pero tienen esa inercia de que sea yo quien las organice y las planifique. O las planificamos todos juntos o no se hacen. Yo no las voy a dar, bastante hago con llevar la escritura, la lectura, matemáticas y todo lo otro, no contra voluntad vuestra, pero no a petición, ahí el papel de liderazgo del equipo directivo”.* (Entrevista nº16)

*“...yo creo que el profesorado está sensible pero lo que nos faltaba es tener el hábito de trabajarlo, porque cuando yo planteo estas cosas la gente lo ve clarísimo, pero nos falta dar el paso y eso supone madurarlo”.* (Entrevista nº 5)

A ello se le suma que cambiar la dinámica que ha sido formada a lo largo de muchos años en un centro y en un profesorado concreto es complicado. Por lo que considera que toda propuesta requiere un tiempo de maduración.

*“...También es verdad que cambiar o modifican en algo la práctica cotidiana que el profesorado lleva muchos años haciéndolo y profesorado con sus hábitos... pues no es tan fácil.* (Entrevista nº 6)

*“...nadie me ha preguntado por esos materiales ni me ha comentado, de lo que se deduce que las charlas muy bien muy bonita pero no se ha trasladado a cambiar su práctica, eso es parte del oficio, ya estoy muy acostumbrado a hacer las cosas porque hay que hacerlas y a esperar”.* (Entrevista nº 16)

Dentro de todas las propuestas que ha ido lanzando a lo largo de los cuatro años de trabajo, se podría destacar una que ha sido reveladora para el trabajo de los centros. Ésta se refiere a la agenda creada para toda la localidad. La agenda, pesar de necesitar dos años para ser vista con la importancia que merecía, hoy día sigue evolucionando y completando su cometido.

*“...Percepción general, pues que la agenda ha sido un elemento común de poner a la gente a trabajar, que no todo el mundo está implicado con el mismo nivel, pero eso es la realidad de los colegios. [...]La agenda como tal sí que se está utilizando mucho, se está convirtiendo en una herramienta de trabajo importante”.* (Entrevista nº 20)

A continuación los siguientes comentarios que se muestran han sido aglutinados como un núcleo de dificultades que el sujeto ha ido percibiendo a lo largo de los cuatro años de trabajo.

La primera percepción está referida hacia el sector del profesorado. Según su opinión el colectivo docente carece de iniciativa para trabajar conjuntamente en equipo. Y cuando intenta generar que esta cambie se encuentra con diversas dificultades dentro de la generación a la que pertenecen. Los siguientes comentarios muestran cómo son percibidas ambas dificultades.

*“...Uno de los grandes problemas que tiene el profesorado además de no tener cultura de trabajo en equipo, ni hábitos para rentabilizar el tiempo, porque en realidad los coordinadores de ciclo no tiene formación en dinámica de grupos, en liderazgo de grupos, pero es que no se tiene tiempo”.* (Entrevista nº 5)

*“...Hay un número muy importante de profesorado que no están por la formación (principalmente los de 50 años) También hay otra gente más joven, no es gente mala profesional, es decir, que no coincide con gente con dejadez en su trabajo es más bien gente que no entiende de ellos puedan mejorar y que la mejora es a base de aprender. Es*

*gente que se cree que la mejora del sistema se hace con metodología de machaca, machaca y centran los problemas en que los niños estudian poco, y que los padres no colaboran con el centro". (Entrevista n° 14)*

*"...Yo creo que el profesorado está sensible pero lo que nos faltaba es tener el hábito de trabajarlo, porque cuando yo planteo estas cosas la gente lo ve clarísimo, pero nos falta dar el paso y eso supone madurarlo". (Entrevista n° 5)*

Como no podía ser de otro modo, toda práctica tiene sus ventajas y sus inconvenientes, en este caso el sujeto considera que *una de sus debilidades ha sido la falta de tiempo*. Pues actuar de la forma en cómo lo hace requiere de una presencia física en los contextos escolares mucho mayor, y en muchas ocasiones esta no ha sido posible.

*"...Se cumplen los cuatro años y faltó en muchas cosas. Muchas de las cosas de las tardes no se llevan para adelante porque no tengo tiempo. Y en los colegios grandes tengo mucho atraso de mañana. Muchos niños que ver, que valorar que asesorar al profesorado. Tengo listas de espera en los dos colegios grandes y no llego". (Entrevista n° 22)*

Otra de las dificultades que ha percibido es que hay momentos en los que *el trabajo se retrasa por otras cuestiones de organización* que también son necesarias. Y que a pesar de que sea sorprendente a lo largo de los cuatro años se ha seguido el mismo patrón de ciclo de desarrollo, donde en *el primer trimestre eran más las incertidumbres que los logros, contrastado con el final de curso donde la gente estaba cien por cien por la labor de todas las iniciativas*.

*"...es verdad que este primer trimestre las tareas burocráticas han ocupado el 100% de las tardes, entendiéndolo por tareas burocráticas (las pruebas de diagnóstico y todo lo que supone de repaso, entendiéndolo por tareas burocráticas hacer el plan anual, entendiéndolo por tareas burocráticas el POAT, entendiéndolo por tareas burocráticas, lo de la memoria formativa, y por tanto se han gastado otra serie de claustros y de reuniones de profesores para hacer la burocracia de eso". (Entrevista n° 14)*

*"...Los principios de curso de los centros se están viviendo en una situación tan loca, tan de intentar querer llegar a cubrir los expedientes, que difícilmente nos podemos centrar en hacer lo que verdaderamente queremos hacer. Me refiero, hay que elaborar el plan anual de cada centro, además de que hay que recoger a todo el alumnado, muchos de los centros cambian de profesorado, y hay muchas dificultades en los centros para hacer los horarios. Para organizar la plantilla, para que la gente funcione adecuadamente, luego hay que organizar los horarios de los apoyos, detectar niños y organizar los horarios de los apoyos. Los directores de los centros tienen que hacer la memoria informativa, que son tareas burocráticas pero que son importantes". (Entrevista n° 13)*

*"...Comienzo de curso, aspectos generales. Se vuelve a repetir la historia de todos los comienzos de curso, que casi llega el mes de diciembre y tienes la sensación de no haber hecho nada. Lo que al principio me generaba mucha ansiedad, ya me ha generado menos ansiedad, pues pienso, que como siempre luego salen cosas". (Entrevista n° 22)*

Para terminar de comentar esta categoría se muestran dos ideas que ya han sido comentadas, pero no por ello se cree conveniente quitar el protagonismo y la importancia que el sujeto de estudio da a esta percepción. Estas están referidas a que a lo largo de su labor en los centros ha ratificado dos apreciaciones:

La primera es que está convencido de que *actuar con la jefatura de estudios de manera previa favorece que el proceso de su trabajo sea fructífero*. Considera necesario un contacto

*inicial con el claustro, de manera técnica, para asentar las bases de lo que es el trabajo de la orientación. Al igual que para mostrar a los profesores nuevos cuales son las orientaciones sobre las que se apoya el centro.*

*“...La jefatura de estudios, los claustros a principios de curso se resisten a ser técnicos, existe cultura de ser claustros organizativos de reparto del curso, de los materiales... pero no claustros con contenido técnico y entonces yo tendría que haber intervenido a esos claustros técnicos. Donde muchas de las cosas que estoy planteando ahora, para reorganizar, se podían haber organizado antes”. (Entrevista nº 12)*

Considera que *la labor de la inspección es primordial* para que las propuestas que se gesten en el centro sean de verdad desarrolladas en las aulas. Pues ni el equipo de orientación, ni el equipo directivo pueden presionar como lo hace la inspección.

*“..Todo esto la gente lo tiene claro. Pero llego a mi clase y abro el libro que es lo que he hecho toda la vida, ¿quién inspecciona la clase por dentro? el inspector, aquí hace muchísima falta inspectores que inspeccionen el trabajo del profesorado, inspectores que compartiendo con la jefatura de estudios y el orientador modelos”. (Entrevista nº 15)*

*“...El director puede influir en los planteamientos generales, puede incluir en pedir que todo el mundo vaya a trabajar tal, pero luego de puertas adentro algunos no les dé la gana hacerlo el director no puede hacer absolutamente nada. Es la inspección”. (Entrevista nº 15)*

Pero cuidado, porque cree que *la presión debe venir ejercida previa sensibilización de las temáticas*. Es decir, el inspector no puede llegar exigiendo que se trabajen las competencias básicas si el profesorado no se ha formado y se ha sensibilizado para ello.

*“...una reflexión que me he hecho mucho durante este tiempo es: si hubiese llegado la orden de la inspección sin esta labor previa. ¿Hubiese sido más de lo mismo? [...] Ha venido en el momento justo. He estado el tiempo suficiente para crear predisposición para el cambio, pero la predisposición para el cambio del profesorado no es suficiente para cambiar...”. (Entrevista nº 20)*

*“...Mientras está la presión de la inspección no te da tiempo a sensibilizar. Porque la inspección no te da tiempos para formar y propiciar desarrollo profesional: lo mando hacerlo y mañana lo quiero hecho”. (Entrevista nº 24)*

**4.** La siguiente subcategoría, con más de un centenar de referencias es **POAT**. Esta responde a una actuación concreta que se desarrolla dentro de los ejes de trabajo. Como ya se ha comentado en otras ocasiones, los ejes de trabajo son las temáticas que el orientador ha considerado claves para iniciar procesos de transformación en los centros. A lo largo de las entrevistas estas van perdiendo identidad propia y se van fusionando en el POAT como documento que aúna todos estos focos sensibles de trabajo, y que gracias a ellos se inicia una revisión profunda de los centros.

A lo largo de las veinticuatro entrevistas desarrolladas se han recogido las siguientes ideas en relación al **POAT**.

En el Plan de orientación y acción tutorial también se recoge aquellos aspectos de organización que el centro considera adecuados. Por ejemplo:

*“...eso que dije yo de coordinar los horarios para que yo pueda tener en mi horario de mañana posibilidad de reunirme con los coordinadores de ciclo y no sea exclusivamente con alumnos, sino que yo pueda establecer reuniones más fuertes.... pues eso lo he puesto como propuesta (en el borrador del POAT)”. (Entrevista nº 9)*

*“...ahora mismo mi estrategia está, en jugar con lo que yo quiero llevar, que acuérdate con lo que yo decía que quiero llevar, quiero incidir en el tema de la lectura, en el tema de la tutoría y la convivencia, convivencia y acción tutorial, en cómo organizar el currículo y organizar la metodología de los apoyos y el modelo de diagnóstico, romper una mijilla el modelo de diagnóstico”. (Entrevista nº 2)*

Una de las funciones asignadas a los orientadores de equipos de apoyo externos, según la normativa vigente, es la orientación y acción tutorial. Dada la importancia que el caso de estudio otorga a este tema se puede decir que es una función más que cumplida por su persona.

*“...Mi intención es: crear una especie de equipo de acción tutorial en la que están los coordinadores de los distintos proyectos y yo, porque ahí queremos que se funda todo”. (Entrevista nº 9)*

Su despliegue tiene lugar en los centros de la siguiente forma:

*“...tema de la acción tutorial, "¿os acordáis que un día dije que lo de la acción tutorial, aquí lo planteé y no habéis dado respuesta?, les dije: pues no pasa nada, ha llegado una ley que el año que viene nos va a obligar a hacerlo, así que ya sabéis," total que con ese planteamiento dijeron.. dijo el jefe de estudios "¿bueno que pasa?, que nos digas lo que quieres que hagamos, ¿os parece bien que hagamos eso de la acción tutorial?, "si", pues venga dinos tareas ahora mismo y entonces les planteé el bloque temático que correspondía lo de la diversidad con respecto al día de Andalucía, el trabajar la diversidad para el día de Andalucía y el trabajar las cuatro erres (4 R) y dijo el jefe de estudios: "no, no, no, tareas concretas, día y hora y tareas concretas" y les dije: "antes de las vacaciones de semana Santa todo el mundo tiene que haber trabajado en sus clases a su nivel las cuatro erres, reduce, recicla, reutiliza y redistribuye, voy a poner en el ordenador ideas básicas al respecto". (Entrevista nº 7)*

Una vez puesto en marcha el plan, este se desarrolla a lo largo de todos los niveles que el centro tiene, en el que dependiendo de la edad y de la etapa, la temática es adaptada. En el siguiente comentario se puede conocer como es la organización y el funcionamiento de este:

*“...el plan de acción tutorial que estamos haciendo tiene la siguiente estructura: de infantil a cuarto unos bloques temáticos por trimestres, como eje de trabajo, y ahora en la etapa de infantil y en cada uno de los ciclos se reparten los contenidos de ese bloque temático, bloque temático que combina muchas cosas, son bloques temáticos muy amplios, el primer trimestre es: "vivimos en sociedad", "tenemos normas", "tenemos obligaciones ", "tenemos derechos", ¿por qué?, porque coincide con el día internacional de los derechos del niño, coincide con el día de la constitución, coincide con el principio de curso que hay que establece las normas de clase, hay que elegir delegados, es el día internacional de la violencia de género... es decir, que en ese bloque temático hemos metido ahí muchos contenidos”. (Entrevista nº 9)*

*“...en sexto ya un programa más específico de acción tutorial centrado más en las técnicas de estudio, un poquito de prevención de drogas, de decir no, concepto de amistad, autoestima y la capacidad de decir no a los que te oferten y la violencia entre iguales, que es un tema que antes no se toca nunca, porque son muy pequeñitos y no es cuestión de tocar eso, es más como medidas preventivas del autoconcepto, autoestima, amistad, tolerancia, entonces pues eso es un poquito de prevención de internet, video juegos”. (Entrevista nº 9)*

A la hora de poner en marcha el POAT, tiene mucho que ver el centro donde esté planteándose, pues dependiendo de las inquietudes de cada contexto este puede estar mejor o peor. En los casos que nos afectan estos han sido generados después de varias revisiones. Una de las intenciones que el sujeto de estudio tiene *con el POAT es aunar criterios entre todos los centros, lo que denomina “proyecto localidad”, intentando dar la misma calidad a todos los centros por igual*. Fusionando las propuestas de manera conjunta aunque estas sean contextualizadas en cada realidad.

*“...el plan de acción tutorial, si es verdad, que en el Centro A, porque la coordinadora del proyecto escuela espacio de paz está muy implicada, entonces sí estamos avanzando algunos temas de acción tutorial, en el resto de centros estamos más en los planteamientos de acción tutorial, pero para el año que viene hay que presentar, hay que elaborar un proyecto de acción tutorial”*. (Entrevista nº 6)

*“...ese primer documento (borrador) se lo paso a los ciclos, eso ya lo he hecho en dos de los colegios, para que los ciclos hagan aportaciones y esas aportaciones que hagan los ciclos me las den a mí, y yo las fundo para que tengamos un primer borrador, común, sobre el que trabajar. Voy a hacer cuatro documentos diferentes, porque como a cada uno le integró lo que había dicho de antes, pues son cuatro documentos diferentes, para que no haya ruptura con lo que ellos tenían puesto el año pasado*. (Entrevista nº 9)

*“...En la medida en que yo participe en la elaboración del plan de orientación de acción tutorial de los cuatro colegios, estoy haciendo proyecto de localidad”*. (Entrevista nº 5)

Como en todo proceso de elaboración, el POAT no fue una excepción y pasó por diferentes procesos de revisión, más bien altibajos, que hacían que el tema estuviera más presente o menos. En muchas ocasiones el caso de estudio prefería no preguntar porque sabía las respuestas, aunque en otras sí que veía actuaciones referidas a los temas que se estaban tratando por aquellos entonces.

*“...El tema de la acción tutorial durante el mes de febrero se trabajó el mes de marzo se ha abandonado por completo. No me ha dado tiempo, si me reúno con los profesores para unos temas no me puedo reunir para otros. [...] ahora en este trimestre intentaré dar un avance, en el tema de la actuación tutorial y quizás el tema es meter la acción tutorial en la agenda. [...] he hablado con los jefes de estudios en que en la acción tutorial no se está haciendo casi nada, ellos son conscientes de que profesorado no se tira para adelante, que no tiene cultura de esa hora de acción tutorial trabajarla sistemáticamente y estamos llegando a dos conclusiones: uno, el año que viene vamos que a hacer la agenda de localidad, en el cual queremos meter las competencias, pues meter también mensualmente la acción tutorial. [...] Y el segundo compromiso es, darle los materiales más desmenuzados, que si hay tres semanas en este mes o cuatro semanas, esta semana toca este tema y esta semana toca el otro tema”*. (Entrevista nº 16)

*“...Si he visto yo que en los colegios han aparecido más carteles sobre el reciclado en la clase, carteles sobre reutilización, en casi todos los colegios tienen ya papeleras diferenciadas para el reciclaje”*. (Entrevista nº 14)

Como se ha comentado al inicio de esta categoría, este plan de orientación y acción tutorial engloba todos los ejes (temáticas de trabajo) que se han ido desarrollando en los centros. Igualmente *este plan se integra de los proyectos que han tenido lugar a lo largo de los cursos académicos (Acción tutorial; Escuela Espacio de Paz; Eco escuelas; Coeducación; Educación en Valores, Ed. Intercultural, Igualdad de género. Educación ambiental...)*

*“...la acción tutorial es donde se concretan todos esos proyectos, un proyecto puede ser de cara al exterior, vamos a hacer la semana de la interculturalidad, vamos a hacer la fiesta del día de la paz, pero luego eso se tiene que aplicar en algo diario y qué es lo diario, ¿qué hay en los centros?, la acción tutorial de los tutores con los alumnos y si eso se planifica, ese programa, puede integrar todo esto”. (Entrevista nº 4)*

*“...El plan de acción tutorial se va a integrar los objetivos del plan de convivencia, los objetivos y actuaciones de escuela espacio de paz, y los objetivos y actuaciones de coeducación, los objetivos de actuaciones de algún proyecto que hay por ahí de educación ambiental que tienen todos los centros”. (Entrevista nº 8)*

La obra culmen del POAT fue encarnada por una herramienta que ha tenido una considerable transcendencia a lo largo de los cuatro años de trabajo, enlazada de forma conjunta en los cuatro centros, la *agenda Familia-Escuela de localidad*. Ésta impregna todo lo referido en el plan de orientación y acción tutorial.

*“...El tema de la agenda, todo el mundo coincide que la agenda puede ser el elemento de unificación del plan acción tutorial, un elemento sistemático y que a todo el mundo nos pone en orden a trabajar. Queremos hacer una agenda que integre el plan de acción tutorial, una agenda que integre una programación del plan de acción tutorial y esa programación de acción tutorial integre las propuestas de acción tutorial, las propuestas de Escuelas Espacio de Paz, las propuestas del Plan de Igualdad y del Plan de Coeducación, y las propuestas del Plan de Convivencia de cada centro. Y además una agenda que presente tareas para la familia, por competencias, que aproximen a las competencias. Esa agenda ya se ha acordado, que sea específica de la localidad, esa agenda va a ser obligatoria para todos los niños de primaria, y por tanto para todo el profesorado y en infantil va a ser opcional o pueden tener la agenda o pueden tener un documento con las propuestas teóricas pero sin agenda, porque muchos de los de infantil dicen que semana a la vista, día a día, no tienen mucho que apuntar”. (Entrevista 17)*

*“...se han agotado prácticamente todas las agendas. [...] Muchos centros, la delegación también nos han pedido (la agenda), los compañeros del equipo de orientación les ha encantado y la han presentado en todos sus centros, por lo menos para conocimiento. Hay otro inspector que quiere que se presente a todos los directores de su zona”. (Entrevista nº 18)*

*“...en la agenda va: la programación de Educación en Valores de la localidad. Que incluye Escuelas Espacio de Paz, Plan de Igualdad, Plan de Convivencia y Plan de Acción Tutorial”. (Entrevista nº 18)*

A esta iniciativa de la agenda y de forma complementaria se crea un *almanaque de la localidad*, en el cual se muestran los temas generales de la agenda pero para que en casa sepan qué se está trabajando en cada momento en el centro donde están sus hijos.

*“...El almanaque/calendario escolar de familia-escuela se ha quedado hecho. En septiembre se ha materializado en un documento, tanto el almanaque como la agenda, se han repartido”. (Entrevista nº 18)*

Como toda propuesta, esta tiene deficiencias y *necesita mejoras*. En el caso de la agenda el caso de estudio cree que:

*“... ¿Qué el fallo que le pongo yo a la agenda? Que no hemos llegado a consolidar un equipo de trabajo, yo soy insuficiente. No hemos llegado a dar el siguiente paso de concreción. Cada vez que va el guión de un mes, va un guión genérico de infantil a sexto. Y cuando van los materiales van un montón de materiales pero sin decir, este es para este curso. Y a la agenda le falta para que sea funcional que al profesor a primero de cada mes, después de un planteamiento general, se les den las cuatro hojas de la ficha que tiene que hacer. Y eso no hemos llegado a concretarlo porque necesitamos gente, por ciclos, por especialidad y un grupo de trabajo. Una gente que lo elabore”. (Entrevista nº 22)*

“...Sí que nos faltaría en la agenda, para dar un paso más importante, es que la gente haga fielmente las propuestas que se le hacen durante el mes. El profesorado toca el tema del mes pero muy pocos son los que durante las cuatro semanas del mes hace las actividades que se les sugieren. Lo hacen, lo trabajan pero no con la rigurosidad de una programación”. (Entrevista nº 24)

**5.** El puesto número cinco de este resultado de categorías más importantes es ocupado por la subcategoría **Valoraciones positivas**, con un total de 103 referencias. En ella se destacan los juicios que bajo su punto de vista han sido efectivos y valorados positivamente. A nivel general se destacan comentarios como lo que se presentan a continuación:

“...yo disfruto mucho [...] yo después del año estoy muy contento, Yo estoy muy contento porque se están cumpliendo muchas de las previsiones y de los objetivos que teníamos previstos, se están dando pasos muy importantes. [...] las cosas en este mes, que han evolucionado muuuuuuuucho, muuuuuucho. (Entrevista nº 8 y 11)

A lo largo de los diferentes registros que componen esta categoría se han ido recogiendo ideas valoradas positivamente. Para que resulten más fáciles de comprender estas se engloban en distintos temas:

### **I. Percepción de la labor que el orientador realiza**

En ella se puede apreciar gracias a distintas y reiteradas afirmaciones que la visión de su trabajo ha variado positivamente.

“...la percepción que tengo es que he calado en los colegios, es decir, en todos los colegios a nivel de equipo directivo, a nivel de pertenecer, entre comillas, pero de sentirte como parte del centro y que la gente te perciba y cuenten contigo para todo. Esa percepción la tengo yo, la tiene el profesorado”. (Entrevista nº 10)

“...lo que sí está afianzado ese ser parte de, ser parte de y que te demanden cosas de centro, además de muchas cosas individuales demandarte cosas de centro”. (Entrevista nº 9)

“...lo importante es que al menos en los aspectos organizativos, de visión de dónde está el orientador, cuál es su sitio y como es percibido si se está... si está cambiando”. (Entrevista nº 8)

“...Estoy contento por cómo se está incidiendo en la dinámica de los centros, estoy contento por qué **el trabajo del orientador se está considerando como una pieza de la dinámica interna de los centros**, te perciben como un recurso, con mucha fluidez en acceder a él, en eso estoy contento, hemos tocado temas que no son estrictamente de diagnóstico como es la percepción que tenían”. (Entrevista nº 15)

Y respecto a ello el profesorado opina de la siguiente forma:

“...Cambio en la visión del profesorado. El profesorado totalmente. Por ejemplo hay algunas cosas muy curiosas que decían algunos profesores. Decían: “a la otra no la veíamos, no sabíamos para que valía, y este... es que no tienes otro sitio donde ir. Estamos de ti... es que no tienes más colegios, estás nada más que en el nuestro”. Es decir, considerar el orientador como parte esencial del centro sí. Sabes quién más ha cambiado además del profesorado, los equipos directivos. La actitud de los equipos directivos hacia el orientador para mí ha sido un cambio total. Te consideran parte del equipo”. (Entrevista nº 24)

“...Todo el profesorado cuenta conmigo para un montón de cosas, a nivel de dinámica general. Ante cualquier problema. [...] Algunas veces me dan la alegría de pedirme cosas,

*de encargarme cosas que yo he estado sembrando, lo hemos referido algunas veces y eso es una alegría muy grande. Y a mí me da una alegría cuando me piden opinión y me hago de nuevas, de un tema que llego mucho tiempo indirectamente sembrando, proponiendo como una cosa sin importancia”. (Entrevista nº 16)*

*“...te llaman y te pregunta qué opinas de esto. De los años que he estado trabajando ha sido el año que más he calado en los centros. Estos últimos años, y mira que yo siempre he trabajado mucho con los claustros y con los equipos de ciclo. Esta siempre ha sido mi línea, lo que pasa que este año (2010) he sido más consciente de esta línea. Yo creo que ha consolidado. Yo estoy muy contento”. (Entrevista nº 24)*

El equipo directivo también se une a esta visión positiva de su labor:

*“...quedó todo el equipo directivo muy contento, muy agradecido, "que fluidez le has dado, lo que sabes de esto "Caso" y para cuando iban a hacer el claustro de presentación al profesorado, para llevarlo adelante me pidió el director que yo estuviera allí para que aclarase las dudas...”. (Entrevista nº 8)*

A lo largo de los cuatro años de ejercicio, en la que su labor se ha destacado por la implicación en el trabajo y el deseo de unión de todos los centros bajo el mismo paraguas se destacan *comentarios valorados positivamente sobre una de las tareas de trabajo conjunto; las reuniones de jefaturas de los centros.*

*“...en la reunión de jefaturas de estudios dimos un repaso general al tema, vimos que en el fondo había bastante unificación de criterios, es decir, la gente había trabajado en esto, y cuando digo la gente no quiero decir el cien por cien del profesorado, digo el sentir de la gente, la gente que está más por la labor, lo que el equipo directivo asume como suyo y lo plantea”. (Entrevista nº 17)*

*“...en general la reunión fue muy bien, muy contentos y con dinámica de seguir. Pues eso que se ha constituido lo que decíamos al principio el equipo técnico de coordinación pedagógica de la primaria de la localidad”. (Entrevista nº 11)*

*“...La verdad es que todo el mundo salió muy contento (reunión colegios-instituto), y de hecho se quedó en constituirse como grupo de trabajo para el año que viene, para estar reuniéndose durante todo el curso que viene de manera periódica. Eso fue otra cosa muy interesante”. (Entrevista nº 11)*

## II. Valoraciones positivas con respecto a actuaciones y propuestas concretas

### • Trabajo por competencias básicas:

Las opiniones generadas tras el curso de formación en competencias ratifican el éxito de la iniciativa:

*“...la gente que está asistiendo está encantada, hemos tenido una sesión este mes de Octubre sobre la competencia lingüística, que se la hice yo, que fue muy interesante”. (Entrevista nº 13)*

*“...Que programásemos algo de competencias. Eso se está diciendo constantemente en el curso, no sé lo que saldrá. Lo que sí es verdad es que la gente que ésta al menos se están creando algunas dudas de su práctica cotidiana. Igual alguna gente no cambia, pero si está viendo posibilidades de cambio, alguna gente me dice: “nos está gustando mucho porque estoy volviendo a coger las ilusiones de antes, yo había caído en la monotonía de los libros, machaca, machaca libros y estoy cogiendo otra vez ilusiones de que hay gente que hace cosas muy bonitas y que son posibles las cosas bonitas”. (Entrevista nº 13)*

### • Registros de Aprendizajes básicos:



“...Todo el profesorado ha valorado muy útil el registro de aprendizajes básicos, han hecho algunas aportaciones de modificaciones, en cuanto al estilo de registro, y en cuanto algunos contenidos, han hecho propuestas de modificación. Todo el mundo coincidía que es muy válido pero mucho más si se hace a lo largo del curso”. (Entrevista nº 11)

• Apoyos de aprendizaje:

“...El tema de los apoyos, la gente en general está muy contenta, muy favorable y estaban participando más o menos de esa filosofía de esas categorizaciones de los alumnos. Y lo que hemos hecho ha sido empezar a hacer ya el repaso de casos individuales. De evolución de niño por niño (donde se reúne el de apoyo, el de educación especial, el tutor y puedo estar yo). Estamos, en cada centro con matices de quién se reúne según las posibilidades, pero estamos haciendo seguimiento individual de los apoyos”. (Entrevista nº 15)

• Agenda:

“...La valoración global (de la agenda) es que es una herramienta válida y que nadie cuestiona seguir el año que viene con la misma”. (Entrevista nº 20)

“...la agenda, la revisión que hicimos es que todo el mundo estaba contento con ella. Que había cuajado, y todo el mundo la estaba usando”. (Entrevista nº 21)

“...la agenda, le hemos dado un repaso a todas las actuaciones. Y lo que sí está claro es que la gente ha dicho: “y por qué no nos hemos reunido, teníamos que habernos reunido más veces” es decir, que les ha calado el tema de reunirse”. (Entrevista nº 21)

**III. Finalmente el tercer bloque de Valoraciones positivas recoge aquellos comentarios referidos a mejoras concretas. Resultados que han sido transformados hacia orientaciones efectivas:**

“...Se ha dado un paso muy importante en las adaptaciones curriculares, porque ya no son tan importantes”. (Entrevista nº 10)

“...las familias están más tranquilas, y los críos se recuperan y están mejorando los comportamientos en clase”. (Entrevista nº 15)

“...Al final de curso la valoración ha sido positiva, me ha ocupado tiempo pero la verdad es que hay muchos niños felices, y yo estoy viendo que a muchos niños le ha cambiado su actitud, la familia ha visto que ha mejorado, otros no ha sido posible mejorarlos y conste que todo es escuela, que en la escuela es algo más que las técnicas instrumentales, y por tanto son niños que escolarmente han avanzado y se han desarrollado afectivamente y están más felices. Por lo tanto, se valora positivamente y el profesorado también lo valora positivamente. El profesorado ha visto mejoras e incluso ellos contentos de que se haya hecho eso porque tenían alumnos que estaban tristes, algunos con fracaso escolar, niños que iban bien y por problemas afectivos se han hundido y han visto que han avanzado”. (Entrevista nº 17)

“...los profesores están más tranquilos, en cuanto a temas de iniciativa, yo la percepción que tengo es que he calado en los colegios, es decir, en todos los colegios a nivel de equipo directivo, a nivel de pertenecer, entre comillas, pero de sentirte como parte del centro y que la gente te perciba y cuenten contigo para todo. Esa percepción la tengo yo, la tiene el profesorado”. (Entrevista nº 10)

**6.** El puesto número seis en la jerarquía de categorías con más número de referencias es para el *Equipo directivo* con un total de 90 narraciones. En ella se muestra la relación que se ha mantenido a lo largo de los cuatro años de trabajo con este agente pedagógico. Lo que

ratifica la importancia que le concede el sujeto de estudio a mantener un nexo fuerte con este organismo de los centros.

A nivel general la opinión que se tiene de la coordinación/complicidad con el Equipo directivo es, bajo su opinión, esencial. Y así queda corroborado con la siguiente apreciación.

*“...Una cosa sí es verdad que cada día lo noto como más determinante: el papel del equipo directivo. El papel de la jefatura de estudios. Donde hay un equipo directivo y una jefatura de estudios con un liderazgo y con un liderazgo pedagógico, las cosas son mucho más fáciles. No tienen por qué tener formación técnica, pero sí las ideas claras y liderazgo. Donde el equipo directivo asume menos liderazgo de ese tipo o lo tiene menos claro, es más permisivo, en el sentido de que lo que aquí hace falta es llevarse bien, que no haya conflictos, que no haya malos rollos... pues bien, no hay conflictos ni malos rollos pero el conflicto no es malo, si se resuelve adecuadamente”. (Entrevista nº 14)*

Dentro del equipo directivo se pueden diferenciar dos figuras, una la jefatura de estudios y otra la dirección, esta última con muchas menos referencias que la primera, lo que demuestra que la jefatura tiene una mayor incidencia en el trabajo con el EOE.

*“...Jefatura de estudios tiene un papel pedagógico pero es jefatura y dirección, al fin y al cabo la dirección es la que marca las pautas y la dirección no tiene que tomar las riendas pedagógicas pero sí asumirla”. (Entrevista nº 14)*

## **I. Trabajo con la Jefatura**

A pesar de que el equipo directivo lo forman dos agentes, este se lleva casi todo el protagonismo, pues como se ha observado en el anterior comentario la dirección lleva las riendas, pero la jefatura es la que decide muchas de las orientaciones:

*“...la jefatura de estudios, que es mi gran aliado, con la jefatura de estudios, ahí sí es verdad que analizamos más, temas más profundos y con casos concretos y le hablo de profesores”. (Entrevista nº 2)*

La interacción que puede darse entre la jefatura y la orientación puede variar en uno u otro contexto. En el caso que nos ocupa el sujeto de estudio cree conveniente que este sea diario y principal (al entrar cada mañana en el centro) para que ambos puedan planificar actuaciones de forma previa y conjunta.

*“...establecido por la jefatura de estudios y yo cada vez que voy, al final del día le comento a la jefatura de estudios lo que me han ido informando los coordinadores de ciclo, para que la jefatura de estudios tenga conocimiento y ella si procede, la jefa de estudios y/o dirección intervengan, le puede ir preguntando a los coordinadores de ciclo, “mira: que me ha dicho el orientador que en tal ciclo se está haciéndose menos... que qué hacéis”. (Entrevista nº 7)*

*“...Otro tema importante es implicación con la jefatura de estudios en los proyectos planes y planificación del centro”. (Entrevista nº 9)*

## **II. Trabajo con los directores**

*“...Los directores son los que le dan carta de libertad a la jefatura de estudios, es decir, cuando la jefatura de estudios ejecuta lo que sí está claro es que si lo que nosotros estamos planteando la dirección no lo asume, difícilmente tira para adelante. Aunque no es quién*

*tira del carro, es quién lo posibilita, el que da el visto bueno, carta libre a eso. Es verdad que los directores tienen los aspectos pedagógicos los tienen bastantes delegadas en la jefatura de estudios". (Entrevista nº 15)*

A lo largo de la categoría *Equipo directivo* se muestra la opinión que tiene la dirección de la labor que desarrolla el orientador. Y como no cabría esperar esta es bastante positiva.

*"...el director cuando hizo la presentación dijo: "tenemos aquí al orientador, qué alegría que está aquí con nosotros, qué estilo de trabajo más bonito..., gracias por todo lo que nos han ayudado... porque si no hubiese sido por él..." entonces participé del claustro con ellos. [...] les dije: "hagáis lo que hagáis, contar conmigo" y el director me dijo: "si vamos a hacer un proyecto contábamos contigo, porque nos haces mucha falta a la hora de ponernos a plantear propuestas y alternativas". (Entrevista nº 8)*

A continuación es necesario destacar que la labor que desarrolla con el equipo, directivo en muchas ocasiones ha sido individual por centros, pero en otras muchas se ha creado *un espacio para que estos equipos coordinasen otro tipo de acciones a nivel de localidad:*

*"...tuvimos una reunión este trimestre de jefatura de estudios para seguimiento de todos esos temas, luego eso ha activado también que los jefes de estudios pidan en sus centros que se hagan cosas para luego ir a esa reunión preparados y comentando lo que sea el hecho". (Entrevista nº 16)*

*"...Los compromisos que se habían fijado en la reunión anterior de jefatura de estudios de localidad. Había una serie de compromisos que cada jefe de estudios tenía que obligar a sus coordinadores y esos coordinadores a su profesorado, entonces en esta reunión de jefaturas de estudios habría que ver qué han trabajado, supervisar ¿no? Entonces en esa reunión se vería qué colegios han trabajado, qué compromiso se llevaron a cabo y qué compromisos se dejaron a un lado". (Entrevista nº 17)*

*"...Con los jefes de estudios tuvimos la reunión a final de curso como estaba previsto. Yo lo que le hice fue que les mandé (con una antelación de al menos dos o tres semanas) una documentación por correo electrónico a todos los jefes de estudios. Un orden del día, o mejor dicho, una propuesta de orden del día, de temas a tocar, y les dije algo así como: "de los temas más importantes o adjunto un archivo en el que yo he recopilado lo que hemos estado trabajando para que nos sirva de documento de trabajo, para avanzar en la reunión". (Entrevista nº 11)*

*"...Reunión de todos los directores de primaria de los cuatro colegios, para hablar de escolarización, les pregunté si era comisión de escolarización, porque ahí ya pertenezco yo, y me dijeron que no era comisión de escolarización sino que era para hablar de temas de escolarización a nivel general. [...] llegaron los directores, se reunieron y estaba yo por allí y entonces me llamaron, para que me metiera con ellos en la reunión. [...] había dos posturas de los directores, digamos como dos posturas enfrentadas dos a dos, y yo intervine de mediador, yo intervine haciendo propuestas... y al final mi intervención fue la que hizo posible que hubiese un consenso entre ellos, con lo cual ocupó otro espacio importante". (Entrevista nº 8)*

Mostrada la relación establecida a nivel global con el equipo directivo, se muestra a nivel individual cómo ha tenido lugar en cada uno de los cuatro centros:

*"...Dinámicas con los equipos directivos que pueden ser interesantes. Centro B ya está comentado, contactos puntuales y concretos. Centro A, dinámica preciosa, ya se han institucionalizado, todos los lunes después del recreo la jefa de estudios tiene una hora libre. Y todos los lunes después del recreo la jefa de estudios, la dirección y yo analizamos cómo va la cosa, cómo van los equipos técnicos, las programaciones y echamos una hora de trabajo todas las semanas juntos. Prácticamente todas las semanas y como norma muy bien. Con el Centro C, todas las semanas yo empiezo con la jefatura de estudios y director y de vez en cuando nos sentamos los tres para planificar y para seguir trabajando y hacer puestas en común. Muy buena relación, muy buen feeling y esa complicidad de orientador*

*y equipo directivo de cada uno en sus sitio, tú mandas tú decides. Me piden asesoramiento, me piden colaboración y participación, muy bien. Y en el Centro D sin ser sistemáticos prácticamente igual. Todos los jueves que estoy allí, con el director hecho un rato comentando temas de gestión y con la jefatura de estudios hablo de otros temas. [...] Conjuntamente o por separado. Dependiendo del tema con uno o con otro, o conjuntamente cuando es algo que tenemos que decidir entre todos. El director a primera hora y el jefe de estudios después del recreo. Si no he ido a buscarlos pues el jefe de estudios me busca y "...entonces esta semana aquello que dijiste, ya lo he hecho vamos a ver esto y lo otro..." (Entrevista nº 22)*

Para terminar, y a consecuencia de que se ha repetido en más de una ocasión dentro de la categoría. *El orientador en la relación con estos ha tenido que recordar cuál es su cometido.* Pues por distintas circunstancias, imposibilidad de coordinación, autonomía por parte de los centros, etc. él se ha visto desplazado en algunos puntos necesarios. Ello ha provocado que en alguna ocasión no fuese fiel a los principios que tiene interiorizados, pero como él mismo comenta, hay que buscar la forma de romper en cada contexto, de saber ser profesional y adaptarte a la condiciones de cada escuela.

*"...llegue y lo que hice fue preguntarle al director y la jefa de estudios (Centro B) si lo han aprobado, me dijo el director y la jefa de estudios que sí que lo habían aprobado y que ya estaba la dirección y la jefatura de estudios empezado a hacer el plan, lo tenían bastante avanzado, les dije que... "hombre como miembro del equipo técnico no me habían convocado" y me dijeron: "no, es que no nos hemos reunido", entonces pues que me dieran el plan para yo hacerle sugerencias, me dieron el plan en empecé a hacerle anotaciones, vi que eran cambios de fondo". (Entrevista nº 8)*

*"...Hoy le he dicho al equipo directivo del Centro C, le he plateado que yo solo tengo un objetivo de trabajo y es ser el asesor y colaborador vuestro, lo que vosotros digáis es lo que yo hago, hasta ahora este trimestre he estado haciendo los diagnósticos de los niños que me habéis dicho, he hecho bastantes, me quedan unos cuantos por hacer, pero los más gordos están hechos". (Entrevista nº 6)*

A continuación como *séptima, octava y novena categoría* según la frecuencia de referencias aparecen con una puntuación muy similar, *Estrategias Neutras* (85 narraciones); *Aprendizajes básicos* (84 fragmentos) y *Valoraciones negativas* (83 frecuencias).

Cada una de ellas pertenece a una categoría diferente (*Actuación, Ejes de trabajo y Valoraciones y comentarios*). Lo que determina que existe una diversidad de temas abordados en las conversaciones, traducidas en una riqueza de aportaciones dignas de tener en consideración.

**7.** Sobre la primera, *Estrategias neutras*, estas están referidas a de qué forma desarrolla su trabajo haciendo uso de determinadas destrezas. Sin que estas sean colaborativas ni directivas, es decir, puede actuar imponiendo una determinada actividad, o promoviendo esta conjuntamente con el profesorado. En el caso de las estrategias neutras *se refieren a tácticas que*

*salen del orientador sin que lleguen siendo impuestas de forma obligatoria, como él mismo define:*

*“...cuando veo ocasión lo suelto, y estoy utilizando unas estrategias que ni yo me las creo, de pura adecuación día a día”. (Entrevista nº 9)*

*“...yo sé que si yo se lo planteo a mis profesores suavemente, soltándolo en otros debates... planteándolo así, o incluso más sistemáticamente en algunos momentos, formándome con ellos. Lo van a aceptar e incorporar, no les supone ruptura con lo suyo”. (Entrevista nº 1)*

A lo largo de la categoría principalmente se han registrado diversidad de maniobras de este tipo con el sector del profesorado. La primera estrategia neutra que puso en marcha tuvo lugar en el primer encuentro con los centros.

*“...Cuando me presenté a los claustros, [...] yo lo que les dije : “soy Caso tal, tal, tal... me va a tocar trabajar en estos colegios y voy a trabajar con vosotros esto, vengo a que me aprovechéis, si me queréis aprovechar poco, ponedme de filas del niños que los vea, si me queréis aprovechar mucho, dejadme que me sienta con vosotros a hablar, esta sala de profesores que sea mi sala y me sienta con vosotros, que me aprovechéis, que por las tardes cuando yo venga aprovechando que estoy, planifiquéis esa tarde para hablar de temas más pedagógicos, para que yo pueda decir y pueda estar... para que yo pueda colaborar con vosotros, que las cosas que yo me sé que os las voy a contar, que yo sé muchas cosas porque he pasado por muchas escuelas y sé lo que hacen muchos maestros con lo cual cuando yo me sienta aquí yo apporto lo de muchos maestros y que las cosas que yo no me sepa pues mientras tú estás trabajando con niños mi obligación es estudiármelas para decirte... así que las cosas que no sepáis vosotros me las echáis a mí que mi obligación es ahorraros a vosotros el tiempo de estudiarlo y yo me lo estudio y lo pongo encima de la mesa”.(Entrevista nº 9)*

La principal característica de este tipo de estrategias es que son planteadas de forma voluntaria, poco a poco, para que vayan sensibilizando. Es decir, *el orientador llegado el momento hace el comentario pero para que la gente lo vaya escuchando, sin obligar a nada en ningún momento*. Aprovecha situaciones concretas para plantear interrogantes que hagan recapacitar al profesorado. El rol de asesor propone no impone. Aprovechando la situación crea un clima que le ayuda a llevar al profesorado donde cree él que es conveniente que llegue.

*“vamos a ver, hay que ver la cantidad de trabajar que os pegáis, pero no trabajáis, en física trabajo es: (fuerza x desplazamiento). Vosotros os esforzáis mucho, pero ¿desplazamos a los chiquillos?”. (Está sensibilizando para replantear la metodología de los apoyos). (Entrevista nº 1)*

Normalmente intenta sensibilizar sobre unas determinadas temáticas que él considera esenciales. Estos temas o ejes serían los detonantes de lo que vendría después. *Aspectos a los que normalmente el profesorado es sensible y sobre los que el orientador puede romper la dinámica normal de actuación.*

*“...cuando veo que un centro no está muy por la labor o no está en condiciones de implicarse mucho, le planteo como primera problemática, como primera propuesta de trabajo, la lectura antes que todo, mi orden es, la lectura, después le planteo lo de la metodología y los apoyos y lo último la acción tutorial”. (Entrevista nº 4)*

En ellas se destaca el tono de interacción que pone en práctica. Utiliza mucho un *tono agradable y divertido* para que el profesorado no lo vea superior sino al mismo nivel.

*“como yo tengo la suerte de ser orientador y no inspector, pues tengo la suerte de que mi estilo de trabajo me pide ser más agradable, y el ser inspector llevará implícito el tener mal carácter. Pero yo como no soy inspector”.* (Entrevista n° 10)

*“...mirad que yo no tengo ninguna varita mágica, dime todo lo que sabes tú que ya es mucho para yo no mirar eso, yo sobre lo que tú me digas yo miro algo más, a ver lo que buenamente encontramos”.* (Entrevista n° 2)

*“...lo único que tengo diferente a vosotros es que cuando tú me cuentas las cosas muchas veces una persona desde fuera ve más que el que está todo el día dentro, a ti los árboles te impiden ver el bosque, porque estás viendo ese niño y todos los que están alrededor, yo lo puedo ver desde fuera. 2º Yo por mi formación, posiblemente pueda tener unas teorías y unos marcos teóricos, que a lo que tú estás viendo puedo darle sentido, a la suma de hechos aislados yo le puedo dar sentido”.* (Entrevista n° 2)

También le es útil difundir los progresos que van alcanzando otros compañeros u otros centros de la localidad, lo que él denomina “corre, ve y dile”. Ir comentándole al profesorado lo que hacen otros compañeros; mostrando mucho énfasis en ello. Agrandar las cosas para que la gente despierte un poco:

*“mira que ideas más interesante, mira lo que se nos ha ocurrido...”* (Entrevista n° 23)

*“...en otros colegios de aquí de Pueblo estamos haciendo unas cosas, que para la reunión que tú tienes creo que te pueden venir bien, toma y este fin de semana lo lees por sí te sirviera de algo”.* (Entrevista n° 1)

*“...yo iba diciendo: “hay que fácil, hay que contentos están...” y como ellos también se conocen, pues se han comentado entre ellos, de que ha sido fácil. Aunque yo también me he encargado mucho de hacer mucha propaganda. De trasladar “que bien ha salido”, de decir: “la gente está muy contenta””.* (Entrevista n° 20)

Ya se pudo conocer en otra de las categorías (**Claves y declaraciones**) que la implicación y la presencia física era determinante. Por lo que otra estrategia que ponen con mucha frecuencia en los centros es la participación. Implicarse en todo aquello en los que puede dar su tiempo.

*“quiero parecerlo además de serlo”, es decir, parecer el compromiso, parecer el que estás implicado en la tarea, es decir, que yo tengo muy a gala que dar esa sensación, si yo hoy lo que hoy he estado haciendo en el ordenador de un colegio lo podía haber estado haciendo en el otro colegio, en mi sede, en el ordenador de mi equipo más tranquilo, pero hay que estar en el centro, aunque sea menos eficiente”.* (Entrevista n° 1)

*“...En un claustro, pues normalmente procuro mantener un equilibrio, si es un claustro en el que están haciendo aspectos formales de su centro, pues no ser parte de todos los temas, para no dar la sensación de que quiere estar... en todo, pero lo que sí es verdad es, que en los temas que me afecta estar, y si hay algún otro tema que no me afecte pero que yo creo que puedo aportar algo, pues me quedo callado y en el momento oportuno hago alguna aportación, siempre que presento alguna aportación, la hago en un contexto de: como otra cosa más, pues a lo mejor, quizás, yo no sé si se os ha ocurrido enfocararlo también desde otro punto de vista, o si os parece bien yo que lo veo desde fuera, qué tengo otro enfoque, pues si queréis puedo comentaros lo que yo opino”.* (Entrevista n° 10)

*“me dejas que tomen nota de donde me has puesto en tus programas, me dejas que participe contigo en la elaboración de tus programas para ver dónde salgo yo reflejado y mi plan de trabajo consiste en asumir las tareas que se le han asignado dentro de tu centro, por qué yo soy medio pensionista en tu centro, pero parte de tu centro, un día en semana”.* (Entrevista n° 3)

Complementario a implicación y participación, otra de las estrategias que ha utilizado para desplegar su labor en los centros es ofrecer su ayuda para todo:

*“...Cada vez que llevaba un material les decía: "mira fijaros que ficha más bonita estoy preparando, como en el proyecto decís que hiciera esto y decíais vosotros en el proyecto que se hiciera esto pues mira qué material he elaborado", y entonces lo recibían como un encargo que ellos me habían hecho directamente o indirectamente en base al trabajo". (Entrevista nº 12)*

*“...la estrategia que estoy supliendo con esto es, las reuniones con los equipos técnicos y con los jefes de estudios es de seguimiento, es decir, como yo, para que no tengáis que reuniros los jefes de estudios para ponerlos de acuerdo, pues si os parece, yo que sé lo que he hablado con todo el mundo, hago un borrador de lo que sería el orden del día. Como de todas las cosas que van del orden del día no hay nada que no hayamos hablado pues es asumible por todos. Entonces ahí indirectamente estoy manejando el cotarro. Cuando hago eso pretendo que no sea mérito mío”. (Entrevista nº 16)*

A pesar de que este tipo de estrategias “neutras” han sido las más utilizadas hay momentos en los que es necesario recurrir a otros modos de actuar. En definitiva saber adaptarse al contexto. En algunos centros actúa constructivamente, mientras que en otros necesita actuar de forma técnica, eso demuestra que no existe un modelo concreto de actuación, sino que este depende y debe depender mucho del contexto en el que intervenga el orientador. No hay recetas ni modos de actuar concretos y universales puesto que cada realidad es diversa y por ello *el orientador debe saber camuflarse en cada contexto.*

*“...ya que estoy aquí decirme en que os puedo ayudar, vosotros sabéis cuáles son mis funciones, cuáles son mis conocimientos y mis limitaciones... que voy a venir un día a la semana, así que cojo una hoja en blanco y decirme que es lo que yo tengo que hacer con vosotros”. (La posición adoptada es de técnico experto). (Entrevista nº 3)*

Finalmente otra de las estrategias a las que ha recurrido en más de una ocasión es la paciencia y la espera, o incluso el silencio. En espera del momento oportuno para sensibilizar y lanzar algún comentario de ruptura.

*“...En el centro C he propuesto un montón de veces dar charlas a las madres de infantil, siempre que lo propongo les parece muy bien, a la jefa de estudios le parece muy bien y a la coordinadora de ciclo le parece extraordinario, es más, me viene y me dice: “me he reunido con el ciclo y le ha parecido muy bien, así que cuando quieras dar la charla me avisas”, y al tiempo me dice “no me dices nada” digo, es que no te voy a avisar, yo no voy a dar unas charlas, si vosotros queréis vamos a sentarnos y le ponemos fecha. “Que sepas que no te voy a decir nunca cuando la voy a dar, salvo que nos sentemos y pongamos fechas, salvo que me hagáis la demanda de que dé la charlas, que me lo pidáis que yo lanzo una idea”, “pero si es que nos ha parecido muy bien que nos la facilites”. “¿Pero son vuestras charlas o son las mías?” Y así llevamos todo un año, diciéndome que las dé y yo digo “sí, cuando tú digas”. (Entrevista nº 16)*

*“... Cuando llegó a los recreos y está la gente con sus corros diciendo algunas cosas que son ufffff, barbaridades, tonterías, cosas que yo no comparto en absoluto, pero me tengo que aguantar. Tienes que dar tu opinión, pero muy discretamente”. (Entrevista nº 10)*

Por otra parte en la categoría que se trata también se refleja el *sector del alumnado.* Actuando con ellos de la siguiente forma:

*“...mucho estrategia de escucha activa, de escucharlo, de que el niño te escuche, de transmitir confianza, porque la realidad es que cuando hay una separación trágica yo no manejo las cuerdas, la tragedia está ahí, yo simplemente les digo a los niños, ¿y qué?, así de dura es la vida. Yo siempre les digo, “hombres las emociones hay que digerirlas y hay algunas emociones tan fuertes que es como si te pegas una panzá muy grande de comer y no haces la digestión. Ese trago lo tienes que digerir tú. Pero si yo puedo ser como el*

*bicarbonato que te ayude a hacer la digestión pues venga, cuéntame todo lo que te ha pasado y como es una cosa muy gorda vamos a ir parte por parte digiriéndola, no tiene arreglo, pero que no tengas el estómago pesado por eso”. Y le ayudo a digerirlo”. (Entrevista nº 16).*

**8. Aprendizajes básicos.** Referidos a aquellos conocimientos básicos que debe tener todo alumno que pasa por la enseñanza obligatoria. Estos están referidos a los contenidos que los centros han considerado claves para todos y cada uno de los niños/as que son parte de su centro.

En un inicio, los aprendizajes básicos (que dan pie a las CCBB) fue un eje iniciador junto con la Lectura y Escritura. Estando presente desde el primer momento del contacto con los centros hasta la actualidad. A lo largo de los registros incluidos en esta categoría hemos podido conocer los siguientes aspectos:

La sensibilidad hacia este tema tiene lugar a raíz de su trayectoria como orientador. En ella percibe que existe un problema de fondo, relacionado con los apoyos que normalmente se desarrollan en los centros.

*“...observo que cuanto más tiempo va un niño a apoyo, más aprende y más inútil se hace, ¿estamos creando niños apoyo-dependientes, ¿Qué quiere decir apoyo-dependientes?, mientras el niño que va a apoyo estando en primero y segundo, los aprendizajes de primer y segundo curso todo el mundo sabe cuáles son los básicos, (tiene que salir acabando con los números, cálculo de la suma y la restas y resolución de problemas matemáticos y saber leer con autonomía, y está enseñando a aprender a leer con autonomía al final de primero en segundo y al final de segundo), de forma que si el niño va apoyo le están enseñando lo mismo, luego ahí sí es verdad que cuando el niño coge soltura en apoyo puede pasar a tercero aunque no haya hecho segundo. Pero cuando los niños está más adelantados, están ya en cuarto o en quinto curso, en los que ya hay otras destrezas sobre todo de trabajo autónomo, cuando los niños van a apoyo el profesor de apoyo sea el de educación especial o algún profesor que está de apoyo, está tan encima de él, le ayuda tanto, le da tantas claves de aprendizaje, que el niño aprende y hace las tareas perfectamente allí, pero cuando el niño vuelve a su clase, que la relación es “yo en la lejanía del grupo”, cuando el niño lleva mucho tiempo en ese sistema de apoyo el niño ya no atiende en clase, cuando llega a clase está perdido”. (Entrevista nº 5)*

*“...Para que el apoyo, apoye al niño y no le cree dependencia es necesario centrarse más en el proceso que en el producto, los profesores de apoyo se tienen que centrar en el proceso, haciéndole llegar a un producto claro, pero centrarse en el proceso. Eso es uno de los temas de trabajo que yo quiero trabajar y, complementario a organizar los apoyos es organizar el currículum, es decir, hacer adecuaciones curriculares, hacer diferentes niveles curriculares”. (Entrevista nº 1)*

Estos comentarios advierten que la cuestión está en que cuando no se es conocedor de qué es lo esencial que debe adquirir todo escolar, las dificultades en vez de mermar aumentan. Por lo que sería necesario ver y destacar qué contenidos deben ser básicos para que la labor de la escuela, educar y formar a personas, tenga éxito.

*“...por eso nos centramos en aprendizajes básicos y en vez de mal aprender 100 cosas aprender bien las 40 fundamentales”. (Entrevista nº 7)*

El antecedente de este problema lo sitúa en la percepción que tiene el colectivo docente sobre la labor del equipo de orientación:



*“... Normalmente a los equipos nos llaman para que veamos las dificultades de aprendizaje de un alumno, yo interpreto que no es que existen dificultades de aprendizaje en un alumno, sino que las dificultades de aprendizaje del alumno se transforman en dificultades de enseñanza, nosotros los docentes tenemos problemas para enseñarle a tal alumno que tiene su forma específica de aprender”. (Entrevista nº 4)*

La solución que plantea para erradicar el problema asociado a las dificultades de enseñanza es establecer básicos comunes entre todos los centros de la localidad. Es decir, destacar cuales son los conocimientos claves que debe adquirir un niño al terminar cada etapa. Para ello elabora una ficha de registros de aprendizajes básicos.

*“...vamos a hacerle una ficha a cada niño para que el profesor vaya poniendo cruces en las cosas que va aprendiendo o que no va aprendiendo ¿Por qué? Por qué ya teníamos niños que estaba en el mismo curso con distintos niveles, entonces una forma de detectar que el niño está en primero pero tiene cosas de infantil sin aprobar, sin aprender, es por qué tenemos una ficha de infantil y le faltan 25 cruces”. (Entrevista nº 3)*

*“...Los registros era un comienzo de ese proceso (para atender a la diversidad), pues al documento global que yo había propuesto se hicieron algunas matizaciones, algunas precisiones, pero todo el mundo lo aprobó y por tanto quieren que para primeros de septiembre lo lleve ya corregido y lo presente y ese es el que ellos en su plan anual le van a presentar al profesorado como plan de trabajo. Luego ya, la hora de la práctica habrá que matizarlo, porque hay centros que tienen más niños con dificultad, y centros que tienen menos, hay centros que tienen más profesores para atenderlo con más recursos y otros que tienen menos recursos, y habrá que organizarlo”. (Entrevista nº 11)*

Esta ficha se tiene en todos los niveles, aunque en un principio la etapa de infantil queda un poco atrasada por la dificultad que atañe a este nivel determinar si los aprendizajes han sido o no interiorizados.

*“...hemos dejado afuera infantil (en la elaboración de registros de aprendizajes básicos) porque con los materiales que teníamos en infantil salían muy mal registrado, el trabajo que había de años anteriores habíamos visto que no era operativo, no estaba operativizando, no eran conductas observables, no eran destrezas observables, o como se suele decir ahora no eran competencias observables, y por tanto hemos acordado reelaborarlo y por tanto en infantil vamos más atrasados”. (Entrevista nº 7)*

Una vez localizados las dificultades y deficiencias y marcados cuales deben ser los mínimos que debe adquirir un escolar, propone un cambio metodológico en los apoyos que realizan los centros.

*“...El tema de la organización de los apoyos, se han activado los registros, el registro sistemático del proceso de aprendizaje básicos, y con ese seguimientos si lo estamos haciendo, los jefes de estudios han dicho que para final de este trimestre que hemos acabado todo el mundo tiene que tener sus registros actualizados, porque el criterio era registrar el proceso de aprendizajes básicos para que tengamos un trimestre para modificar intervenciones si hace falta. Como tuvimos una reunión este trimestre de jefatura de estudios para seguimiento de todos esos temas, luego eso ha activado también que los jefes de estudios pidan en sus centros que se hagan cosas para luego ir a esa reunión preparados y comentando lo que sea el hecho. Luego se han activado los registros. Se ha hecho una cosa en el plan de apoyo y es que a cada niño se le ha hecho una ficha individual”. (Entrevista nº 16)*

*“...Y otra cosa que se ha hecho al final de curso y has sido muy interesante, es el cumplimentar los registros conjuntamente tutores con los apoyos”. (Entrevista nº 17)*

Finalmente se muestra el siguiente fragmento, con intención de que no quede duda de cómo entiende el trabajo de los apoyos en las escuelas. Se podría decir que en él *va toda la filosofía de trabajo relacionada con los contenidos necesarios básicos* para todo alumno.

*“...la verdad es que en nuestros centros hay muchos niños que no van por el currículum ordinario, que van fuera de la competencia curricular ordinaria y no estamos hablando de los niños con discapacidad, sino niños que llevan retrasos y retrasos significativos. [...] Si resulta que en nuestros centros hay en torno a un 20% que tiene en torno a dos años de retraso escolar, que no son de educación especial, son niños normales que por déficits sociales o porqué han tenido dificultades de aprendizaje y no se ha acertado a tiempo, llevan un grave retraso escolar, lo suficiente como para que el niño no aprenda con lo que se oferta en la clase, le faltan las técnicas instrumentales mínimas para poder afrontarlas, entonces esos niños salen a apoyo, normalmente el profesor de apoyo le hace lo que necesita el niño, enseñarle a leer o darle soltura en la lectura, que resuelva determinados problemas lectores o iniciarlos en el cálculo... Esto se hace normalmente a través del equipo de orientación, a partir del diagnóstico que yo hago u otros casos directamente se los dice la jefatura de estudios y organizan los apoyos. [...] cuando los niños van a refuerzo o a apoyo unas veces llevan su libro y el profesor de apoyo le ayuda a hacer el libro, otros niños tienen libros de cursos anteriores y otros que cuando van a apoyo tienen unos cuadernillos en paralelo, si tienen mucho retraso. Pero lo que sí es verdad es que cuando esos niños vuelven a su clase, ¿qué hacen?: unos los cuadernillos de apoyo ,otros los libros de texto de esa clase, en algunos centros lo que tienen organizado es que el niño aunque esté en cuarto curso está haciendo todos los libro de tercero. Si un niño que está en cuarto y está haciendo los libros de tercero y el niño es más lento porqué tiene dificultades de aprendizaje, ¿cuándo va a coger su nivel? [...] Ante ese maremágnum, muchas veces le hago una reflexión y le digo: “al niño que más dificultad tiene le echaréis más carga, tiene que hacer los libros de su clase, más los cuadernillos, más las fichas...” Mi propuesta es que los centros cuando hagan su proyecto curricular, su programación de trabajo hagan tres niveles de concreción, tres o cuatro. Uno, el proyecto normal, todos los objetivos y todos los contenidos que quieren conseguir, que marca la ley y que ellos lo concretan a su centro, con unos materiales curriculares, que son los libros de texto. Segundo, que los centros hagan reflexiones, todo el centro, de cuáles son los aprendizajes básicos, cuáles son los objetivos y las concreciones, los contenidos básicos que todos los niños deben saber, los que son fundamentales para pasar al curso siguiente y dónde se pueden construir toda la linealidad de los cursos, y cuando concreten ese segundo nivel. [...] porqué la verdad que en el sistema educativo actual “los árboles no nos dejan ver el bosque”. Al niño le ponemos tantos árboles (aprendizajes concretos) que no forman bosque, a los niños a base plantarle tantos árboles aislados y no interaccionados entre ellos, [...] tengamos claro lo que forma bosque y a lo mejor tenemos que hacer unas propuestas curriculares con menos árboles pero que los pocos que demos sean los suficiente como para crear un bosque, pequeño, compacto, que perdure, que pueda seguir creciendo, sin renunciar a que quien se pueda llevar un bosque inmenso se lo lleve, [...] Eso no me vale que lo haga cada profesor sobre la marcha, eso lo tiene que hacer el centro entero, para que sea aprobado por el centro, para que tenga validez, de forma que yo profesor de tercer y de cuarto curso, sé que estoy renunciando a tales contenidos, pero sé que no me estoy arriesgando a nada, por qué no estoy tomando ninguna decisión individual, ya que esa renuncia está consensuada con el centro, con mis compañeros. [...] Luego segundo nivel de concreción, esos aprendizajes básicos señalados en el libro de texto tanto en contenidos como en actividades, de forma que yo profesor cuando un niño se me esté quedando atrás, le diga: “haz solamente esto” y pueda preferir que hagan poquito y muy bien hecho, en vez de que lo hagan todo y mal hecho, porqué uno de los grandes déficit del sistema son que los niños hacen todas las actividades pero cognitivamente no han hecho ninguna, han sobrevolado los contenidos.” (Entrevista nº 5).*

**9.** La novena categoría con mayor número de frecuencias la ocupa **Valoraciones negativas**, referidas a aquellas apreciaciones que el sujeto de estudio realiza sobre distintos aspectos. Al

igual que ha sido presentada la categoría valoraciones positivas, estas se refieren a diferentes aspectos, como son: juicios sobre su labor, sobre el profesorado, sobre el alumnado, o sobre otras cuestiones:

### **I. Apreciaciones referidas a los centros**

La primera de las valoraciones negativas que aparece en relación a los centros es que desgraciadamente se hacen muchas adaptaciones curriculares. Estas están directamente relacionadas con los apoyos, que más que ayudar, perjudican. Creando una falsa dependencia del niño con el servicio de apoyo. Él acuña el término “apoyo-dependencia” en el que si el alumno no tiene la supervisión constante de su trabajo ni avanza, ni aprende. En la categoría *Aprendizajes básicos*, comentada anteriormente se trata también sobre este aspecto.

Relacionada con esta primera apreciación, le toca el turno a los *libros de texto*. Los centros muchas veces trabajan a contra reloj para darle fin al manual que han ido trabajando a lo largo del curso, y no caen en la cuenta de que culminar su última lección no tiene un vínculo directo con mejor y mayor aprendizaje. A pesar de ser conscientes de que los libros muchas veces impiden trabajar de forma adecuada los contenidos, siguen siendo demasiados los manuales comprados a lo largo de un curso escolar.

*“...la gente sobre todo se había sensibilizado con el vocabulario, se había sensibilizado... es decir, lo que sí es verdad es que la gente se había sensibilizado sobre muchas cosas, y ya muchas cosas le suenan, y les parece bien, y es lógico. Pero nadie ha reducido el número de libros de texto. Nadie ha reducido el número de libros de texto a pesar de estar convencidos de que eso es una lacra, un lastre”. (Entrevista nº 18)*

Entrando más en la temática del currículum existe una mala concepción sobre las *programaciones* que tenían los centros antes de su llegada.

*“...los proyectos que había antes tampoco eran verdad. Eran muy voluminosos, muy gordos, programaciones didácticas copiadas, no era nada significativo. Y si alguien lo hacía, bien, pero no era institucional”. (Entrevista nº 22)*

A lo largo de los cuatro años de entrevistas ocurren cambios a nivel organizativo sobre los que está totalmente en desacuerdo. El primero de ellos es el *Plan de calidad* que la Junta de Andalucía propone para mejorar los resultados escolares. Basta con leer sus palabras para percibir del rechazo que le produce tal propuesta. A pesar de ello su obligación es apoyar y asesorar a los centros respecto a este plan y si ellos desean unirse a él actuar como si estuviera a favor del mismo.

*“...personalmente estoy en contra del plan de mejora y calidad de la Junta, aunque parezca una terrible contradicción con todo lo que he trabajado en el tema, estoy en contra del plan. Por como lo ha puesto la Consejería en marcha. [...] Mi postura personal es muy simple, creo que la Junta ha hecho un acto de cobardía, además de que debería de estar denunciada en juzgados de guardia por atacar a los derechos fundamentales de los ciudadanos con este plan. Mi hipótesis es la siguiente ¿la educación es un derecho básico*

*de los ciudadanos? sí. ¿Es una obligación de la administración dar el máximo o cubrir al máximo ese derecho? Sí. La Junta cree que ¿elaborando un plan en el que los profesores aúnan sus esfuerzos en torno a unos objetivos mejora la calidad? lo debe de creer porque ha hecho una orden con ese supuesto, luego si es un derecho y una obligación suya y una práctica positiva, ¿por qué dice que sea voluntario? es una cobarde la administración cuando no ha exigido a los profesionales que trabajen en esa línea.” (Entrevista nº 8)*

El segundo de los desacuerdos es a raíz de que el *calendario escolar* comienza unas semanas antes (la segunda semana de septiembre) dejando a los centros muy poco tiempo para organizar la labor educativa. Con este comentario reivindica la importancia que tiene el programar previamente y consensuar acuerdos a nivel de centro.

*“...la verdad es que ha habido muy poco tiempo para preparar y planificar, pero la verdad les ha faltado tiempo para organizar y preparar igual que cuando tenían quince días. Es decir, que yo no he visto que haya sido una cosa alarmante. También es verdad que se empieza el día 1 de septiembre a trabajar, en los colegios de primaria, cosa que en los institutos no es así. Que todo el profesorado asiste sistemáticamente, pero que si en esos días hubiese más organización, por los equipos directivos, sería tiempo suficiente. Una cosa sí es importante, y es, que quien ha fallado más ha sido la administración con el profesorado, si entre el 1 y el 2 de septiembre todo el profesorado que van a estar en un centro están presentes, sí daría tiempo. Lo que pasa es que parte del profesorado llega mucho más tarde, entonces si en tan pocos días pierdes dos o tres como pierdas cuatro has perdido la mitad de los días. Por qué de diez le quitas por lo menos un fin de semana, pues que queda en nada”. (Entrevista nº 18)*

Finalmente como ya ha venido apareciendo en los anteriores resultados no es de extrañar que otro de los aspectos negativos destacado según su persona es *la falta de tiempo para trabajar adecuadamente con el profesorado*.

*“...Hicimos la inauguración del curso día 5 de octubre, lunes. Y ahora que viene a otra fiesta también lunes. Es decir, que también con los lunes y los puentes y las fiestas estamos llevando a muy pocos días. Una sola tarde con tan pocas tardes y con tantos colegios es un problema”. (Entrevista nº 18)*

## **II. Valoraciones negativas para con su propia labor**

La primera de las opiniones es la percepción que mantiene sobre qué piensa el colectivo docente a nivel general sobre su labor.

*“...durante muchos años los equipos hemos estado más en la zona que en los centros, por tanto no nos percibía el centro como pieza importante, y tenemos que integrarlos en el centro”. (Entrevista nº 2)*

En muchas de las ocasiones está más que condicionado al tiempo que puede disponer actuando de una determinada manera.

*“...El asesoramiento dinámico participativo una vez al mes es prácticamente imposible”. (Entrevista nº 7)*

Llegando momentos en los que *cree que su actuación debería ser como la de la mayoría: directiva, técnica, reactiva y puntual*.

*“...me ha faltado ser más sistemáticos en los temas a tocar. Quizás un poquito más directivo, para decidir: “estos temas quiero yo tocarlos”. (Entrevista nº 12)*

Aunque siempre se decanta por su peculiar forma de trabajo. Aun sabiendo las fugas que esta puede generar.

*“...Negativo, que ese otro papel supone más tardes en los colegios, incluso hasta menos mañanas y más tardes”. (Entrevista nº 15)*

Dentro de su labor y tras varios años de puesta en práctica se da cuenta de que la cantidad de centros desborda su trabajo impidiendo actuar como su filosofía le demanda.

*“...tengo muy claro y ya no me puedo echar para atrás, pero yo nunca me metería más en cuatro colegios de esta complejidad con una sola tarde. Porque además es una tarde al mes y cuando quieres acordar está tarde al mes se estropea, porque es urgente aprobar en claustro, porque hay un problema de una obra, por 1000 circunstancias, porque hay una gripe y no han podido venir tres profesores que eran claves para esta toma de decisiones, y lo dejamos para la semana siguiente, y ya no puedes estar”. (Entrevista nº 15)*

*“...mire usted yo tengo que tener mucho tiempo en cada uno de los centros, para meterme en el centro, para participar en sus claustros, en sus equipos docentes, en su grupos de trabajo, para ver lo que pasa, no solamente ver niños”. (Entrevista nº 2)*

Por muy organizado que sea en su despliegue de apoyo no dispone del tiempo necesario para hacer las cosas adecuadamente y eso es un detalle que destaca negativamente sobre su labor.

*“...Y yo no he podido trabajar con ellos. Se tiene poco tiempo por las tardes. Y por tanto no se puede trabajar con tantos centros, con lo cual si no se puede trabajar con todos los centros, cómo vas a “hacer localidad”, porque dos orientadores ¿nos vamos a poner de acuerdo en trabajar sobre lo mismo? Eso es un problema terrible. Segundo, en mi práctica he descuidado mucho el diagnóstico de niños y los aspectos formales del diagnóstico de niños. Y eso también es necesario. Porque ese diagnóstico, primero porque ahora me he dado cuenta, en algún centro, que no he profundizado suficiente en algunos diagnósticos. Y me ha faltado tiempo para atender los casos en la individualidad. Y por otro lado el diagnóstico individual que he hecho de los niños más profundos en algunos casos ha sido insuficiente. Pero con el tiempo que hay se dedica unas u otras cosas”. (Entrevista nº 24)*

*“...El tema de la acción tutorial durante el mes de febrero se trabajó el mes de marzo se ha abandonado por completo. No me ha dado tiempo, si me reúno con los profesores para unos temas no me puedo reunir para otros. Pero además me consta que difícilmente han hecho algo de los temas anteriores, es decir, que los temas anteriores que se habían planteado, cosas muy esporádicas”. (Entrevista nº 16)*

*“...una cosa que no se ha conseguido y que para mí era importante. Y es mi trabajo con los equipos de ciclo. Yo siempre he creído que tenía que trabajar y sentarme con los equipos de ciclo, cuando ellos estén viendo cosas. Eso no lo he conseguido por cuestión de tiempo”. (Entrevista nº 24)*

También realiza una crítica a la organización legislativa de su profesión. Argumentando que muchos de los problemas que aparecen en su labor es a causa de la poca unanimidad entre los compañeros de profesión. Pues la legislación deja tan abiertas las funciones que da lugar a múltiples interpretaciones.

*“...Las funciones que tenemos: atención al profesorado y dificultades de aprendizaje, asesoramiento al profesorado en educación especial, la orientación y la acción tutorial de los alumnos y asesoramiento a padres... algo así eran las cuatro grandes funciones”. (Entrevista nº 3)*

Existen otros pequeños detalles valorados negativamente de su persona como profesional de la orientación. El primero de ellos es que *se define muy malo en los aspectos burocráticos*. Y destaca algunos fallos iniciales que ha cometido por diversas circunstancias:

*“...Qué cosas son las de yo creo que... que decía al principio de curso... cosas que ahora que ya han pasado un mes y estoy sufriendo las consecuencias de no haberlo hecho lo suficientemente bien. Pues que al principio de curso yo tenía que haberme reunido con todos los claustros, en la sesión del primer claustro tenía que haber metido un planteamiento de decir: “un punto del orden del día, intervención del orientado con revisión de todos los temas que arrastramos de años anteriores”. Con una especie de que la jefatura de estudios plantea... aquí está mi asesor”. (Entrevista nº 12)*

*“...luego hay un problema mío y es que no he sido riguroso con las reuniones sistemáticas de la jefatura de estudios. Cogimos una dinámica muy bonita de reunir a las jefaturas de estudios de la localidad y luego al final el agobio, el tiempo, las dificultades para poder juntar a jefaturas de estudios de diferentes centros, que nunca encontraban horario, no he sido capaz de llevarlo todo lo bien que debería de haberse llevado. Eso para mí ha sido un tema importante”. (Entrevista 24)*

También se destacan momentos de desesperanza cuando *entra en las clases y ve que lo que lleva mucho tiempo trabajando aún no ha aterrizado del todo*.

*“...Yo entro a las aulas, con motivos de muchas cosas, con muchos pretextos y yo no veo grandes cambios en la gente. Y en los sitios que estoy viendo más cambio, quizás sea porque la jefatura de estudios lo tiene muy claro y es la que machaconamente lo está pidiendo. Pero no hay grandes cambios, también es verdad y que hay que tener en cuenta que los cambios en la práctica diaria del profesorado son a largo plazo”. (Entrevista nº 15)*

### III. Valoraciones negativas sobre el profesorado

La primera de las apreciaciones que realiza sobre el sector del profesorado es que es importante implicar a este en todo el proceso de creación de iniciativas. Para que el resultado final sea producto de todo un conjunto colaborativo de trabajo. Si trabajas así el profesorado ve los resultados como suyos. De la otra forma les son ajenos y poco realistas, pues no se han tenido en cuenta sus circunstancias. Desgraciadamente destaca que *hay pocos profesores que están interesados en cambiar su forma de trabajar*.

*“...en las adaptaciones curriculares también hay otra reflexión metodológica importante, y es que las dos que hicimos el trimestre pasado por esto de hacerlas más rápido, implicamos muy poco al profesorado tutor”. (Entrevista nº 7)*

*“...en la escuela tenemos una gran herencia del conductismo, que parece mentira como nos calan las cosas aunque no lo sepamos, los maestros no hemos estudiado el conductismo, pero tenemos una herencia terrible, el profesor pone un ejercicio, estímulo y corrige el resultado, respuesta, si está bien, le pone un bien, que está mal, que lo repita”. (Entrevista nº 4)*

Otro de los aspectos que valora negativamente es que estos *no tienen mucha implicación asistencial en actividades formativas* y como bien se sabe estas son predecesoras de todo cambio educativo. No es posible llevar a cabo una innovación sin una formación previa.

*“...luego hay otra gente más joven, no es gente mala profesional, es decir, que no coincide con gente con dejadez en su trabajo es más bien gente que no entiende que ellos puedan*

*mejorar y que la mejora es a base de aprender. Es gente que se cree que la mejora del sistema se hace con metodología de machaca, machaca y centran los problemas en que los niños estudian poco, y que los padres no colaboran con el centro. Y que el mayor problema es que los niños estudian poco. Los niños estudian poco, cosa que es verdad, que los padres no colaboran, cosa que también puede ser verdad, pero que además de eso tú no puedes estar haciendo lo mismo que antes, que alguna parte de responsabilidad tendrás tú. Ese es el perfil más común”. (Entrevista nº 14)*

#### **IV. Respeto al alumnado**

Se pueden destacar dos ideas principales. La primera es que *este tiene como principal problema la comprensión lectora*. Y esta posee una conexión con todas las materias lo que empeora que el niño/a esté preparado correctamente para el proceso de aprendizaje:

*“...los niños que sobrevuelan la escuela, que no se implican plenamente, pues resulta que aprenden unas estrategias superficiales, pero no profundas del lenguaje. Se sueltan un poquito al leer pero no respetan los signos de puntuación, o los respetan al mínimo y cuando comprenden, comprenden lo mínimo, esto además está agravado por los libros de texto, la metodología de los libros de texto, implícitamente es una metodología buena: tendrás que leer el tema y una vez que has comprendido el tema cumplimenta las preguntas; pero las preguntas son directas y literales sobre el texto por lo que la mayor parte de los niños desarrollan una estrategia perversa además de inversa, leen la pregunta, buscan la respuesta y no estudian el tema”. (Entrevista nº 4)*

La siguiente crítica, relacionada con la anterior, es que los niños realizan *las actividades* pero es tan poco su profundización y comprensión que *les sirve de muy poco en su aprendizaje*.

*“...uno de los grandes déficit del sistema son que los niños hacen todas las actividades pero cognitivamente no han hecho ninguna, han sobrevolado los contenidos”. (Entrevista nº 5)*

#### **V. Otras cuestiones**

Finalmente la última dimensión negativa que se ha encontrado a lo largo de la categoría responde a otras cuestiones, por ejemplo *la agenda*. Se ha dado cuenta que para llevar a cabo un buen despliegue de la misma ésta debe *contar con mucha más gente implicada* en el proceso de planificación y desarrollo.

*“... ¿Qué fallo le pongo yo a la agenda? Que no hemos llegado a consolidar un equipo de trabajo, yo soy insuficiente. No hemos llegado a dar el siguiente paso de concreción. Cada vez que va el guión de un mes, va un guión genérico de infantil a sexto. Y cuando van los materiales van un montón de materiales pero sin decir, este es para este curso. Y a la agenda le falta para que sea funcional que al profesor a primero de cada mes, después de un planteamiento general, se le den las cuatro hojas de la ficha que tiene que hacer. Y eso no hemos llegado a concretarlo porque necesitamos gente, por ciclos, por especialidad y un grupo de trabajo. Una gente que lo elabore. A eso no hemos llegado. Se ha consolidado por un lado”. (Entrevista nº 22)*

Y para cerrar esta categoría, el caso destaca *la necesidad de una presión por parte de la inspección* para poder llevar a cabo muchas de las propuestas tratadas y germinadas como temas sensibles dentro de los centros. Afortunadamente a lo largo del estudio se dan las circunstancias oportunas y la inspección varía hacia este terreno.

*“...si hubiese una inspección responsable, comprobarían si en su programación didáctica asumen lo que está en la documentación puesta... ha de hacerse en el aula”.* (Entrevista nº 23)

Aglutinando, al igual que en la anterior, cuatro categorías con una frecuencia similar aparece *Centro* con un total de 73 fragmentos seguido de, *Proyecto localidad* con un registro menos y de *Lectura y Escritura y Énfasis* con un total de 70 narraciones cada una.

Llegando así al puesto número decimocuarto con la subcategoría *Profesorado* (con más de 60 referencias). A partir de aquí la frecuencia es inferior a 60 lo que nos resulta mucho menos llamativo para comentar.

**10. Centro.** Categoría referida a uno de los ámbitos de influencia en el que su presencia es significativa, dentro de la cual se puede distinguir el trabajo con diferentes agentes:

### **I. Coordinadores de ciclo**

Responsables de realizar una coordinación de los compañeros que pertenecen a la misma etapa educativa. Estos son un buen puente para instaurar las medidas que a nivel de centro se consideren oportunas.

*“...que los coordinadores de ciclo sean los que el exijan a sus profesores. Yo soy miembro del ETCP y he de asistir a todas las reuniones”.* (Entrevista nº 7)

*“...En lo de las diez reglas todo el mundo lo ha asumido, a todos los coordinadores de ciclo se les ha dado y todos los coordinadores de ciclo lo han llevado para trabajarlo con los equipos de ciclo”.* (Entrevista nº 15)

### **II. Equipo técnico de coordinación pedagógica**

A lo largo del curso existen reuniones con los componentes del ETCP, para tomar decisiones a nivel general. En dichas reuniones se establecen directrices que afectan al centro en su conjunto.

*“...Al equipo técnico pertenece el coordinador de cada uno de los ciclos. Recopilando, al hacer seguimiento de los compromisos adquiridos es una forma de ver que ellos no han asumido su responsabilidad. Entonces en vez de ser yo el que pregunto, yo intento ser catalizador, no reacción química”.* (Entrevista nº 16)

*“... Esto es una decisión del equipo técnico, la aprobamos en el equipo técnico y por tanto todo el mundo va a plantearse a su profesorado como de obligado cumplimiento”.* (Entrevista nº 13)



### III. Coordinadores de proyectos

Otro de los ámbitos de acción sobre los que su persona incide. Pues los orientadores ayudan a estos a configurar los proyectos y hacerlos efectivos en la práctica cotidiana.

*“...Lo que he hecho ha sido que en cada centro mantuve una reunión con los responsables de todos los programas juntos, jefaturas de estudios, Escuelas Espacio de Paz, Plan de Igualdad y Coeducación, Convivencia... Tuvimos una reunión conjunta donde presentamos las conclusiones de las jefaturas de estudios de la agenda”. (Entrevista nº 17)*

*“...En el plan de acción tutorial se va a integrar los objetivos del Plan de Convivencia, los objetivos y actuaciones de Escuela Espacio de Paz, y los objetivos y actuaciones de Coeducación, los objetivos de actuaciones de algún proyecto que hay por ahí de educación ambiental que tienen todos los centros, pues con motivo de eso yo quiero provocar reuniones de los coordinadores de la Escuela Espacio de Paz, de los coordinadores del proyecto tal”. (Entrevista nº 8)*

### IV. El claustro

El órgano colegiado por excelencia en la planificación del centro, pues asisten todos los niveles de representación escolar (a excepción de los padres), dirección, profesorado, orientación...

*“...La atención al profesorado tiene dos partes fundamentales, una cada profesor dentro de su aula, que sería el orientador por la mañana atendiendo los casos individuales que le toca, y otra, centro como tal y por tanto el orientador tiene que ser centro como tal. Eso son todos los lunes por la tarde, en este caso porque es el día en que el profesorado trabaja por la tarde. Si en vez de trabajar una tarde trabajarse dos esto sería mucho más fácil”. (Entrevista nº 13)*

En esta sección del centro su labor se centra en realizar propuestas que mejoren los documentos de los centros y por ende la práctica escolar que se desarrolla en ellos.

*“...Cambieron el orden del día del claustro, porque incluso iban a tocar la nueva orden de acción tutorial, y dijo el director: “vamos a crear una comisión, en la cual tú tienes que colaborar” [...] yo hice algunas matizaciones sobre la orden, algunas pequeñas concreciones y dije que aunque la orden era muy compleja lo podíamos hacer muy fácil de aplicar”. (Entrevista nº 5)*

*En todos los claustros he hecho una actuación de presentación de la agenda y el almanaque a todo el profesorado, tanto al que estaba de años anteriores como si era nuevo, y me he reunido con todos los equipos técnicos. La reunión ha sido siguiendo la de final de curso, al final de curso hicimos una reunión en la que se llegamos a una serie de acuerdos, “para el año que viene vamos a hacer esto y esto”. (Entrevista nº 18)*

**11.** La categoría que ocupa el puesto decimoprimeros es **Proyecto localidad**, referido a una actuación concreta que se desarrolla dentro de los ejes de trabajo. Su intención ha sido proponer temas a nivel de localidad, para que esta evolucionase de manera unánime, respetando que los criterios sean comunes pero que las adaptaciones dependan de cada contexto.

*“...lo que quiero yo que además de que mejore cada centro es que mejore la localidad”. (Entrevista nº 13)*

“...Entonces uno de mis objetivos es ver si seré yo capaz, en ese mover a los centros, tender a que se parezcan entre ellos, a que lleven proyectos comunes. Si hay que hacer la acción tutorial que, en la medida de lo posible, la acción tutorial de todos los centros se parezcan entre ellos, si está llevando programa de lectura, la estrategia de lectura, se parezcan, insisto se parezcan, no tienen por qué ser iguales, porque cada centro tiene su profesorado y tiene su alumnado que no es igual, pero sí que se parezca”. (Entrevista nº 6)

“...yo he forzado la situación para trabajar en los cuatro colegio de Pueblo, por eso de tener la perspectiva localidad y que todos los centros de la localidad evolucionen hacia el mismo tema, no hacia mi modelo de escuela, sino hacia el modelo de escuela que seamos capaces de diseñar entre los profesores y yo, pero si yo estoy en todos... puedo ser ese catalizador, ese factor común para que evolucione hacia el mismo tema, para que esto sea una comunidad educativa, para que sean una localidad, que es lo que tenemos que conseguir”. (Entrevista nº 2)

Los planteamientos a nivel de localidad permiten alcanzar una educación más profunda, en la medida que todos los centros del municipio trabajan lo mismo y las instituciones locales lo refuerzan extraescolarmente.

“...El proyecto de localidad además de unificar los criterios de los centros, tendría que tener una segunda fase y es como las entidades de localidad se implican en los centros, no los centros entre ellos, sino además como el ayuntamiento desarrolla programas comunes. Que haya proyectos del ayuntamiento, de implicarse. Que haya una cultura donde puedan colaborar las entidades sin ánimo de lucro”. (Entrevista nº 6)

Una de las estrategias a las que más ha recurrido para llevar a cabo la conexión de la localidad es difundir todo aquello en lo que trabaja para que los centros vecinos sean conocedores de ello y sientan motivación de que ellos también pueden actuar igual.

“...me fui al Centro B a presentárselo a la jefa de estudios, " mira lo que estoy haciendo, por donde vamos con el Centro A" apareció otro profesor que allí a su vez está llevando temas de educación ambiental, estuve hablando con él y para cuando salí el miércoles del Centro B lo había convertido ya en modelo... yo creo que ya estaba lo suficientemente maduro como para darle modelo de programas con justificación, objetivos, contenidos, temporalización, metodología, y darle estructura”. (Entrevista nº 1)

“...vamos a tener una reunión de localidad para ver cómo van los registros.... y si no lo han hecho pues se notará en esa reunión de localidad”.

Existen ciertos temas con un gran interés de que sean locales y a lo largo de los cuatro años de actuación va hilvanando cada uno de ellos:

### **I. Las competencias básicas**

“...El mismo curso de competencias básicas en todos los centros, con sesiones conjuntas de toda la localidad, en esas sesiones tiene que participar todo profesorado”. (Entrevista nº 10)

### **II. La agenda**

“...si a cada uno de los temas que hemos puesto nosotros que toda la localidad va a estar trabajando los mismos temas todos los meses...”. (Entrevista nº 10)

### **III. Acto inaugural del curso académico**

*“...El acto de inauguración este año ha existido, la verdad es que todo el mundo ha dado por supuesto qué había que hacerlo, es decir, que el acto como tal ha cuajado. Todo el mundo daba por supuesto que había que hacerlo. Luego a la hora de organizarlo se han metido algunas de las variables que nos dijeron, el reducir el tiempo y la hora, pero luego no ha salido la gente lo suficientemente contenta”. (Entrevista nº 18)*

### **IV. Cursos de formación**

*“...Ahora mismo ya hay líneas de trabajo que nos unen, por ejemplo el proyecto localidad. Tenemos un plan de formación donde el próximo año vamos a reunirnos dos veces al trimestre, inter-centros o bien para recibir formación o para intercambiar experiencias. Eso es más de lo que hemos hecho hasta ahora. Este año, a pesar de que estaba aprobado, no hemos sido capaces de hacerlo. Luego ese intercambio de experiencias por ahí otra cosa de localidad. Con la inspección ya está acordado elaborar unas pruebas iniciales comunes para toda la localidad”. (Entrevista nº 24).*

### **V. El POAT:**

*“...Es parte del proyecto de localidad (el POAT que se está elaborando con ayuda de todos), como es una cosa nueva pues yo aporté ese borrador, como lo he elaborado a nivel de localidad para los colegios, para que ahí vuelquen los contenidos.[...] En la medida en que yo participe en la elaboración del plan de orientación de acción tutorial de los cuatro colegios, estoy haciendo proyecto de localidad, porque en principio parte de las propuestas, aunque luego se diferencien, pero la propuesta marco, van con lo que propone el mismo orientador, luego ya se va adaptando a cada centro y con lo que cada centro le quiera ajustar”. (Entrevista nº 5).*

### **VI. Comisión de absentismo:**

*“...el tema fue muy cordial y se establecieron las bases, luego se ha abierto otro tema de... a nivel de localidad (comisión de absentismo)”. (Entrevista nº 7).*

### **VII. Equipo técnico de coordinación pedagógica de la localidad:**

*“...Se ha constituido lo que decíamos al principio el equipo técnico de coordinación pedagógica de la primaria de la localidad”. (Entrevista nº 11)*

Finalmente es de destacar que su actuación a nivel local no es la única que tiene lugar durante su periodo de acción, pues la inspección en un momento también presiona para que esto tenga lugar.

*“...otro tema de localidad. Este inspector ha cogido la localidad como unidad y una o dos veces al trimestre reúne a todos los directores de la localidad. Y estoy yo. Y tocamos los temas, con lo cual yo creo que la localidad, con este planteamiento que tenemos más o menos sigue”. (Entrevista nº 24)*

**12. Lectura y Escritura.** La lectura y la escritura fueron en un inicio el eje principal y detonador de todos los otros temas que vendrían después. Este arranca de los diagnósticos que realiza al alumnado. Dándose cuenta de que la lectura repercute en todo el aprendizaje que realiza el niño, de ahí su importancia principal para ser motor de arranque.

*“...una de las cosas que yo quiero provocar en los centros es la revisión de los procesos de enseñanza de la lectura, e incorporar a las prácticas cotidianas temas de mejora, yo ya tengo modelos teóricos de diferentes planteamientos, de cómo enfocar el aprendizaje y la enseñanza de la escritura y de la lectura”.* (Entrevista nº 4)

Apunta que es necesario separar por un lado la lectura y por otro la escritura, porque de otra forma esta última pierde su importancia.

*“...siempre hablo menos de escritura y más de lectura, porque la escritura tendrá que venir después, uno de los objetivos que tengo es separar lecto-escritura, no la unamos, no ves que al unirla la lectura podría ser muy fluida y muchos niños ser muy rápidos y la escritura se la corta, lectura y Escritura”.* (Entrevista nº 4)

La principal problemática reside en la forma en cómo los alumnos hacen uso de esta herramienta. Por lo que considera clave dedicar una hora semanal a trabajarla de forma distinta.

*“...la metodología que ha cogido el niño es: “busco, recorto y pego”, y no de leer y comprender, entonces ese es un déficit muy importante”.* (Entrevista nº 4)

*“...aparezcan horas específicas de lenguaje oral, escritura y lectura. Más o menos 2 horas semanales dedicadas específicamente al desarrollo del lenguaje oral, la escritura y la lectura, con un programa hecho”.* (Entrevista nº 19)

A lo largo de los distintos ejes de trabajo, y de forma previa, recurre a la sensibilización constante del profesorado. Es decir, previo a proponer algún cambio o propuesta ve conveniente transmitir al profesorado sus ideas y ver cómo estas son acogidas o percibidas.

*“...A los que han asistido al curso de competencias hice una ponencia sobre competencias de comunicación lingüística, y lo que hice fue todo lo que yo tenía preparado de psicología cognitiva de la lectura, de los procesos mentales, exponerlos y que vean gráficamente un diagrama de cómo funciona la cabeza de un niño cuando está leyendo. Y cómo funciona bien y como no funcionan también.; tanto cuando un niño lee y no comprende como cuando lee y cambia una palabra por otra, qué procesos mentales son los que están desviados. Por tanto qué ejercicios... cómo cuando un niño a la hora de escribir comete faltas de ortografía, por ejemplo “está copiando y comete faltas de ortografía”, ¿problema de atención?, “no”, es problema de ruta cognitiva (ruta fonológica), va por el camino no adecuado, un camino que es bueno para el proceso de aprender, pero que es fatal para el proceso de generalizar”.* (Entrevista nº 13)

A lo largo de los cuatro años de acción el tema pasa por distintas fases, momentos en los que unas veces se le presta más atención y otras pasa desapercibido. Uno de los momentos más significativos es cuando a nivel externo se obliga a que esta temática sea trabajada, y dado la presión que se crea esta comienza de nuevo a brotar.

*“...cuando íbamos a empezar a trabajar con la prioritaria en estos centros, da la Delegación una orden de que en el mes de noviembre todos los centros tienen que trabajar sobre un plan de fluidez y comprensión lectora. Se organizan unos cursos por localidades y por zonas. Asisten los jefes de estudios de los centros y el orientador y lo que se dice en esos cursos los lunes se hace en claustro”.* (Entrevista nº 22)

A pesar de la aceptación que la lectura alcanza en los centros, no se llega a dar el salto para avanzar y erradicar la mayoría de los manuales.

*“...el tema de la lectura lo empezamos por una línea que luego se ha generalizado en otra... que creo yo que nos ha servido. Pues que la gente estaba mucho más sensible. En muchos centros el profesorado protestaba por este plan de lectura y en este campo el profesorado de Pueblo estaba muy sensible. Para qué nos ha servido también el plan de lectura, para que estas programaciones didácticas y PE la lectura, la escritura y el razonamiento matemático se ha metido como un punto especial”. (Entrevista nº 24)*

**13. Énfasis.** Finalmente la última de las categorías que se va a comentar en esta jerarquía de categorías más importantes es *Énfasis*; referida a aquellos comentarios que han sido puntualizados por él mismo a lo largo de los veinticuatro discursos y que el lenguaje escrito no deja remarcar.

La primera de las ideas está referida a la percepción que tiene de la labor de la escuela.

*“...La escuela es muy compleja, la sociedad es muy compleja y la escuela sola no puede solucionar... ni puede, ni debe, todos tenemos que aunar, sobre todo los que somos de las mismas las administraciones pública, y estamos por la labor. (Entrevista nº 7)*

En uno de los primeros encuentros resalta uno de los objetivos para con su trabajo en los centros.

*“...Mi objetivo último, qué objetivo pretendo yo con esto a nivel de localidad, pues me encantaría que se consiguiese que la mayor parte del profesorado integrasen en su práctica cotidiana cuatro o seis propuestas metodológicas que se están insistentemente haciendo”. (Entrevista nº 13)*

Igualmente existen énfasis en relación a cómo desarrolla su trabajo. Queriendo remarcar una forma muy particular de actuación. Los comentarios son lo suficientemente clarificadores como para no necesitar acompañarlos de descripciones particulares.

*“...una de las cosas que yo echo de menos es: hemos hablado nada más que de mí pero yo soy parte de un equipo de orientación. Yo periódicamente expongo a mis compañeros todas las cosas que voy haciendo, nos lo vamos comentando entre todos, unos son más abiertos y exponen más sus tareas, otros menos... pero yo por eso de que lo que hago lo comento y lo pongo a disposición de... Pues... vale, toman nota, cogen alguna ideilla, pero ya están. Como no está estipulado de otra forma”. (Entrevista nº 15)*

*“...En ese tiempo en que estuve en la delegación una de las claves importantes que a mí muchos compañeros me echaban en cara... hemos perdido todo el prestigio y la categoría que teníamos, nos has obligado a ir todos los días a los centros y que los centros sepan el día que voy a ir y nos has obligado a entrar a la hora que los maestros y salir a la hora que los maestros, yo decía: "voy por buen camino," ese es mi modelo de estar, dentro al pie y siendo parte, medio pensionista, un día a la semana, una vez cada quince días, pero ese día soy tuyo parte de tu centro y me quiero implicar”. (Entrevista nº 3)*

*“...estilo de trabajo es el mismo y desde el primer momento estoy metido en todos los fregados como todos”. (Entrevista nº 15)*

*“...esto es muy importante anotarlo- siendo, estando en esta actitud de chincar, de plantear, de propiciar acuerdos y luego esperar a que no se hagan, en ver de estar como una mosca cojonera insistiendo en que se hagan, pero claro, mi gran reto es que cuando yo me vaya lo que queda, “queda”, y no que no queda, no “queda”. Tampoco vale de mucho*

*cuando yo estoy como una mosca cojonera se hagan cosas y dentro de dos años cuando yo me vaya se dejen de hacer. Es preferible el que se avance menos, pero lo que se avance no sea dependiente de mí. Porque los si yo fuese consciente de que iba a estar ocho o diez años con estos mismos colegios, pues igual insistía más, porque tengo tiempo por delante para consolidarlo, pero hay que ser en esa teoría constructivista, y la zona de desarrollo potencial pues que ellos vayan cogiendo independencia".* (Entrevista nº 16)

*"...Hay tantos frentes abiertos que tenía que estar en todas las reuniones de un colegio. Todos los lunes por la tarde, en los colegios pasan cosas interesantísimas y yo me las pierdo. Y mira que estoy yendo casi casi a dos colegios por tarde, pero claro siempre me pierdo o algo, pero bueno".* (Entrevista nº 13)

*"...este proceso participativo, tiene su inconveniente, y es que alargamos muchísimo el tiempo, pero tiene una ventaja que es increíble y es que eso es suyo. Lo han hecho ellos".* (Entrevista nº 17)

También resalta en algunas de las entrevistas la opinión que le merece el trabajo de la inspección educativa. Hay momentos en los que considera que falta más insistentemente la presión que ejerce la inspección en este sentido. Aunque la opinión que le merece este servicio cambia tras la llegada de un nuevo profesional.

*"...Hace falta una empresa con un par de... y con una inspección que inspeccione. Vamos a ver, sirve de muy poco un orientador que oriente, que asesore, y que no haya alguien que de alguna forma, a quien no quiera, le pueda exigir. Y segundo, para que yo orientador pueda hacer mucho más en los centros tendría que estar en cuerpo y alma en el mismo centro, para no perderme ni un minuto".* (Entrevista nº 18)

*"... La inspección cobra por presionar, entiendo yo, y eso lo apuntas con letra mayúscula y que salga en todos lados".* (Entrevista nº 15)

Finalmente el último comentario que merece la pena destacar se refiere al valor que otorgan otros hacia su labor profesional.

*"...constantemente me está afirmando "es que tú eres muy diferente, es que tu predisposición y tu implicación y tu compromiso con los centros no es lo que hemos tenido otras veces".* (Entrevista nº 16)

## 7.3 FRECUENCIA DE PALABRAS

Otro de los resultados que se pueden extraer del estudio y que se considera que podría ser interesante, es conocer cuáles han sido los términos más utilizados a lo largo de los cuatro años de entrevistas. Por lo que realizando una frecuencia de palabras se debe decir que estas han sido las más usadas a lo largo de los veinticuatro encuentros:

100 palabras con mayor frecuencia de aparición en las entrevistas				
Palabra	Longitud	Conteo	Porcentaje ponderado (%)	Palabras similares
para	4	1716	0,93	para
centro	6	1709	0,93	centro, centros
pero	4	1350	0,73	pero
caso	4	1347	0,73	caso, casos
todos	5	1216	0,66	todo, todos
investigador	12	1120	0,61	investigador
como	4	824	0,45	como

temas	5	812	0,44	tema, temas
niños	5	806	0,44	niño, niños
otro	4	747	0,40	otro, otros
pues	4	743	0,40	pues
estás	5	719	0,39	está, estás
cuando	6	669	0,36	cuando
este	4	640	0,35	este
porque	6	623	0,34	porque
hacer	5	620	0,34	hacer
cosas	5	612	0,33	cosa, cosas
equipo	6	579	0,31	equipo, equipos
trabajo	7	570	0,31	trabajo, trabajos
estos	5	545	0,30	esto, estos
hecho	5	533	0,29	hecho, hechos
entonces	8	531	0,29	entonces
tiene	5	530	0,29	tiene, tienes
ahora	5	504	0,27	ahora
colegios	8	478	0,26	colegio, colegios
profesor	8	474	0,26	profesor, profesores
cada	4	473	0,26	cada
mucho	5	468	0,25	mucho, muchos
hemos	5	465	0,25	hemos
luego	5	461	0,25	luego
ellos	5	458	0,25	ello, ellos
decir	5	412	0,22	decir
estudios	8	401	0,22	estudio, estudios
profesorado	11	393	0,21	profesorado
bien	4	379	0,21	bien
vamos	5	379	0,21	vamos
plan	4	375	0,20	plan
lectura	7	366	0,20	lectura, lecturas
curso	5	359	0,19	curso, cursos
otra	4	358	0,19	otra, otras
mismo	5	345	0,19	mismo, mismos
también	7	343	0,19	también
están	5	341	0,18	están
tanto	5	328	0,18	tanto, tantos
sobre	5	313	0,17	sobre
tienen	6	302	0,16	tienen, tienen
había	5	299	0,16	había, habías
gente	5	294	0,16	gente
problemas	9	289	0,16	problema, problemas
estoy	5	288	0,16	estoy
tiempo	6	287	0,16	tiempo, tiempos
apoyo	5	283	0,15	apoyo, apoyos
propuesta	9	282	0,15	propuesta, propuestas
ciclo	5	281	0,15	ciclo, ciclos
tengo	5	276	0,15	tengo
haciendo	8	274	0,15	haciendo
reunión	7	274	0,15	reunión
trabajar	8	274	0,15	trabajar
directores	10	271	0,15	director, directores

porqué	6	268	0,15	porqué
proyecto	8	268	0,15	proyecto, proyectos
nada	4	267	0,14	nada, nada
estas	5	263	0,14	esta, estas
cuatro	6	261	0,14	cuatro
estamos	7	253	0,14	estamos
modelo	6	251	0,14	modelo, modelos
tres	4	248	0,13	tres
sido	4	246	0,13	sido
cómo	4	243	0,13	cómo
muchas	6	243	0,13	mucha, muchas
menos	5	242	0,13	menos
competencias	12	241	0,13	competencia, competencias
agenda	6	240	0,13	agenda, agendas
formas	6	239	0,13	forma, formas
claro	5	238	0,13	claro, claros
técnico	7	238	0,13	técnico, técnicos
acción	6	237	0,13	acción
padres	6	236	0,13	padre, padres
haces	5	232	0,13	hace, haces
tutorial	8	230	0,12	tutorial
tenemos	7	229	0,12	tenemos
trimestres	10	229	0,12	trimestral, trimestre, trimestres
parte	5	223	0,12	parte, partes
tener	5	222	0,12	tener
semanas	7	213	0,12	semana, semanas
todas	5	213	0,12	toda, todas
tarde	5	212	0,11	tarde, tardes
aprendizajes	12	207	0,11	aprendizaje, aprendizajes
esos	4	206	0,11	esos
algunas	7	205	0,11	alguna, algunas
jefatura	8	204	0,11	jefatura, jefaturas
antes	5	203	0,11	ante, antes
estar	5	202	0,11	estar
puede	5	202	0,11	puede, puedes
sino	4	201	0,11	sino
años	4	199	0,11	años
viene	5	198	0,11	viene, vienes
algunos	7	194	0,11	alguno, algunos
estaba	6	193	0,10	estaba, estabas

**a) Todos**

En primer lugar la palabra más usada (aparte de artículos y preposiciones) ha sido **Todos** con un total de 698 repeticiones, ocupando un 0.36% de las palabras totales usadas a lo largo de todas las entrevistas. Esto nos podría indicar que para el sujeto de estudio la globalidad va por encima del trabajo individualizado y que su idea de trabajar y de entender la labor orientadora es posible con ayuda de los otros, de una forma global y colaborativa. Lo que ratifica su visión



comunitaria, reflejada en la actuación que lleva a cabo día a día con todos los centros. Procurando que todos sean conocedores y participes de un mismo proceso de desarrollo.

A continuación destacamos algunos de los comentarios que ratifican esta idea:

- “...yo quería que cogiese a **todos**...”. (Entrevista nº 1o)
- “...estamos **todos** de acuerdo” (Entrevista nº 1o)
- “...desarrollo de los centros, porque **todos** hemos estado hablando lo mismo”. (Entrevista nº 10)
- “...Curso de competencias básicas en **todos** los centros”. (Entrevista nº 10)
- “...que unifique a **todos** los centros”. (Entrevista nº10)
- “...lo he hablado con **todos** los equipos directivos”. (Entrevista nº 10)
- “...se acordó era que **todos** los centros iban a tener...”. (Entrevista nº 11)
- “...el escuchar **todos** los problemas de la gente”. (Entrevista nº 11)
- “...que nos obligue a **todos** a ser coherentes”. (Entrevista nº 2)
- “...vamos a trabajar **todos** sobre los mismos documentos”. (Entrevista nº 7)
- “...o andamos **todos** o aquí no anda nadie”. (Entrevista nº 5)
- “...**todos** los centros están llevando agenda”. (Entrevista nº 12)
- “...entre **todos** los profesionales aprobamos ese documento”. (Entrevista nº 13)
- “...es responsabilidad de **todos** los tutores”. (Entrevista nº 13)
- “...he participado en casi **todos** los centros en esos debates”. (Entrevista nº 14)

### **b) Hacer**

Como segundo vocablo con mayor importancia a lo largo de todos los encuentros es un verbo que ha tenido bastante transcendencia. Se refiere a **Hacer** con un total de 638 veces en las que se ha utilizado. Ocupando un 0.33 por ciento del total de las palabras. Esto manifiesta que la persona que trasmite sus palabras tiene una gran conciencia de que es importante hacer, llevar a cabo, trabajar... cuando se llega a los centros.

No hay mejor manera de iniciar procesos de cambio y mejora que promoviendo iniciativas varias que haga ver a los docentes que realmente se camina hacia el cambio. Esto puede venir antecedido por programas, nuevas líneas de trabajo (“...**hacer** propuestas que sean asumibles” (Entrevista nº 8); “...**hacer** propuestas comunes” (Entrevista nº6); “...a nivel de localidad para **hacer** puesta en común” (Entrevista nº13); “...**hacer** determinados programas” (Entrevista nº 5); “...**hacer** un Plan de convivencia” (Entrevista nº 1) ; “...**hacer** seguimiento y planificar el futuro o incluso un estilo de ejecución que rompa con la tradición cultural del contexto” (Entrevista nº 7); “...podemos **hacer** una línea de trabajo nuestra” (Entrevista nº12); “...otro estilo de **hacer** las cosas, que estoy haciendo” (Entrevista nº7); “...**hacer** una agenda más

*personalizada de localidad*” (Entrevista nº 10); “...**hacer** el continuo del currículum” (Entrevista nº11).

Destacándose como otra de las estrategias que ha sido puesta en marcha para permitir que los centros virasen hacia nortes más efectivos han sido los procesos de formación. “...podemos **hacer** un curso de formación” (Entrevista nº 10); “...**hacer** técnica de lectura” (Entrevista nº 3); “...**hacer** otra reunión para unificar” (Entrevista nº 8).

En definitiva queda ratificado por las propias palabras del sujeto de estudio que la clave para mejorar los centros educativos debe asentarse en la verdadera actividad, en **hacer**, no en proponer, plantear...u otros verbos que no den lugar a iniciar la dinámica de este gran proceso.

### c) Centros

Seguida de esta, la siguiente palabra con mayor porcentaje en las entrevistas es **Centros** con un total de 622 momentos en los que habla de los centros como conjunto. A este término habría que añadir también la frecuencia de **Colegios**, con 296 apariciones en las narraciones. Otorgándole, el primer lugar de frecuencias.

Para el sujeto de estudio la pluralidad de los centros va por encima de la individualidad del centro. Es decir, su idea de trabajo no está parcelada por las verjas del centro, sino que para él debe existir una línea o unos nortes de conexión entre los colegios que componen la localidad donde actúa: “...que todos los **centros** se parezcan entre ellos” (Entrevista nº 6). “...que todos los **centros** tengan las mismas horas dedicadas a...” (Entrevista nº 10).

Esto no quiere decir que las propuestas, a modo de recetas, sean utilizadas universalmente. Pues respeta la individualidad de los centros. El que cada uno dé su toque personal: “...dejaba que los **centros** evolucionaran a su aire” (Entrevista nº 9); “...me gustaría pedirle permiso a los **centros** para que cada centro tuviese...” Entrevista nº 9).

Uno de sus grandes propósitos era poner en marcha a la localidad bajo el mismo paraguas de actuación. Esta idea de trabajo requiere por su parte una serie de peculiaridades, una forma de ser y actuar: “...estar exclusivamente en los **centros**” (Entrevista nº 11); “...implicación en los **centros**, compromiso” (Entrevista nº 9); “...trabajo sistemático en los **centros** de nueve a dos” (Entrevista nº 3); “...trabajando directamente en los **centros**” (Entrevista nº 2); “...asistiendo sistemáticamente a los **centros**, te integras en el trabajo” (Entrevista nº 1); “...participado en casi todos los **centros** en esos debates” (Entrevista nº 14).

#### **d) Trabajo**

La tercera de las palabras a destacar, con un porcentaje de más de un 0.30 por ciento del total de las palabras, es **Trabajo** repetida en más de 600 ocasiones. Y, también **Trabajar**, utilizado en 285 ocasiones. Lo que le otorgaría el segundo lugar por suma de frecuencias.

Este término indica que existe un gran compromiso con su actuación profesional. Para él es una gran responsabilidad el actuar profesionalmente sobre unos determinados contextos sociales como son los centros educativos. Se recogen a modo de ilustración los siguientes fragmentos referidos a este término:

“...nuestro **trabajo** es directamente con profesores”. (Entrevista nº 1)

“...el **trabajo** sistemático en los centros”. (Entrevista nº 1)

“...nueva forma de entender el **trabajo**, menos diagnóstico y más grupos de **trabajo**”. (Entrevista nº 1)

“...El **trabajo** del orientador es una tarea difícil entre dar respuestas conformistas, para que seas aceptado y nadie cambie, o dar respuesta de ruptura”. (Entrevista nº 1)

“...es mi **trabajo** estudiármelo y traerlas”. (Entrevista nº 10)

“...que el **trabajo** sea coherente con el esfuerzo”. (Entrevista nº 2)

“...surgen propuestas de **trabajo** juntos”. (Entrevista nº 2)

“...hacerle propuesta de **trabajo** para que explícitamente enseñe”. (Entrevista nº 4)

“...seguir consolidando el **trabajo** de colaboración con el profesorado”. (Entrevista nº 7)

#### **e) Hacer**

El siguiente término con un total de 530 referencias y un porcentaje de 0.27 del total es: **Hecho**, sinónimo del verbo **Hacer**, ya comentado anteriormente. Indica bajo nuestro punto de vista que su labor en muchas ocasiones es personalizada por su actuación, pero ello no quiere decir que esta sea impuesta o descontextualizada. Todo lo contrario, cuando presenta una propuesta esta ha sido más que consensuada con los responsables educativos. “...le he **hecho** una propuesta de acción tutorial” (Entrevista nº 1); “...he **hecho** algunas aportaciones muy concretas” (Entrevista nº 10); “...he **hecho** la propuesta de formar mediadores” (Entrevista nº 7); “...hemos **hecho** una sesión de resolución de resolución de problemas” (Entrevista nº17); “...coeducación y yo lo hemos **hecho** conjuntamente” (Entrevista nº17); “...en la lectura he hecho muchas propuestas, propuestas generales” (Entrevista nº8).

Es también importante destacar que su actuación tiene cabida entorno a varios tipos de actuaciones (tanto individuales como colaborativas) en algunas ocasiones más psicólogas e intervencionistas y en otras más educativas y pedagógicas: “...He **hecho** evaluación psicopedagógica de algunos niños” (Entrevista nº10); “...hemos **hecho** una ficha individual de cada niño” (Entrevista nº 16); “...otra cosa que hemos **hecho**, ha sido una reunión para

*coordinarnos con los del instituto” (Entrevista nº10); “...registro de aprendizajes básicos, han hecho algunas aportaciones de modificaciones” (Entrevista nº11); “...este mes lo único que he hecho ha sido irle preguntándole sistemáticamente” (Entrevista nº 7); “...elaborados, ellos ya me han hecho las sugerencias” (Entrevista nº 7).*

#### **f) Niños**

El termino **Niños** es también destacable, posicionándose por encima de los docentes con una frecuencia de 513, un 0.27%. Lo que indica que en su tarea siempre tiene en mente a los agentes receptores del cometido escolar. Está en muchas de las ocasiones tiene un matiz interventor, resolutor de momentos difíciles, como en el caso de los siguientes comentarios:

*“...si me mandas niños yo te diagnostico niños”. (Entrevista nº 1)*

*“...he hecho evaluación psicopedagógica de algunos niños, algunas las he terminado ya”. (Entrevista nº 10)*

*“...adecuaciones curriculares significativas a los niños, hacer adaptación curricular todos los niños que vayan con dos o más cursos de retraso”. (Entrevista nº 7)*

*“...me piden que vea muchos niños, pero que interactúe con ellos”. (Entrevista nº 15)*

*“...atención de padres y algunos niños con problemas de conducta”. (Entrevista nº 14)*

En otras ocasiones su visión es menos psicológica, dando paso a una relación menos directa con este colectivo. De forma que el trabajo que realiza junto con el profesorado es en beneficio de estos: *“...están los niños mucho más tranquilos” (Entrevista nº 14); “...los niños están muy controlados” (Entrevista nº 21); “...ves niños más felices, más a gusto” (Entrevista nº 14).* En muchas de las ocasiones el uso de esta palabra es por el hecho de alguna explicación con el trabajo de los profesores. Pero aun así se considera que su frecuencia camina cerca de la atención indirecta para el bien de estos.

#### **g) Equipo**

El siguiente término tiene una gran importancia, ratifica muchas de sus palabras. A lo largo de los encuentros se ha percibido que para el sujeto de estudio es imprescindible el concepto de **Equipo**. Este término junto con algunos de los mencionados anteriormente muestran de forma muy clara cuál es la filosofía que predomina en este trabajo.

Con un total de 441 momentos en los que recurre al concepto **Equipo** se debe decir que:

- Su uso provoca que de forma inconsciente se genere un clima de trabajo muy de todos. Donde la opinión de uno siempre tiene cabida. Pues como participe de un conjunto mucho mayor, lo que se aporte a nivel individual es en beneficio de toda la comunidad.

“...trabajar en **equipo**, el trabajar entre compañeros”. (Entrevista nº 3)

- En muchas de las ocasiones donde se utiliza este término es para reflejar el trabajo que lleva a cabo -bajo su punto de vista- con el agente pedagógico clave. El **Equipo directivo**. Ya sea dirección o jefatura de estudios, con los que trabaja codo con codo para el bien común de la población.

“...estoy trabajando mucho con el **equipo** y con el claustro”. “...quedó todo el equipo directivo muy contento”. (Entrevista nº 8)

“...jefatura de estudios y el **equipo** técnico podemos trabajar”. (Entrevista nº 15)

“...Estoy trabajando con el **equipo** directivo, el estar con él”. (Entrevista nº 8)

“...trabajo en el asesoramiento del **equipo** directivo y de todo el profesorado”. (Entrevista nº 23)

“...Te consideran parte del **equipo** directivo”. (Entrevista nº 24)

#### **h) Profesorado**

Cercano a estos dos anteriores términos, niños y equipo se posiciona **Profesorado** con 414 referencias. Que este ocupe un lugar posterior a los dos anteriores los vemos positivos pues en su visión primero están los niños y luego la idea de equipo antes de lo que sería el profesorado más particularmente. La palabra **Profesores** aparece otras 317 referencias (comentado anteriormente como **Profesorado**). Lo que le llevaría al tercer lugar por frecuencia de aparición.

El trabajo con este agente puede ir encaminado hacia labores de ayuda, apoyo y acompañamiento, en definitiva hacia la labor de asesoría que se les encomiendan a los orientadores de estos equipos de orientación:

“...Mi trabajo está en la implicación en los problemas del **profesorado**, acompañamiento en sus temas”. (Entrevista nº 10)

“...quiero hacer que el **profesorado** reflexione y trabajar propuestas conjuntamente”. (Entrevista nº 4)

“...le estoy sembrando al **profesorado**”. (Entrevista nº 2)

“...trabajo de colaboración con el **profesorado**”. (Entrevista nº 7)

“...mis funciones... dificultades de aprendizaje, asesoramiento al **profesorado** en educación especial, la orientación”. (Entrevista nº 3)

“...Sesiones de formación donde tiene que participar todo **profesorado** de la localidad”. (Entrevista nº 20)

“...mucho asesorar al **profesorado**”. (Entrevista nº 3)

“...estaba empezando a proponerle al **profesorado** el trabajar en competencias básicas”. (Entrevista nº 9)

“...Ellos lo plantea, porque el **profesorado** tiene mucha tarea”. (Entrevista nº 5)

“...Es difícil cambiar la práctica cotidiana que el **profesorado** lleva muchos años haciéndolo”. (Entrevista nº 5)

“...son conscientes de que **profesorado** no se tira para adelante”. (Entrevista nº 16)

“...también lo valora positivamente. El **profesorado** ha visto mejoras”. (Entrevista nº 17)

“...asesorar al **profesorado** en el PE y programaciones”. (Entrevista nº 24)

**i) Lectura**

Siguiendo el orden de frecuencias, la siguiente palabra a destacar por su gran uso es: **Lectura** con un total de 372 frecuencias. Este es el eje principal que arranca toda su dinámica de trabajo. Sensibilizar al colectivo docente sobre la **Lectura** es el detonador de los siguientes ejes temáticos (Diagnostico, Aprendizajes básicos, Competencias.... Hasta culminar todos en el Proyecto localidad). Es importante señalar que este contenido ha sido el contenido principal de la Acción Prioritaria número uno de la Junta de Andalucía, y, por ende, de los servicios de apoyo.

**j) Tiempo**

Seguidos de estos aparece **Tiempo** en 280 ocasiones. Esto indica que la temporalidad es muy importante para el sujeto de estudio. Como se verá en algunas de las conclusiones la falta de tiempo es uno de los impedimentos con los que el orientador lucha a lo largo de los cuatro cursos académicos, de ahí su uso tan frecuente.

**k) Nada**

Llama la atención el término **Nada** con una frecuencia de 275. Rescatando algunos de los comentarios donde se usa podemos decir que va referido a esos momentos donde su esperanza disminuía cuando no veía muchos resultados de cambio. “...perder el tiempo, no hacemos **nada** más que dar vueltas alrededor” (Entrevista nº11); “...no hemos avanzado absolutamente **nada**” (Entrevista nº 8); “...no ha servido para **nada**, parece mentira que tanto hablar” (Entrevista nº 19). “Hay que tener muy seguro que quieres trabajar con este método colaborativo-constructivista, azucarillo, porque hay momentos en que no sale nada, que esto es perder el tiempo, no hacemos nada más que dar vueltas alrededor de lo mismo y esto no...” (Entrevista nº 11); “Tienes que tener mucha seguridad en ti y en tus documentos, porque la gente te pide muchas cosas y muy dispares, tienes que tener las alforjas muy llenas” (Entrevista nº 11).

**l) Reunión**

Otro de los términos con una frecuencia de 275, es **Reunión**. Si se presta atención a muchos de los discursos en donde su trabajo tiene más ímpetu, es en aquellos encuentros donde

junto con otros responsables (Equipo directivo, profesorado, claustro, ETCP, Servicios sociales, ayuntamiento, etc.) toman decisiones de gran importancia para el trabajo de los centros.

*m) Agenda*

*Agenda* se repite en 237 ocasiones. Comprensible su uso pues esta es una de las propuestas con mejor acogida a lo largo de los cuatros cursos. Llegando a ser instaurada en toda la localidad de manera conjunta. Esta engloba todas las actuaciones del POAT, las competencias básicas, convivencia, valores, etc. Este concepto es fundamental en este caso, pues ha sido el instrumento o artefacto sobre el que se ha visualizado más palpablemente el concepto de localidad y el logro colectivo máspreciado, incluso seleccionado como material de buenas prácticas dentro del material de Atlántida (2010).

*n) Otras palabras*

Los siguientes términos que aparecen casi empatados son: **Tener**; **Tutorial** (ambos con 235 referencias); **Ciclo** y **Modelo** con (234). Seguidos de estos, se cierra este resultado destacando seis términos de considerable importancia en las entrevistas:

**Padres**; mencionados los otros dos agentes educativos, profesorado y niños, no podía quedar muy en desventaja el sector de las familias. Con un total de 229 referencias demuestra que este colectivo también es muy sensible para el caso de estudio.

**Estar**; ni que decir tiene, que una de las claves de su trabajo es la presencia física en los centros, por lo que el termino **Estar** está más que justificado. La implicación de su labor en todas las cuestiones educativas es de primordial necesidad para desplegar su labor de forma adecuada.

**Competencias y Director**: coinciden en el número de ocasiones que se repiten con un total de 203 referencias. El tema de las competencias adquiere mucha importancia en los encuentros, pues es uno de los temas sensible en el trabajo de los centros. Destacándose todo un proceso de formación llevado a cabo en los centros. Igualmente comprensible el uso del término **Director**. Equipo de orientación y dirección deben de ir en bloque ante cualquier propuesta. **Localidad**: este junto con el siguiente **Proyecto**: tienen la misma frecuencia (202) lo que ratifica que existe una gran conexión entre ambos términos. Como se ha podido conocer el orientador tenía como principal meta de su trabajo aunar a una localidad bajo las mismas directrices, de ahí el termino **Proyecto localidad**.

## CAPÍTULO 8

... Resultados de investigación III







*En el campo de la investigación el azar no favorece más que a los espíritus preparados*  
**Louis Pasteur.**

En este último capítulo, perteneciente a los resultados del trabajo, se presentan dos resultados que complementan y dan fin a este proceso de análisis. Por un lado (resultado 6) se realiza un análisis de intersección entre categorías donde se cuestionan diferentes conexiones entre las categorías del árbol y otros aspectos a tener en cuenta -como el trimestre, el curso académico (los denominados atributos)-. De otra parte, se realiza un análisis de los grupos de discusión, desarrollados al final de la etapa de recogida de datos. Estos análisis se agrupan en cuestiones interesantes para el trabajo.

## **8.1. INTERRELACIÓN ENTRE CATEGORÍAS (MATRICES)**

En este tercer capítulo de resultados, después de realizar múltiples análisis con las categorías que configuran el árbol -sin que estas en ningún momento hayan sido relacionadas- se considera necesario comprobar hasta qué punto unas dependen o se vinculan a otras. Es decir, mecánicamente el programa de análisis permite inquirir sobre la vinculación que pueden o no tener cada una de las categorías del estudio. Con este procedimiento emergen muchos más interrogantes de los que inicialmente se plantearon en un principio, así como, se ponen en evidencia muchas explicaciones sobre las cuestiones planteadas a lo largo del trabajo.

La información que se presenta a continuación en forma de pequeñas tablas<sup>50</sup>, representa la matriz que el programa ha dado como resultado cuando se le ha pedido que vincule todas las categorías. Estos cuadros de doble entrada reflejan de manera muy visual la relación que tiene una determinada categoría con el resto del árbol. Para que su localización resulte más fácil se han sombreado aquellas relaciones más relevantes.

---

<sup>50</sup> Dada la dificultad de representar ésta gran matriz al completo (véase en anexos matriz global resultado 6) se presenta fragmentada para que el lector pueda estudiarla con mayor detenimiento.

	Colaborativas	Directivas	Neutras	Asesorar	Atender a la diversidad	Diseñar, elaborar y evaluar
Neutras	3	0	<b>18</b>	<b>7</b>	1	1
Asesorar	4	2	<b>7</b>	<b>23</b>	1	1
Orientación y Acción tutorial	0	0	0	1	2	<b>5</b>
Técnico	<b>5</b>	0	1	3	2	<b>8</b>
Oferta (centro recursos)	1	1	4	<b>5</b>	1	3
Diseminador de Información	0	2	0	<b>6</b>	1	<b>6</b>
Centro	1	1	4	<b>5</b>	2	<b>8</b>
Servicios Sociales, Ayunt. etc.	0	0	0	1	<b>6</b>	1
Profesorado	4	<b>3</b>	4	<b>10</b>	2	0
Claves o declaraciones	<b>6</b>	0	<b>6</b>	4	3	0
POAT	2	1	3	3	4	<b>12</b>
Proyecto educativo-Plan de centro	2	0	1	1	1	<b>5</b>
Atención a la diversidad	0	0	1	1	<b>6</b>	1
Diagnostico	4	1	3	2	<b>5</b>	1
Filosofía de su trabajo	<b>6</b>	1	<b>7</b>	<b>6</b>	4	2
Percepciones o intuiciones	1	0	4	<b>5</b>	1	1

**Tabla A** Relación de categorías (matrices<sup>51</sup>).

	Orientación y Acción tutorial	Crítico	Técnico	A demanda	Oferta (centro recursos)
Asesorar	1	4	3	2	<b>5</b>
Atender a la diversidad	2	0	2	0	1
Diseñar, elaborar y evaluar	<b>5</b>	2	<b>8</b>	<b>4</b>	3
Orientación y Acción tutorial	<b>16</b>	0	0	1	<b>5</b>

<sup>51</sup> Esta primera tabla representa un fragmento de la matriz general de cruce de todas las categorías.

Oferta (centro recursos)	5	0	2	0	<b>20</b>
Centro	5	0	3	0	3
POAT	14	0	2	1	<b>9</b>

**Tabla B** Relación de categorías (matrices)<sup>52</sup>.

	Clínico	Diseminador de Información	Centro	Zona (EOE)	Alumnado	Familias
Asesorar	4	6	5	1	0	4
Diseñar, elaborar y evaluar	1	6	8	1	0	0
Orientación y Acción tutorial	3	3	5	0	4	0
Clínico	<b>12</b>	2	1	0	<b>7</b>	<b>5</b>
Alumnado	<b>7</b>	0	0	0	<b>10</b>	1
Familias	<b>5</b>	0	0	0	1	<b>15</b>
Equipo Directivo	0	6	0	0	1	1
POAT	1	4	5	0	0	2
Diagnostico	6	0	1	0	3	0
Valoraciones positivas	5	0	5	0	4	2

**Tabla C** Relación de categorías (matrices)<sup>53</sup>.

<sup>52</sup> Esta tabla representa un fragmento de la matriz general de cruce de todas las categorías.

<sup>53</sup> Esta tabla representa un fragmento de la matriz general de cruce de todas las categorías.

	CEP	Delegación	Inspección	Servicios Sociales, Ayunt. etc.	Profesorado	A Cultura
Asesorar	1	0	1	1	10	0
Atender a la diversidad	0	1	0	6	2	0
Proyecto localidad	0	0	0	5	1	0

**Tabla D** Relación de categorías (matrices)<sup>54</sup>.

	C Dificultades	C Liderazgo	C Necesidades	C Organización y Funcionamiento	C Posibilidades	C Relatos
Oferta (centro recursos)	0	0	0	0	0	5

**Tabla E** Relación de categorías (matrices)<sup>55</sup>.

	D Posibilidades	D Relatos	Equipo Directivo	Claves o declaraciones	Otros	POAT
Colaborativas	0	0	2	6	0	2
Neutras	0	1	2	6	0	3
Diseñar, elaborar y evaluar	1	0	4	0	1	12
Orientación y Acción tutorial	0	0	1	0	0	14
Técnico	2	0	7	2	0	2
Oferta (centro recursos)	1	2	2	0	0	9
Diseminador de Información	0	1	6	1	0	4
Centro	2	1	0	2	0	5

<sup>54</sup> Esta tabla representa un fragmento de la matriz general de cruce de todas las categorías.

<sup>55</sup> Esta tabla representa un fragmento de la matriz general de cruce de todas las categorías.

Equipo Directivo	0	2	20	4	1	7
Claves o declaraciones	0	2	4	25	0	3
Otros	0	0	1	0	7	0
POAT	0	0	7	3	0	23
Filosofía de su trabajo	0	1	2	19	0	0
Énfasis	0	0	0	10	0	2
Percepciones o intuiciones	0	0	4	12	0	4
Valoraciones negativas	0	0	1	9	0	4
Valoraciones positivas	1	3	4	11	0	5

**Tabla F** Relación de categorías (matrices)<sup>56</sup>.

	Proyecto educativo- Plan de centro	Aprendizajes básicos	Atención a la diversidad	Competencias	Diagnostico	Lectura y Escritura
Atender a la diversidad	1	4	6	0	5	2
Diseñar, elaborar y evaluar	5	4	1	4	1	4
Clínico	0	1	1	1	6	3
Filosofía de su trabajo	0	3	0	1	1	7
Percepciones o intuiciones	2	1	2	2	2	5
Valoraciones positivas	0	3	5	4	2	2

**Tabla G** Relación de categorías (matrices)<sup>57</sup>.

<sup>56</sup> Esta tabla representa un fragmento de la matriz general de cruce de todas las categorías.

<sup>57</sup> Esta tabla representa un fragmento de la matriz general de cruce de todas las categorías.

	Proyecto localidad	Final (Respuestas)	Inicios	Cambio de profesorado	Inspector
Servicios Sociales, Ayunt. etc.	5	1	0	0	0

**Tabla H** Relación de categorías (matrices<sup>58</sup>).

	Antecedentes	Desarrollo-Trayectoria Profesional (ô)	Filosofía de su trabajo	Autoestima	Autoimagen
Colaborativas	0	0	6	0	2
Neutras	0	0	7	0	4
Asesorar	0	0	6	0	2
Claves o declaraciones	0	2	19	2	7
Lectura y Escritura	0	1	7	0	1
Filosofía de su trabajo	2	0	22	3	9
Énfasis	0	0	8	2	3
Percepciones o intuiciones	1	2	6	3	5
Valoraciones negativas	0	0	5	2	2

**Tabla I** Relación de categorías (matrices<sup>59</sup>).

	Momentos P. Hitos	Proyectos futuros	Énfasis	Percepciones o intuiciones	Valoraciones negativas	Valoraciones positivas
Asesorar	0	0	0	5	4	4
Clínico	0	0	1	3	1	5
Centro	2	0	3	1	1	5

<sup>58</sup> Esta tabla representa un fragmento de la matriz general de cruce de todas las categorías.

<sup>59</sup> Esta tabla representa un fragmento de la matriz general de cruce de todas las categorías.

Claves o declaraciones	2	0	10	12	9	11
POAT	1	1	2	4	4	5
Atención a la diversidad	0	0	1	2	0	5
Lectura y Escritura	0	2	1	5	3	2
Filosofía de su trabajo	1	1	8	6	5	3
Percepciones o intuiciones	0	1	3	23	5	4
Valoraciones negativas	0	0	3	5	22	2

**Tabla J** Relación de categorías (matrices<sup>60</sup>).

<sup>60</sup> Esta tabla representa un fragmento de la matriz general de cruce de todas las categorías.



### 8.1.1 Interrelaciones con mayor proporción

En este primer apartado se presentan -acompañadas de una breve explicación- aquellas vinculaciones que han obtenido una mayor cantidad numérica (referida al número de veces que ambas categorías coinciden<sup>61</sup>). El comentario que las acompaña consiste en una interpretación de los vínculos que se han podido observar con los resultados manejados en el programa de análisis. Este puede parecer en muchas ocasiones escueto, pero para ello se ha elaborado el siguiente capítulo –Discusión- con el fin de comentar ampliamente todos los resultados obtenidos a lo largo de los capítulos 7, 8 y 9.

- I. La primera de las interrelaciones, y definitivamente la más importante, ha sido: ***Filosofía de trabajo*** y ***Claves o declaraciones*** (véase tabla F o I). De todas las referencias que contienen ambas categorías por separado hay 19 fragmentos en las que coinciden. No es de extrañar que ambas –las denominadas categorías “estrella” del estudio- coincidan y estén tan representadas a lo largo de los distintos resultados que se presentan.

Esto es debido a que muchas de las ideas que configuran su forma de entender el trabajo con los centros son para el sujeto de estudio claves de éxito o nociones imprescindibles para un adecuado despliegue de la labor orientadora. Por ejemplo: el hecho de que todo orientador que llegue nuevo a un centro debe tener en mente una serie de temáticas sobre las que iniciar su trabajo.

Esta clave, matizada en varias ocasiones a lo largo de los anteriores resultados, coincide fielmente con su filosofía de trabajo; para el caso sería impensable llegar a un colegio y no ser capaz de iniciar un proyecto de actuación sobre unos temas básicos.

La implicación, el ser parte y el estar en los centros -también remarcado anteriormente- son por ambas partes claves de trabajo que determinan una forma de entender su profesión de manera muy particular.

- II. La segunda de las relaciones con mayor vinculación es ***POAT*** y ***Orientación y Acción tutorial*** (véase tabla B o F) Ambas categorías representan una de las funciones más utilizadas por los orientadores. Estos como principal tarea que se le encomienda es la puesta en práctica de una serie de actividades que permitan al alumnado desarrollar su vida académica con total normalidad. Este tipo de

---

<sup>61</sup> Se ha tomado como criterio, para este primer epígrafe, aquellas que sobrepasan el valor mayor a 5.

actuaciones confluyen en un documento, el POAT. De ahí procede la vinculación en este apartado.

III. Siguiendo el orden de frecuencia aparece de nuevo **POAT** relacionado con la categoría **Diseñar, elaborar y evaluar** (tabla A o F). Coincidiendo ambas en una docena de ocasiones. Otra de las funciones asignadas a los servicios de apoyo es el diseño, puesta en práctica y evaluación de propuestas, y normalmente estas forman parte del Proyecto de Orientación y Acción Tutorial, por lo que la relación que existe está más que justificada.

Igualmente aunque en una proporción mucho menor se relaciona el Plan de Orientación y Acción Tutorial con otras dos categorías del árbol; la primera es uno de los diferentes roles que puede adoptar todo orientador, concretamente el de **Oferta (centro de recursos)**, (ver tabla B o F). Y la segunda el **Equipo directivo** (tabla F).

En cuanto a la primera, la vinculación con este rol es debido a que su posición ante la elaboración de este no es en ningún momento directiva. Sino que el plan de orientación se compone de un conjunto de temas (Atención a la diversidad. Convivencia. La Agenda. Coeducación. Escuela Espacio de Paz...) sobre los que él actúa aportando, sugiriendo opiniones u ofertando recursos que están a su alcance. Para que se entienda más esta interrelación que mantienen se muestran dos comentarios bastantes representativos:

*“...Hemos hablado de muchas cosas y ya es momento de ponerse a actuar, ya durante el trimestre pasado hemos ido con unos y con otros, con todos hablando de muchas cosas, primero: de la acción tutorial os he presentado unos documentos, unos planes, ahí los tenéis, ha salido una orden de acción tutorial, con lo cual el año que viene tenéis que hacerla, si queréis yo os propongo, a forma de prueba, para que el año que viene cuando hagamos esa orden, sepamos lo que somos capaces de hacer ,de esa orden es obligatorio hacer la programación completa”. (Entrevista nº 5)*

*“... Estoy presentando el tema de la acción tutorial, estoy presentando la atención la diversidad, algunos aspectos concretos de atención a la diversidad como es el vocabulario. Hacer un vocabulario básico de todos los ciclos y el adecuar el currículum, adecuar los libros de texto para los niños más lentos como tema y entonces en esa presentación de línea de trabajo de este año va el plan de acción tutorial. Ya estoy quedando en que yo ahora a cada coordinador de ciclo le iré planteando y facilitando materiales”. (Entrevista nº 12)*

Respecto a la conexión que existe entre el **POAT** y el **Equipo directivo** está más que justificada. Este es que el órgano colegiado por excelencia que índice en gran medida sobre la elaboración, implicación y supervisión del plan de orientación, que a su vez contiene los pilares

básicos de muchas de las propuestas que emergen dentro de los centros; como son los planes de atención a la diversidad, el tratamiento de la convivencia, u otros que la Consejería oferta a los centros con el fin de hacer de estos mejores lugares para aprender.

IV. Al igual que se ha hecho con la categoría anterior, a continuación se presentan una serie de conexiones entre una misma categoría.

Si se observan las diferentes tablas presentadas que anteceden a este comentario, se percibe que la categoría *Claves o declaraciones* coinciden en numerosas ocasiones con otras categorías del estudio. Por ejemplo:

- **Percepciones o intuiciones:** Muchas de las ideas que van innatas a la forma de actuar del caso de estudio están sujetas a conjeturas o intuiciones que él ha ido creando a lo largo de su carrera profesional. Es decir, tras casi treinta años en la profesión de orientador el caso ha ido construyendo una serie de “normas claves” que le han permitido desarrollar con evidencias prácticas, cuáles son esas acciones claves que verifican su adecuada labor profesional. Estas en muchas ocasiones han sido simples conjeturas que con el paso del tiempo quedan verificadas o refutadas.
- **Valoraciones positivas:** al igual que la anterior relación a lo largo de diferentes discursos se ha comprobado que muchas de las valoraciones positivas que realiza sobre el desarrollo de su labor, son *Claves o declaraciones* que bajo su punto de vista son determinantes.
- **Valoraciones negativas:** de forma opuesta también existen algunos comentarios desaprobatarios que verifican claves de actuación o declaraciones que bajo su punto de vista son determinantes. Un ejemplo podría ser:

“...Durante muchos años los equipos hemos estado más en la zona que en los centros, por tanto no nos percibía el centro como pieza importante, y tenemos que integrarlos en el centro” (Entrevista nº 2)

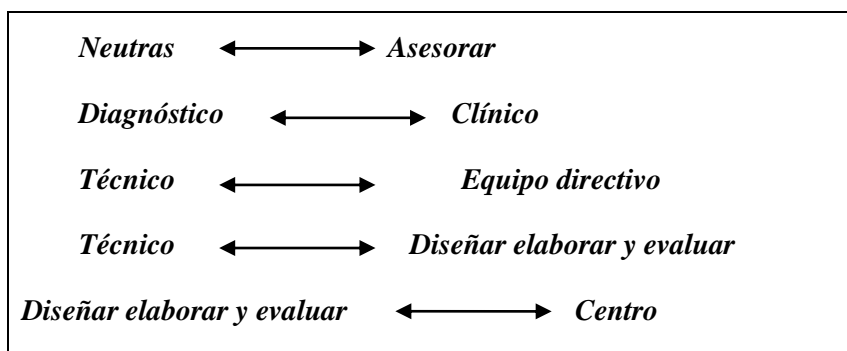
Este comentario negativo ratifica una de sus claves más importantes defendida a lo largo de todo el estudio. Los orientadores deben **estar** en los centros, integrarse en los centros y que te vean como parte del centro.

- Finalmente la última de las categorías a destacar relacionada con *Claves o declaraciones* es *Énfasis*. La relación queda más que justificada cuando se piensa que muchas de las ideas que el caso considera esenciales sean remarcadas en el discurso para que estas no queden en el olvido, no solo de la investigación sino de su propio pensamiento. Ej.: “...parecerlo además de serlo” (Entrevista nº 1);

“...yo soy una persona más que me pongo contigo a ayudarte, eso conlleva un estilo interpersonal y un estilo de trabajo, y es: la presencia física en los centros” (Entrevista nº 10)

- V. Las vinculaciones que a continuación se presentan son muy llamativas pero a su vez nada extrañas. Si se observan detenidamente las tablas se puede comprobar que existe una conexión entre **Profesorado** y función **Asesorar** y **Alumnado** con rol interventor-experto **Clínico**. Esto pone de manifiesto muchos de los planteamientos teóricos expuestos en la primera parte del trabajo. Donde se defiende que la interacción con el agente profesorado tiene lugar desde la asesoría, mientras que con el alumnado se actúa desde una posición de experto/clínico.

Interesante es también la conexión que aparece entre uno de los tipos de estrategias (modelos de actuación) **Neutras** con la categoría **Asesorar**; la función **Diagnóstico** con **Clínico**; o el rol colaborador **Técnico** con el **Equipo directivo** y con **Diseñar elaborar y evaluar**; y esta última con **Centro** (para mejor comprensión véase siguiente cuadro).



- VI. Finalmente se presenta otra de las categorías del árbol de gran repercusión. Análogo a cómo se ha presentado el epígrafe (II, III y IV) se muestra las diferentes interrelaciones que emergen desde una categoría concreta. Observadas las tablas se percibe que **Filosofía de su trabajo** mantiene un nexo de unión con:

- **Asesorar**: lo que demuestra que la concepción que tiene de su trabajo está impregnada de la tarea asesora y todo lo que este término alberga (ayuda, colaboración, apoyo, acompañamiento, etc.) Por encima de la labor clínica, reactiva y puntual.
- Estrategias **Neutras** y **Colaborativas**: como no podría ser de otra forma y dado que el primer nexo de unión que se destaca es **Asesorar**, las estrategias puestas en práctica son precisamente aquellas que facilitan un posicionamiento desde el

punto de vista pedagógico. Cuando se refiere al término “neutras” se podría decir que estas son “aparentemente neutras” marcadas por una gran sutileza que las disfrazan de un tinte colaborativo y a la vez directivo.

- **Lectura y Escritura:** el eje principal sobre el que inicia su proceso de actuación en los centros escolares. El sujeto estudiado está fielmente convencido de que la lectura es un eje primordial que afecta e incide positivamente al centro. Y por ello esta es una de sus mayores creencias (*Filosofía de su trabajo*). Considera que mejorar la lectura y la escritura en los centros educativos hará posible que se lleven a cabo múltiples cambios a nivel organizativo, teórico y práctico para mejorar a los centros.
- **Percepciones e intuiciones y Énfasis:** como un poco más arriba se ha comentado, ambas categorías también mantienen una relación con **Claves o declaraciones** complementarias a la categoría *Filosofía de su trabajo* por lo que la explicación de esta es similar y no se considera oportuno repetir esta información.

### 8.1.2 Interrelaciones con importancia para el estudio

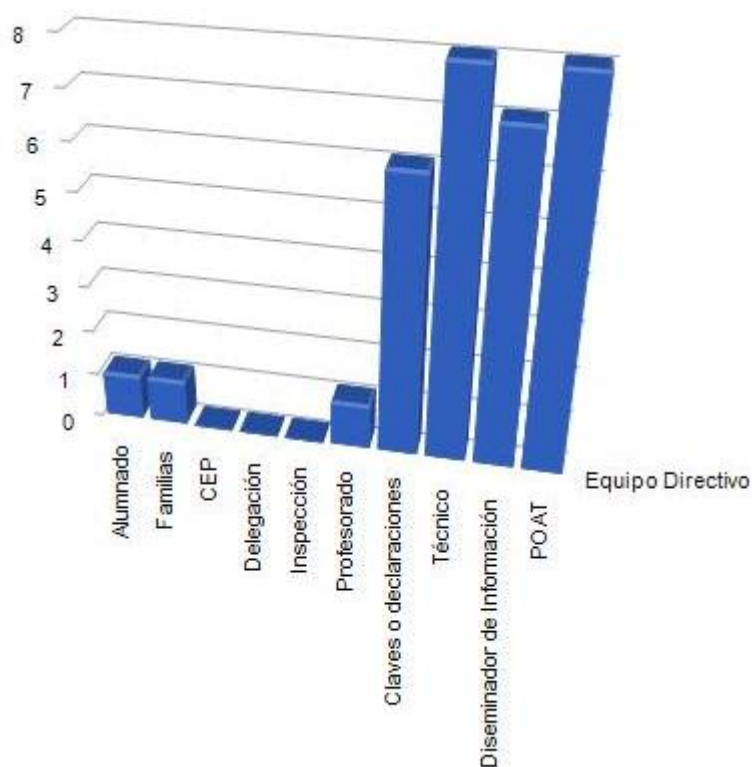
En este segundo epígrafe se pretenden resaltar aquellas categorías que para la investigación son importantes, aunque la vinculación que puedan tener no sea tan llamativa en porcentaje como las presentadas en el anterior apartado<sup>62</sup>. Se han seleccionado aquellas categorías que merecen una mención especial dado su importancia a lo largo del estudio. Algunas de ellas, ya han sido citadas más arriba como es el caso de: *Asesorar, Filosofía de su trabajo, Claves o declaraciones o POAT* (por lo que se va a prescindir de reiterar esta información). Pero existen otras, consideradas importantes a lo largo del trabajo que han tenido poca representatividad. De ahí la idea de elaborar este segundo apartado, para ver qué ha podido ocurrir en tales casos.

La primera de ellas que llama la atención por la poca vinculación con las otras es el **Proyecto localidad**. Si se observa la matriz global la vinculación más alta que tiene esta (con tan solo 8 fragmentos coincidentes) es con **Valoraciones positivas**. Lo que ratifica que la iniciativa de unir a la localidad bajo el mismo paraguas de actuación es positiva. La siguiente relación que se observa, con 5 coincidencias, es con las categorías **POAT** y **Servicios Sociales y Ayuntamiento etc.** esto demuestra que este proyecto aúna las directrices del **POAT** a nivel de todos los centros y que el eje de trabajo de localidad cuenta con la ayuda y apoyo del sector **Servicios Sociales y Ayuntamiento**.

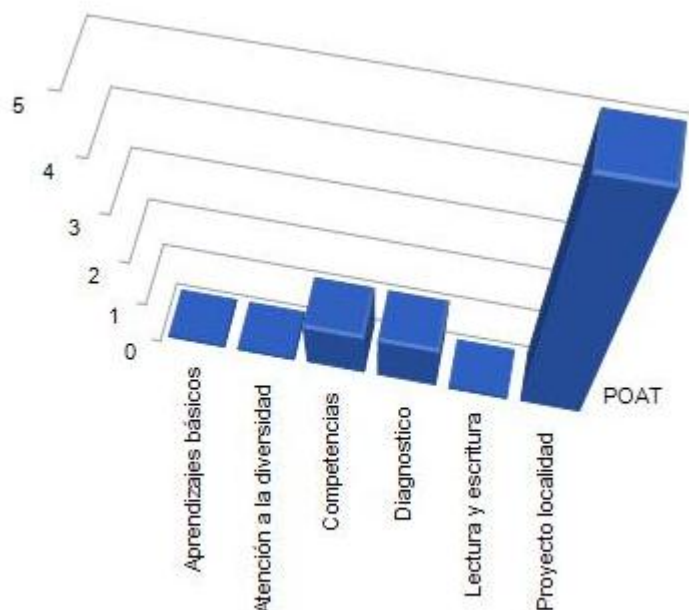
---

<sup>62</sup> Haciendo referencia a aquellas conexiones con un valor menor a 5 coincidencias.

Y la segunda de las categorías que se considera importante estudiar más detenidamente es **Equipo directivo**. Reiteradas han sido las ocasiones donde se ha puesto de manifiesto la importancia de este agente para con todas las propuestas planteadas en los centros. Y tras ver el cruce de categorías se observa que solo mantiene vinculación con: **POAT**, **Claves o declaraciones**, y dos de los roles representados en el árbol **Técnico** y **Diseminador de información**. No es que las interrelaciones destacadas no sean importantes, todo lo contrario, pero dado la notoriedad de la categorías si se esperaban muchas más coincidencias, por ejemplo **Equipo directivo** con **Profesorado**, con **Familias** o con **Proyecto Educativo-Plan de centro**.



Finalmente, aunque quedan incluidos en el **POAT** era también esperado que los ejes de trabajo (*Lectura y Escritura*, *Competencias*, *Diagnostico*, *Aprendizajes básicos*, etc.) tuviesen una mayor representación en la matriz de cruce. Sobre todo porque en los inicios del estudio estos ocupaban mucho tiempo en el discurso. Ello no significa que no exista ninguna vinculación, todo lo contrario (*Lectura y Escritura* se vincula con *Percepciones e intuiciones*, *Filosofía de su trabajo*, *Inspector*, *profesorado*, *Diseñar, elaborar y evaluar*, *Asesorar y Neutras*; *Competencias* con *Asesorar*, *Diseñar, elaborar y evaluar* y *Valoraciones positivas*; *Aprendizajes básicos* con *Atender a la diversidad*, *Diseñar, elaborar y evaluar*, *Equipo directivo*, *Claves o declaraciones* o *Atención a la diversidad*; *Atención a la diversidad* con *Aprendizajes básicos* y *Valoraciones positivas*) sino que esta sea tan escasa, es decir, con tan pocas coincidencias.



### 8.1.3 Interrelación de categorías con atributos

Para terminar este primer resultado del capítulo noveno se ha realizado otra matriz utilizando todas las categorías del árbol, pero en este caso el cruce ha tenido lugar con los atributos<sup>63</sup> generados al inicio del estudio. Estos responden al *Curso académico* (2007/2008; 2008/2009; 2009/2010 y 2010/2011) y al trimestre (1º; 2º o 3º) en los que tuvo lugar cada uno de los encuentros.

Se recomienda que a continuación antes de pasar a explicar lo más significativo de esta interrelación se observe la tabla referida a este apartado (véase tabla 8.1, la tabla completa se encuentra la carpeta de matrices en Anexos).

La primera característica que se destaca al observar la matriz, sin entrar a comentar ninguna categoría concreta, es la diferenciación que existe entre el primer curso académico (2007/2008) y el último (2010/2011). Y para que este hecho no dé lugar a malinterpretaciones se debe recordar la proporción de entrevistas realizadas en ambos cursos. Durante el primer año de estudio se realizaron once encuentros mientras en el último curso académico solamente tres. Esta descompensación es debida a que en el cuarto año de estudio se había llegado a la saturación de información de la que hablan algunos teóricos citados en el capítulo 5.

<sup>63</sup> Los atributos como son denominados por el programa de análisis son variables como el sexo, la edad, etc. es decir, características que pueden ser relevantes a la hora de analizar las categorías.

En cuanto al reparto de entrevistas entre trimestres estas tienen una frecuencia muy similar, siendo 7 entrevistas desarrolladas durante los cuatro primeros trimestres, 8 en los segundos y 9 en los terceros trimestres.

Advertida esta particularidad se destacan los siguientes aspectos como más llamativos:

- El primer comentario se refiere a las **Estrategias**. Observando la tabla se puede interpretar que a lo largo de los diferentes cursos académicos las *Colaborativas* han mantenido su incidencia, las *Neutras* (“aparentemente”) han gozado de mucho más protagonismo en el primer curso y las *Directivas* desaparecen en el último año de estudio. Esto hace pensar que en el fondo existía un patrón concreto a lo largo del proceso, donde la persona ponía en marcha unas tácticas específicas para camuflarse según las circunstancias particulares del momento. Pero que su idea constante era trabajar de forma colaborativa aunque recurriese en muchas ocasiones a maniobras aparentemente *Neutras o Directivas*.
- En cuanto a las **Funciones** encomendadas si se observa la tabla existe una invariable puesta en práctica de todas a lo largo de los cuatro años de trabajo. Lo que ratifica que estas han estado presentes año tras año. Sí que se destaca que la *Orientación y Acción Tutorial* no tiene presencia durante el último curso académico, pero si se observa la categoría POAT (inclusiva de la tarea de Orientación y Acción Tutorial) se ratifica que esta estuvo presente en el último curso.
- Observando los distintos tipos de *roles* detallados en el árbol llama la atención la pérdida de frecuencia de los roles de **Facilitador-Dinamizador** (*Oferta (centro de recursos)* y a *demanda*) en los últimos dos años de trabajo. También hay una disminución de los roles **Interventor-Experto Clínico** aunque esta no sea tan considerable como el descenso del *Diseminador de información*. En el caso del primero más que disminución se podría considerar que la presencia ha sido constante. Finalmente el último de los segmentos de roles **Colaborador** se observa que la representación en el rol *Critico y Técnico* -teniendo en cuenta el porcentaje de entrevistas- ha sido casi invariable (para mejor comprensión véase tabla 8.1).
- Respecto a los **Sectores** de trabajo representados (*Profesorado, Familias, Alumnado, Delegación etc.*) se observa que ha disminuido considerablemente el sector del *Alumnado* del primer al último curso. Lo que indica que durante el año 2007/2008 muchos de los tiempos de trabajo estaban dedicados a la atención directa de niños y en el curso 2010/2011 esta actuación ya no era tan precisa. La *Inspección* también tuvo un momento de mayor transcendencia, en el segundo trimestre durante el tercer curso académico. Si se observan las entrevistas y los anteriores resultados se comprende esta revelación. Pues coincide con la llegada de un nuevo profesional y la entrada en vigor de una prioritaria



que obliga a los centros a revisar sus programaciones. Otro de los agentes que merece un comentario especial son los *Servicios Sociales* y el *Ayuntamiento* quienes han mantenido una presencia constante y en aumento a lo largo de todo el proceso de estudio.

- La incidencia del *Profesorado* y del *Equipo directivo* ha sido constante y sin altibajos a lo largo de los diferentes cursos, por lo que no merece mayor atención.
- A continuación se indaga sobre los diferentes *Ejes de trabajo* puestos en marcha hasta llegar a la elaboración del *POAT*, documento que incluye los planteamientos y logros conseguidos en todos los temas sensibles que se plantean a lo largo de todos los trimestres de los cuatro cursos académicos.
  - *Aprendizajes básicos*: con gran trascendencia durante primer y segundo año, luego va perdiendo importancia pero porque se incluyen en el eje competencias.
  - *Competencias*: tiene un punto más álgido en el segundo curso académico, de forma explícita, pues en los sucesivos cursos, estas quedan insertas en actuaciones concretas como la agenda, el cambio metodológico y los propios proyectos educativos.
  - *Diagnóstico*: se observa una considerable disminución del tema del primer al último curso escolar. Si esta observación se relaciona con el comentario anterior sobre el alumnado es más que comprensible esa disminución.
  - *Lectura*: mantiene una importancia constante, y el motivo de que esta no decaiga es gracias a la implicación de la inspección en este aspecto.
  - *Proyecto Educativo- Plan de centro*: adquiere relevancia durante el último curso académico, a consecuencia de que aparece una normativa que obliga a revisar los documentos de centro.
  - *Proyecto localidad*: llama la atención la gran proporción que tiene en el primer año y la poca que se vislumbra en el último. Esto es debido a que se han conseguido muchas de las iniciativas que lo configuran –*Agenda común* (acción tutorial, Paz, igualdad y convivencia); *las Competencias Básicas* (cada vez más próximas a la metodología); los *Aprendizajes básicos* (han acercado más el currículum); y el hecho de compartir información a través de una Web-. Por lo que queda constancia de que la iniciativa ha tenido éxito y ha calado en los centros (así queda confirmado en el siguiente resultado 7).

- *Autoestima*: al igual que la anterior categoría llama la atención, y no se llega a entender el por qué, que esta posea una mayor presencia en el primer y segundo curso y disminuya en los dos últimos.
- La última de las categorías madre *Valoraciones y Comentarios* que engloba a las subcategorías: *Énfasis, Percepciones e intuiciones* y *Valoraciones positivas y negativas* no tienen un desnivel que las caracterice de un curso académico a otro. Mantienen una persistencia constante en proporción del número de entrevistas.

	Curso 2007/2008	Curso 2008/2009	Curso 2009/2010	Curso 2010/2011	Trimestre Primero	Trimestre Segundo	Trimestre Tercero
Colaborativas	8	4	2	3	7	6	4
Directivas	5	3	2	0	4	5	1
Neutras	9	5	3	1	7	7	4
Asesorar	9	6	4	3	8	7	7
Atender a la diversidad	6	6	3	3	5	7	6
Diseñar, elaborar y evaluar	9	5	4	2	6	6	8
Orientación y Acción tutorial	9	6	1	0	6	5	5
Crítico	5	2	0	2	2	4	3
Técnico	7	5	3	2	5	5	7
A demanda	7	4	0	0	3	3	5
Oferta (centro recursos)	11	6	2	1	8	6	6
Clínico	4	4	1	2	5	4	2
Diseminador de Información	7	4	0	1	5	3	4
Centro	9	6	3	1	7	6	6
Zona (EOE)	6	3	2	3	6	4	4
Alumnado	5	2	1	1	6	3	0
Familias	7	4	2	2	6	5	4
CEP	2	4	1	1	4	3	1
Delegación	0	0	1	0	0	0	1
Inspección	1	1	2	0	1	2	1
Servicios Sociales, Ayunt. etc.	4	4	3	2	3	4	6
Profesorado	7	4	3	2	6	6	4
Equipo Directivo	10	6	1	3	7	6	7
Claves o declaraciones	11	6	4	3	8	8	8

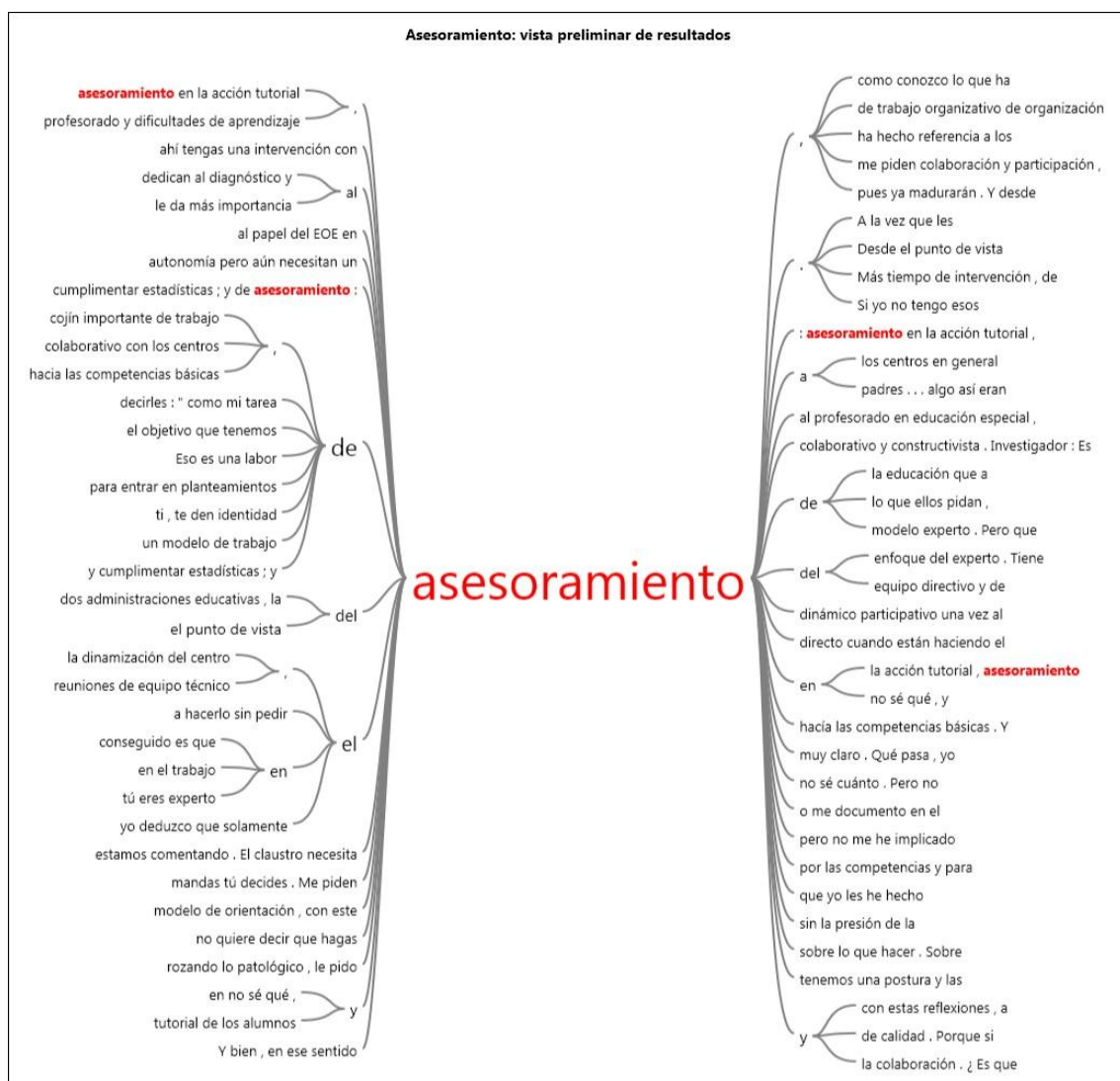
POAT	10	6	3	3	8	6	8
Proyecto educativo-Plan de centro	1	1	2	3	3	1	3
Aprendizajes básicos	10	6	1	0	7	6	4
Atención a la diversidad	2	5	2	2	6	2	3
Competencias	3	6	4	2	6	4	5
Diagnostico	5	4	0	1	4	4	2
Lectura y Escritura	9	4	3	3	8	6	5
Proyecto localidad	11	4	2	1	6	5	7
Filosofía de su trabajo	11	4	2	3	7	7	6
Autoestima	5	3	1	1	5	3	2
Autoimagen	7	4	0	2	5	6	2
Énfasis	8	6	3	2	8	6	5
Percepciones o intuiciones	9	6	4	3	8	7	7
Valoraciones negativas	10	5	3	3	8	7	6
Valoraciones positivas	7	6	4	2	7	5	7

**Tabla 8.1** *Matriz de categorías con atributos*

## 8.2 ANALÍISIS DE DISCURSO SOBRE TÉRMINOS DE ESPECIAL SIGNIFICACIÓN: ÁRBOLES DE IDEAS

En este apartado se acopian los resultados, mediante árboles de contenido que recogen las principales secuencias de contenido en torno a un concepto clave de las entrevistas. En estas secuencias de palabras se pueden observar también otras inferencias destacables.

Los conceptos que se han analizado tiene que ver fundamentalmente con el contenido sobre el que ha versado la asesoría de este orientador (mejora, cambio metodológico, currículum, evaluación), como de ideas clave en el sentido de la misma (colaboración, constructivismo, estar o implicación). Empezando por cómo, para qué y cuándo utiliza el término asesoría.

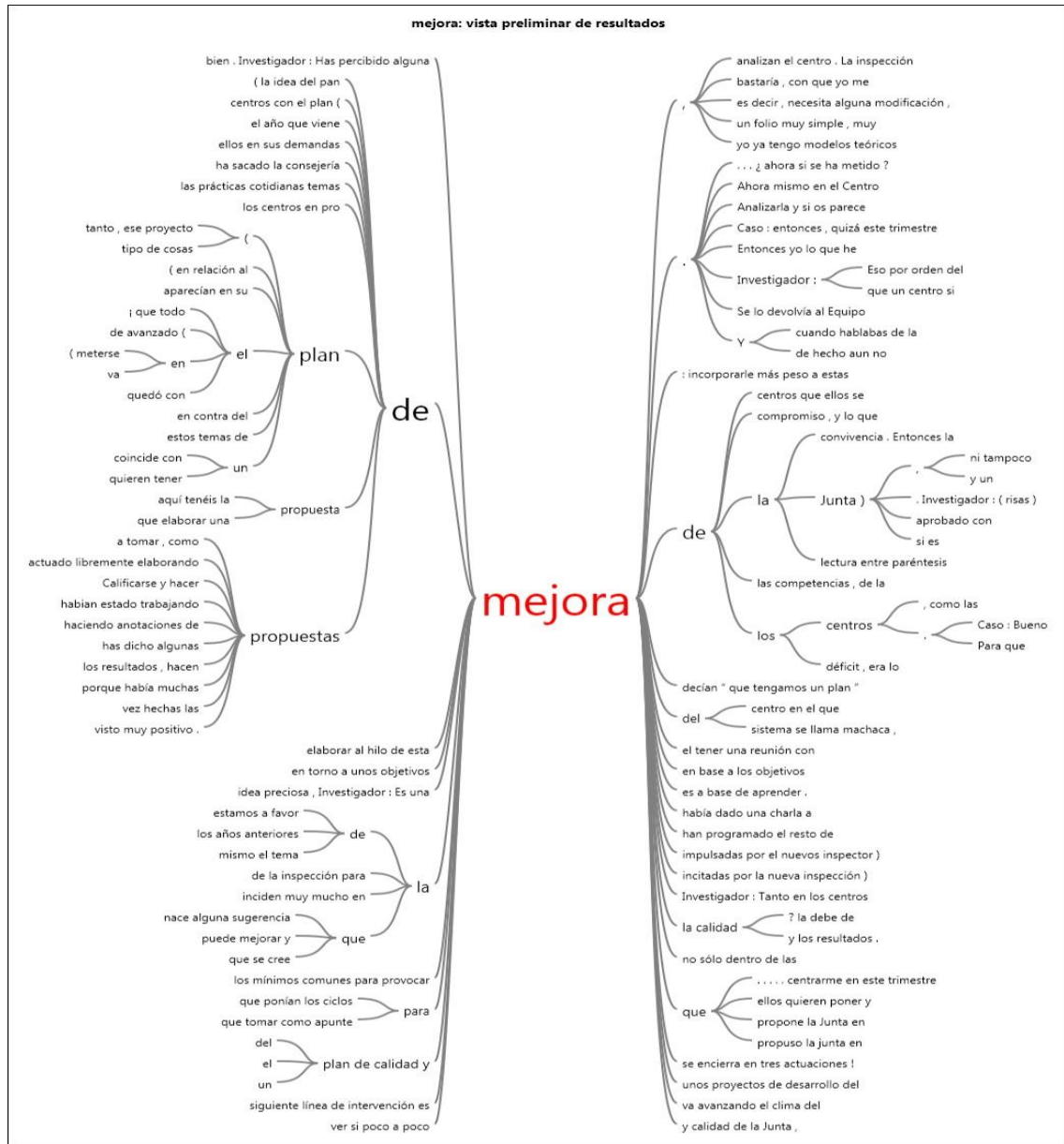


Como se puede observar en el árbol anterior, las ideas centrales sobre las que trata tienen que ver con:

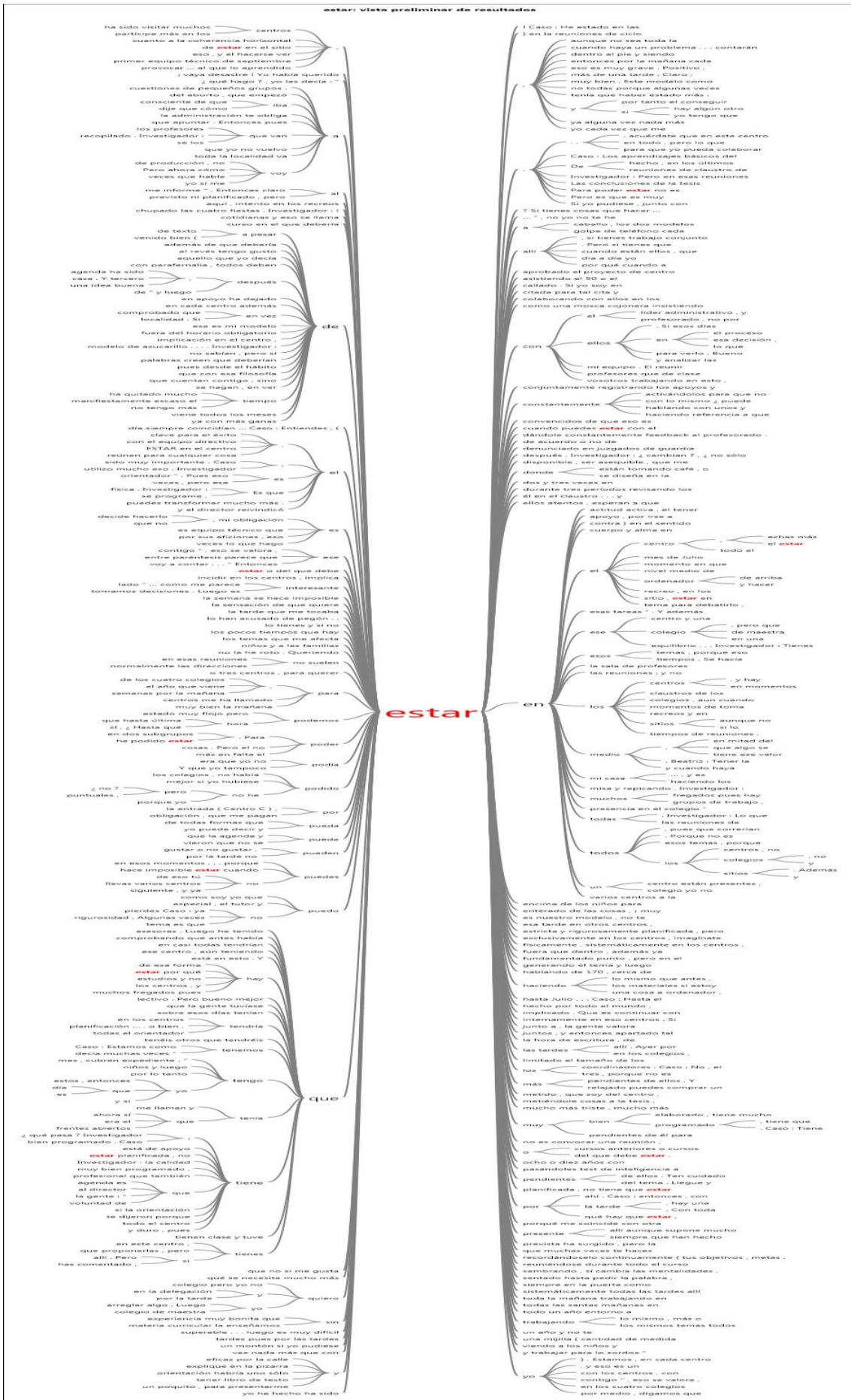
- Identidad de su tarea en la puesta en práctica de la tarea asesora.

- Este emerge desde la necesidad y la demanda del profesorado, aunque el objetivo en todo momento es que logren un nivel de autonomía.
- La tarea asesora hunde sus bases en la colaboración, la reflexión, lo procesual, dinámico y participativo.
- Con y junto al equipo directivo, esto no es posible sin el apoyo de estos.
- Se asesora para la mejora, en la acción tutorial, en la organización. A familias y al profesorado, al centro y a los centros.

Seguidamente aparece el árbol relativo a la mejora. En él se destaca que hay un plan de calidad y mejora, así como una serie de propuestas de mejora en los centros en los que trabaja. Del mismo modo, que se destacan algunos promotores como los ciclos, la inspección... y de que existe una actitud positiva hacia la misma “*Estamos a favor de la mejora*”. Y esa mejora repercute sobre el centro y en aspectos tan claros como el compromiso, las competencias, la lectura, de las reuniones, o de cualquier tipo de acción que ellos quieran promover.



Este árbol que se acaba de presentar muestra ideas como las siguientes: para asesorar y poder actuar como agente de mejora es fundamental estar presente, interno y en la vida cotidiana de los centros, conviviendo directamente con el profesorado.





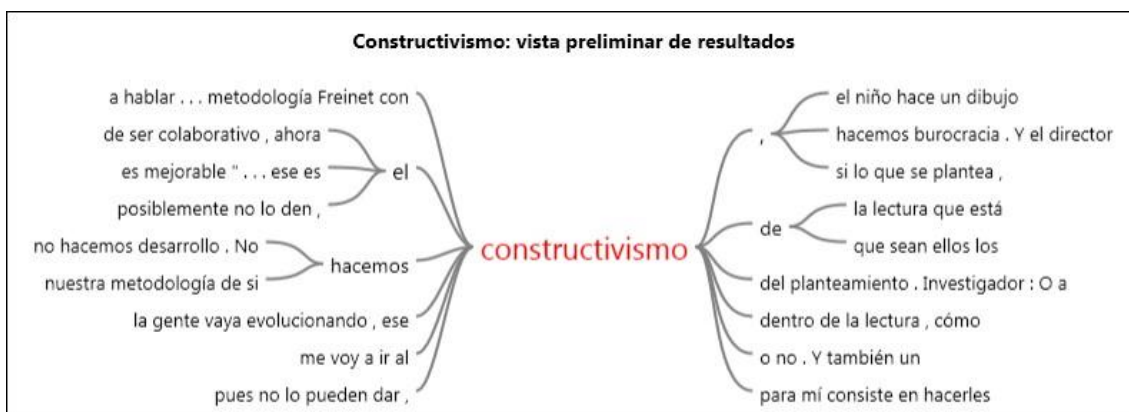
Las claves de estar según este orientador estriban en los siguientes aspectos:

- Estar en (todos los espacios, ámbitos, escenarios... de toma de decisión, así como en los momentos de planificación y diseño de procesos y programas). Enfatiza bastante la idea de “estar” el orientador, estar “yo” dice.
- Además, es “estar con” (padres, profesores, servicios sociales o agentes educativos externos al centro...). No es un estar presencial, sino activo y participativo.
- Estar para “ser”. Pero no es un estar para dirigir, sino para que tenga sentido toda la acción, para que la labor de asesoría y de orientación cuaje.

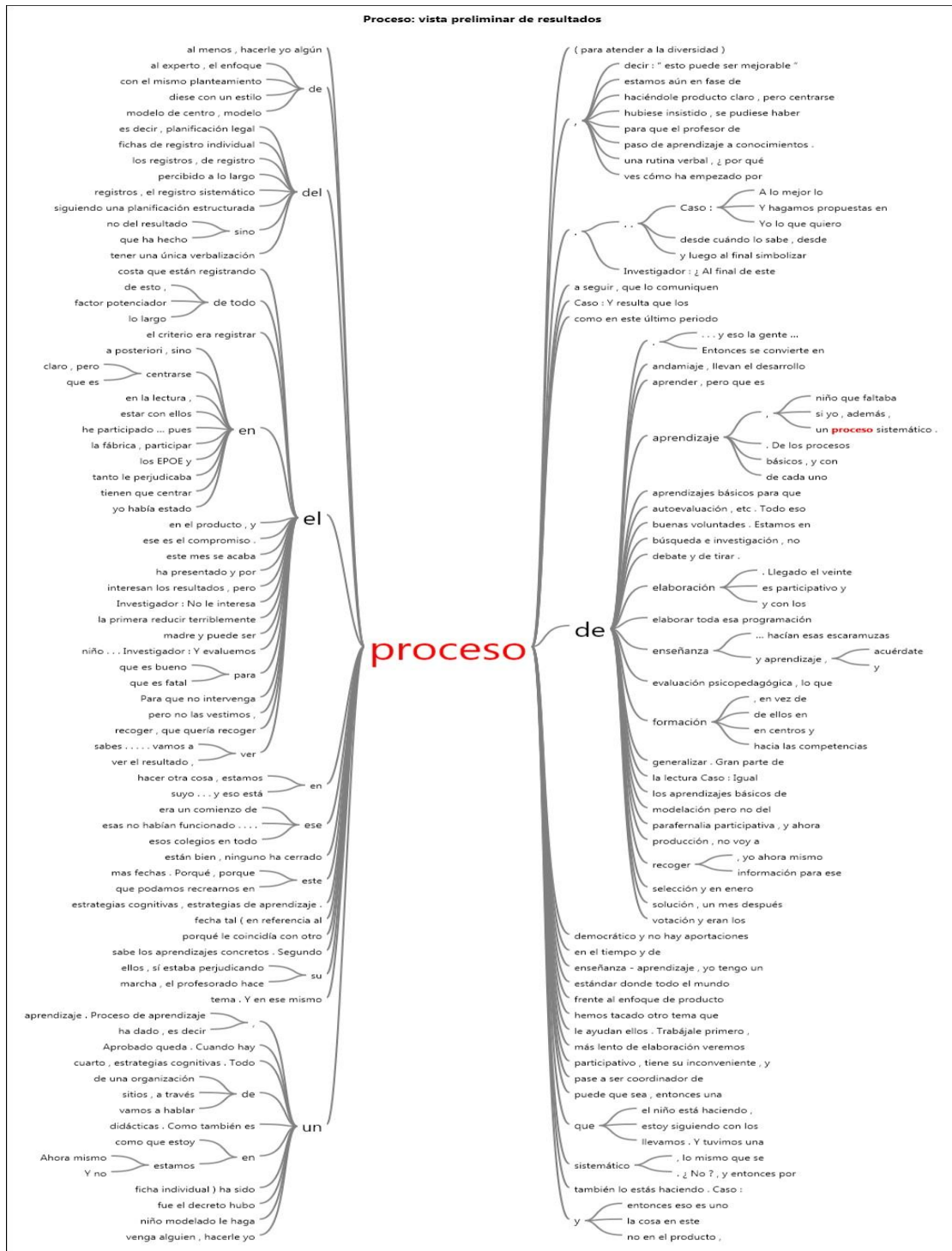


Y, en cuanto a otros términos que son las principales herramientas procesuales, se encuentran: la colaboración, el constructivismo, y la idea de proceso.

La colaboración como sentido, proceso, como petición y ofrecimiento como marco de trabajo. Propone una colaboración con el profesorado, la pide y se ofrece, como compromiso, no como simple estar juntos. Es curioso como siempre que usa el término colaboración se preocupa en adjetivar y precisar, marcando “para” o “pero”.



Referido al concepto “constructivismo”, es su marco de referencia para entender el desarrollo y, por tanto, también su guía para mostrar cómo debe actuar para generar aprendizaje. Y lo asocia tanto a sus principios pedagógicos, como a la idea de coloración o de hacer constructivismo. Es decir, intenta siempre ir reconstruyendo desde sus zonas de desarrollo próximo y es su referente a la hora de pensar su actuación.

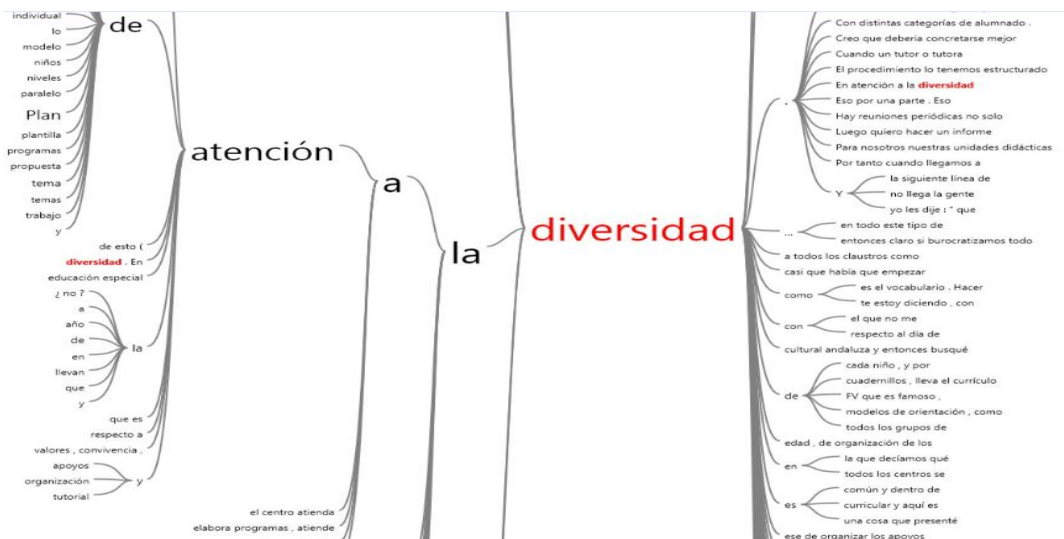


La idea de proceso es una de sus preferidas. Sólo con una primera vista al árbol se muestra tanto en su extensión y variedad, como en el propio sentido del texto. Es bastante relevante que marca todo como un proceso de aproximación, de desarrollo, de trabajo. Y, como tal, no habla tanto de objetivos y resultados finales, cuando del propio proceso de elaboración, de trabajo, de crecimiento, de formación y de enseñanza... Es tanto pues, una visión estratégica de acción, como una concepción del mundo (la escuela, la educación, el aprendizaje, la vida...) en desarrollo.

En coherencia, su idea pues de asesoramiento es continua, con énfasis en determinados momentos, pero consciente de que todo debe tener coherencia, ir haciéndose, alcanzándose, a su paso, a su tiempo, por su trayectoria... No puede haber atajos para los resultados sin tener en cuenta los procesos.

Una vez establecido un norte de mejora, señalar que en el horizonte está el hacer de la escuela un lugar de calidad y equidad, en la que la diversidad sea atendida de manera eficiente para todos y para ser ciudadanos. Y en la que la educación sea tarea compartida por todos en el eje escuela-familia y comunidad.

En este sentido, utiliza reiteradamente el término de atención a la diversidad, tanto para mostrar los planes, programas y acciones que se llevan a cabo cotidianamente, como en el establecimiento de unos lineamientos básicos de zona y centro. Dentro de lo que se podría considerar como original, señalar como la platea desde unos ejes de trabajo, a diversos planos (centro, zona, programa, tareas concretas...) y con unos sistemas de apoyo, qué duda cabe, pero también -y eso es muy interesante-, en el plano de las “medidas curriculares”. La diversidad está presente en el día a día, en los debates profesionales, en las competencias, en los aprendizajes básicos e imprescindibles para todos y en su incardinación en los pilares de la acción tutorial. Ello lleva a la atención a la diversidad hacia otras dimensiones cotidianas, comunes y colectivas mucho más potentes y que rompen las fronteras de lo específico y marginal.





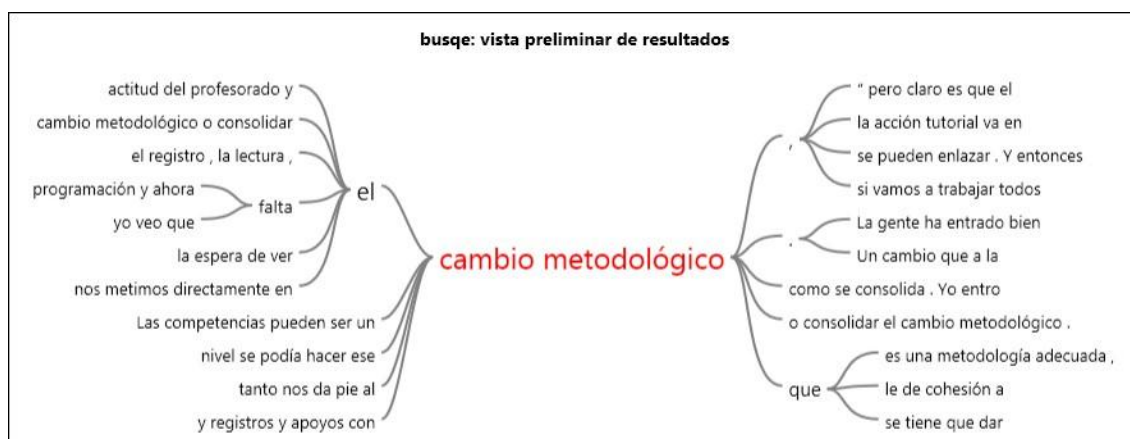
La palabra “currículum”, tiene especial significación pues este orientador defiende que una de las claves de transformación de estos profesionales, para redimensionarse como asesores y con un papel destacado como agentes de mejora de los centros y del profesorado, es “asumir el reto curricular”

Si se observa el árbol anterior se describen algunos constructos dignos de ser tomados en consideración:

- Constantemente está haciendo referencias al currículum, en los libros, en los aprendizajes, en la organización, la metodología... Además tiene una clara idea de desarrollo curricular y con una perspectiva ampliada del mismo. No sólo habla de contenidos y de los elementos clásicos del currículum, sino que afirma que el currículum es –además de estos elementos- el profesor y (su actitud, metodología, etc.), la organización del centro, del aula y los procesos de enseñanza y aprendizaje. Lo que denota que es un tema central que le preocupa y es tanto el vehículo sobre el que articula su proceso de apoyo, como el contenido principal del cambio.
- Dentro de este currículum, diferencia entre básico, lo que es común e imprescindible de los deseables, o currículum completo, amplio.
- Dentro de esta idea de currículum, tiene un peso destacable lo que llama “currículum de orientación”. Referido a los temas comunes de la orientación y la tutoría, los programas, de su plan de trabajo (proyecto localidad...).

Otra dimensión digna a tomarse en consideración también, es el constructor “cambio metodológico”, pues es el primer motor y herramienta por la que aproximar las prácticas escolares a la buena escuela para todos. En el árbol siguiente se desarrollan los principales conceptos que con él se relacionan.

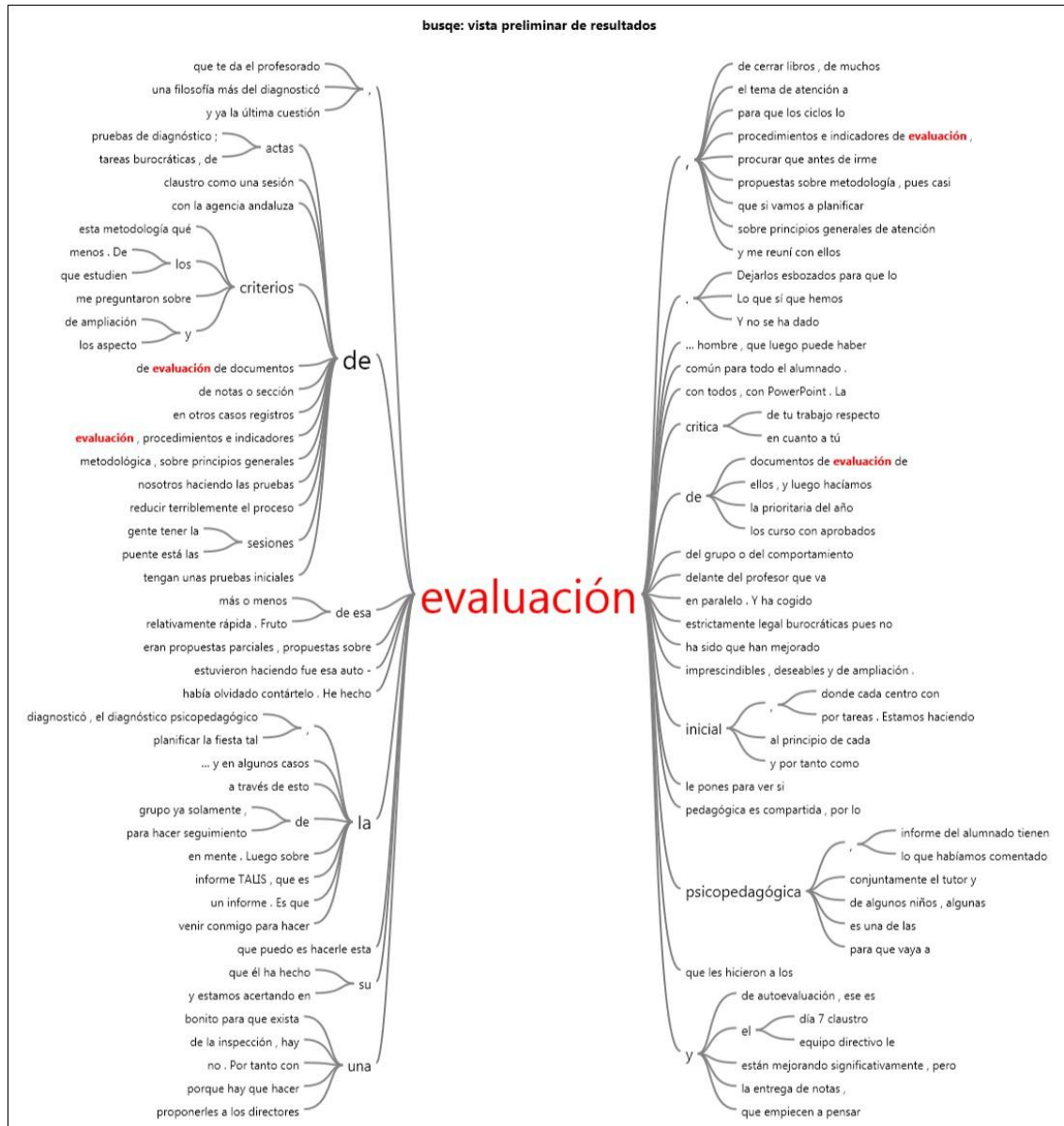
Su relación va directamente enfocada hacia la actitud del profesorado y se concreta en la acción tutorial y en el trabajo cotidiano. Es un tema a trabajar, instar y consolidar, señala. Lo marca como prioritario, pues, “se tiene que dar” o es condición para otras cosas. De ahí que sea un referente y objetivo para todos y en el que el profesorado “ha entrado bien”. Tal vez porque no intenta una propuesta rompedora, sino un proceso, un cambio paulatino de aproximación, desde lo que “se podía hacer”. Trabaja por un cambio metodológico “amigable”, pero claramente direccionado a hacia el desarrollo de competencias y escenarios enriquecidos de aprendizaje. Y eso es objetivo prioritario de su apoyo. Con lo que se vuelve a destacar su identidad “asesora” y como “agente de cambio”.



Y, junto a éste, el cambio en evaluación. Por ello, también se recoge este árbol conceptual. Habla de una evaluación curricular predominantemente, aunque no desprecia hacer un aterrizaje específico en la evaluación psicopedagógica. Considera que, como parte importante de un todo, trabajando, mejorando, sistematizando y llenando de contenido la evaluación, se va a apoyar indirectamente el currículum de calidad para todos y el ansiado cambio metodológico. Por ello son elementos clave que se unen a la evaluación. Los criterios, la metodología de evaluación, los documentos, la evaluación formativa e integrada en el proceso, en los diferentes momentos del proceso de enseñanza-aprendizaje y que tenga coherencia con él, además de hablar de diferentes objetos de evaluación (aprendizaje, contenidos, programa, práctica...).

Destaca igualmente la integración de las pruebas diagnóstico y la revisión de la evolución de los resultados de evaluación como objetos de metaevaluación y oportunidades de aprender. La evaluación crítica de la evaluación (el sentido, los instrumentos, el contenido, etc.) da la posibilidad de ajustar, precisar y tomar posesión de la misma, más allá de objeto para dar una nota. Es un motivo de mejora que da sentido a otros cambios subyacentes y también plagados de implícitos. Buscar la coherencia entre currículum, contexto (niños) y evaluación es clave en la coherencia de la escuela y de la propia mejora de la práctica docente.

Y, aterrizando específicamente en la evaluación psicopedagógica, se observa su "particular" visión de la orientación. La hace de manera conjunta, integrando al tutor en el proceso y dándole el protagonismo, dejando sólo para algunos niños la evaluación más especializada. Con ello se destierra la idea marginal que la acompaña comúnmente.

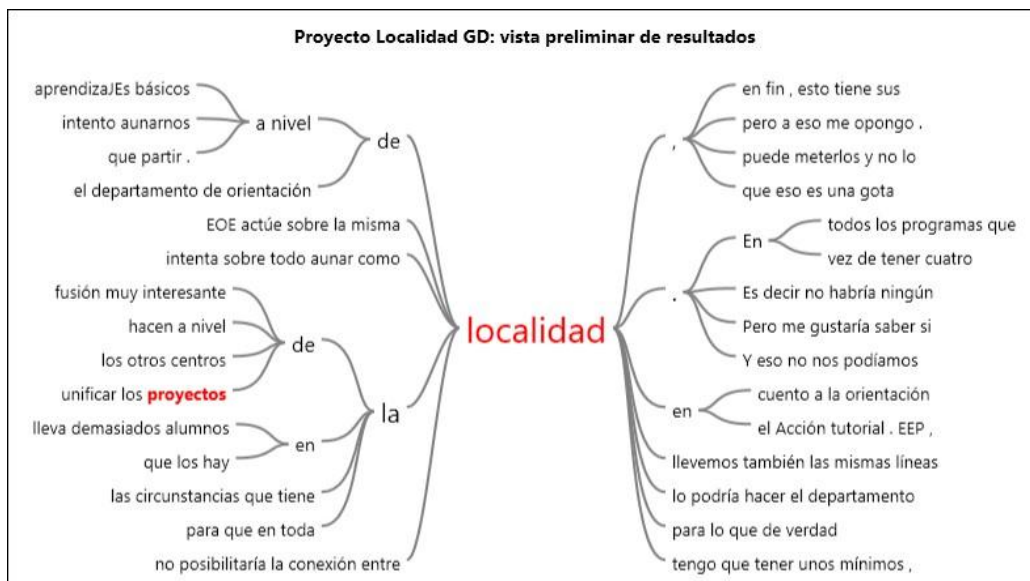


Seguidamente, el tema estrella de todo el discurso de política educativa, los resultados. Identifica resultados con fin o producto. Le importan, qué duda cabe, pero insistentemente remite al proceso. Habla tanto de los resultados escolares que deben ser registrados y repensados, como los resultados de su propia labor objeto de estudio. En este sentido los usa con palabras como estudio, analizar, estímulo, corrijo, prueba...

En otro orden de cosas, marca como es a través de los años, remirando el proceso, cuando se observan de verdad, pues el tiempo le permite tener más perspectiva e ir diferenciando los que resultaron irrelevantes de los que de verdad “quedaron” y cuajaron.



Y, por último, uno de los principales motores del trabajo, que ha empeñado, dentro de una propuesta de asesoramiento colaborativo y comunitario, el proyecto localidad. La idea no es uniformar para simplificar, sino establecer un marco en el que unificar programas y proyectos, principalmente en temas generales y transversales como la acción tutorial y conceptos básicos de que es una buena educación para la ciudadanía. Y ello sin quitar el protagonismo de los centros y sus particulares trayectorias y desarrollos en estos derroteros. Es sólo un marco de referencia y un acicate al sentido de “comunidad” y a ampliar la educación más allá de la escuela y la familia, integrando la propia localidad en su conjunto en torno a unos mínimos consensuados como sensatos y deseables.





## **8.3 ANÁLISIS DE LOS GRUPOS DE DISCUSIÓN Y DE LA ENTREVISTA CON LA INSPECCIÓN EDUCATIVA**

Seguidamente, el resultado que se muestra corresponde a los datos recogidos en los grupos de discusión (realizados en los cuatro centros que han sido receptores de la labor de orientación), además de una entrevista con la inspección educativa, encargada de inspeccionar los centros que durante los últimos años.

Para que la información resulte más completa en primer lugar se presenta una síntesis de lo acontecido en cada uno de los encuentros para dar paso a un análisis transversal de los comentarios recolectados. El orden de los encuentros respeta la organización establecida en los centros por letras. Es decir, en primer lugar se comenzó a entrevistar al centro A y por último al centro D.

### **8.3.1 Resultados por grupos de discusión y la entrevista a la inspección**

#### ***1. Grupo de discusión Centro A***

Este encuentro tuvo lugar al inicio de la mañana en el despacho del director. En él participó dirección y jefatura de estudios. Puesto que era el primero de los encuentros se debe destacar que existía un poco de presión por parte de la investigadora, pues no sabía de qué manera podían responder los centros sobre el trabajo -hasta entonces desconocido- que se había venido realizando a lo largo de los últimos 4 años.

De forma previa se estableció un protocolo de actuación común para que todos viviesen las mismas circunstancias, es decir, en primer lugar se realizaban las presentaciones oportunas y se ofrecía una pequeña contextualización del trabajo realizado con el orientador de referencia que ellos conocían. Seguidamente se solicitaba permiso para recoger la información mediante grabadora de voz digital y, se iniciaba el dialogo. Una vez terminada la charla se agradecía la oportunidad y se efectuaba el compromiso de que cuando se obtuviesen los resultados finales estos serían conocedores de primera mano de los mismos.

La primera particularidad de este encuentro, observada en los primeros minutos, fue que la jefa de estudios (nueva en el centro, desde el curso anterior, posterior a la investigación) se mostró un poco reticente ante la presencia de la grabadora. Si se observa a lo largo del diálogo sus intervenciones eran muy puntuales y escuetas y principalmente estas eran instadas por la

dirección. A lo largo del discurso hubo dos interrupciones por maestros que solicitaban ayuda del director, pero estas no influyeron en el dialogo en ningún momento.

La opinión general de este grupo de discusión fue que estaban muy contentos de la actuación de esta persona, sobre todo por el hecho de que en reiteradas ocasiones hacían mención de cómo otros compañeros de centros vecinos se quejaban de la persona que ocupaba el puesto de orientador. De forma opuesta también hubo varias reiteraciones sobre muchos de los procesos que vivía el profesorado ante tantas propuestas innovadoras, en palabras textuales: *“nos lleva con la lengua afuera”* (Director). *“Aunque tengamos que en determinados momentos decirle “Caso”, necesitamos frenar. La gente necesita tiempo de ir asimilando los temas”* (Jefatura). El director comentó que en varias ocasiones habían ocurrido enfrentamientos entre dirección y orientación a causa de que este proponía muchas iniciativas. Pero a estos comentarios le seguían observaciones como: *“tenemos la suerte de tenerlo”* (Director), *“Una persona con inquietud yo pienso que crea también inquietud, y eso nos hace crecer, y eso es positivo”* (Jefatura).

## **2. Grupo de discusión Centro B**

El encuentro se desarrolló a primera hora de la mañana. Antes de comentar la entrevista la investigadora participó en una actividad que el centro solía realizar en los primeros minutos del horario escolar (el profesorado se manifestaba los 5 primeros minutos del horario lectivo, en apoyo al movimiento contra los recortes en la educación).

Pasados los minutos de receso el encuentro tuvo lugar en una sala pequeña situada al lado del despacho de la dirección. En él intervino el director, la jefatura y una profesora muy implicada en las diferentes propuestas de centro. Todo se desarrolló de forma muy agradable y la percepción recogida fue que realmente opinaron sin querer aparentar una imagen que el centro no tenía.

El dialogo estuvo cargado de críticas a la configuración del sistema de apoyo, a pesar de que reconocían en todo momento la labor del estudio de caso, su reivindicación pertenecía a un nivel superior. Pues, demandaba la permanencia constante de un orientador en el centro, sin que este tuviese que abandonarlo, es decir, que defendían la integración de la orientación como parte del centro al igual que está en la etapa Secundaria.

### ***3. Grupo de discusión Centro C***

Seguido del encuentro con el centro B, a mitad de la mañana –después del recreo- tuvo lugar el tercer grupo de discusión. Cuando se pidió permiso para utilizar la grabadora el director consideró que era mejor tomar notas y evitar registrar las opiniones que allí podían salir, pero tras varios minutos de dialogo, reconsideró la posibilidad de grabar y evitar que la investigadora estuviese anotando continuamente y de forma apresurada todos los comentarios que afloraban de las cuestiones.

La entrevista, al igual que en el Centro A, estuvo principalmente marcada por la opinión del director, y no porque la otra persona se sintiera coartada en ningún momento, sino porque el director sentía mucho interés ante las cuestiones que se planteaban. La jefatura normalmente asentía y matizaba los comentarios de este, apoyando las ideas que el director emitía a nivel plural. Hubo un momento en el que fue solicitada la ayuda de la jefatura, quien tuvo que abandonar por unos minutos el encuentro.

Para terminar resaltar que hubo unos comentarios muy alentadores con respecto al trabajo que en aquellos momentos se estaba forjando. Desde la propia dirección se animó y felicitó por la importancia del estudio para los agentes educativos y receptores de la orientación. “*Creo que vas a hacer una gran tesis. Estamos totalmente equivocados de cómo llevan la orientación a los centros y está totalmente generalizado, [...] por eso creo que tu estudio es importante*” (Director).

### ***4. Grupo de discusión Centro D***

El último de los grupos de discusión tuvo lugar a primera hora de la mañana. En él participó el director, la jefatura y una maestra responsable y coordinadora de algunos programas dentro del centro.

La entrevista dio comienzo sin la presencia de la jefatura, la cual se vio obligada a ausentarse, por cuestiones mayores, durante un espacio de tiempo. Aparte de este hecho solo hubo una interrupción a lo largo del encuentro por el sonido del teléfono.

Lo más llamativo a diferencia del resto de encuentros fue el vocabulario utilizado por la dirección, hasta el momento no se había aludido a la función asesora y en este caso el director utilizó el término “asesoramiento” en varias ocasiones, lo que resulta llamativo si se compara con los demás grupos de discusión. ***Entrevista con Inspección educativa***

Finalmente la entrevista realizada con la inspección. Ésta tuvo lugar en la Delegación de Educación de Granada. Cuando la persona a entrevistar llegó informó de que disponía de poco tiempo para realizar la entrevista, pues le había surgido una reunión urgente y solo tenía 15

minutos para atender a la demanda que previamente se había realizado. Por lo que a pesar de tener un guión de entrevista elaborado se formularon solo aquellas preguntas que para el estudio eran más prioritarias e importantes. A pesar de la brevedad del encuentro los datos recogidos ratifican los comentarios recogidos a lo largo de los 24 encuentros y de los 4 grupos de discusión. Por lo que se descartó volver a solicitar un tiempo para cerrar las cuestiones que habían quedado sueltas.

### 8.3.2 Recolección de las principales ideas de los grupos de discusión y la entrevista a la inspección

Presentadas las circunstancias en las que tuvo lugar cada uno de los encuentros se procede a abstraer algunas ideas más significativas. Estas se aglutinan en diferentes cuestiones, importantes e interesantes para el estudio, que confirman y ratifican muchos de los comentarios obtenidos a lo largo de las 24 entrevistas. Estas cuestiones son:

#### • Qué visión tienen los centros de la labor de orientación

A nivel general los orientadores de EOE son vistos como profesionales que desarrollan principalmente una acción directa, puntual y resolutoria sobre los niños. Se podrían determinar dos visiones muy contrapuestas, por un lado dicha labor es vista de forma positiva frente a otra basada en concepciones más peyorativas, así lo ratifican los siguientes comentarios:

*El orientador tiene un día asignado, en general es poco tiempo. Este se dedica a: Atención a familias. Necesidades de los profesores y otras cuestiones. Otros días... también está disponible cuando lo llamas. Asiste el ETCP y a cursos de formación como el CEP. Jefa de estudios Centro C*

*Los orientadores están ya mucho más implicados en la vida del centro. Son personal del centro. Ya juegan funciones más especializadas en todo lo que es el diagnóstico ante posibles alumnos con déficit; evaluación psicopedagógica; dictámenes de escolarización; tratamiento (actuar directamente con los alumnos, con las familias y con el profesorado). Inspector*

*La orientación depende de los orientadores que hayas tendido. Porque cada maestrillo tiene su librillo y en este caso cada orientador lo percibe de una manera. Están los burocráticos y están los de programas. Que es el caso concreto donde está Caso. Desde principio creo que el modelo debería ser una cosa intermedia. Porque muchas veces los centros necesitamos que se diagnostiquen los niños que se nos den pautas de actuación, que se nos diga cómo trabajar con ellos y, claro, eso si te dedicas solo a los programas evita que la otra parte funciones. [...] yo lo que reivindico es que un maestro que sea psicólogo sea el orientador y tenga la función lo mismo que el de Escuela Espacio de Paz o el de la secretaria o lo que sea. No queremos personas externas (muy marcado el comentario). Al menos es mi opinión después de muchos años trabajando. La idea que se habló cuando se iba a hacer el ROF de Andalucía de incorporar en los centros que uno de los profesores que estuviera en los centros y que fuera psicólogo, hiciera las funciones. Director Centro B*

*Conozco orientadores de otros centros que se dedican a que si tú le pides que vea a un niño, lo ve. Porque parece que tiene mucho trabajo, pero después de todo, tampoco aportan muchas soluciones. Ese es el déficit de Caso y de todos los orientadores. Que no resuelven de manera práctica problemáticas que puedan tener. Los tutores dicen... si... pero el niño viene igual. **Director Centro A***

*Hay otros que son muy rigurosos en el tema de la burocracia de llevar el expediente muy bien, al dedillo y el caso de Caso le da más importancia a las línea general de actuación... pero claro como la burocracia nos come pues a lo mejor lleva razón de porque vamos a burocratizar tanto. **Director Centro D***

*Se tenían que unificar esos modelos. Y dejar de entrar gente que se dedica nada más que a hacer test. Ni diagnostico solo, ni dedicarse a los programas del todo. Es decir a lo que el centro quiera. **Director Centro B***

*Cuando Caso llegó tenía una visión de la Atención a la diversidad muy diferente a la que nosotros habíamos tenido hasta entonces. Llegaba nuestra anterior orientadora en el centro D (que es donde estaba antes), veía a los niños y raramente, yo que estaba en el centro D veía a esa persona. A lo mejor entrevistaba a la familia pero como que los tutores y eso tenían poca conexión. Con el equipo de orientación. **Jefa de estudios Centro B***

*Un orientador siempre ha sido llamarlo y decir “niño” y ponerle sus fichas... ponerle su diagnóstico, lo terminaba y se iba. **Director Centro C***

*En muchos centros la dinámica que se tiene, es considerar al orientador un escaqueado. Porque, a juicio del profesorado, lo hacen lo que deberían. Cuando tú tienes un problema con un niño, la mayor parte de las veces lo que te hacen es darte un tocho de papeles y te dicen “léelo”. Pero la gente se queda muy perdida. **Director Centro A***

*Me parece un absurdo que estén doscientos y pico tíos trabajando por comarcas y no están haciendo ni el huevo. Algunos y lo digo clarísimo. Por qué, pues porque el plan de orientación no llega a los centros. La orientación o sale de los propios centros o sino no tiene sentido. Que venga una persona de fuera puede que ayude, pero lo normal no es que sea una ayuda, sino que sea un estorbo. Y de hecho en las reuniones de Directores cuando nos hemos reunido hay un planteamiento muy claro de que la mayoría de los centros están descontentos con los EOE. Y cuál es el descontento, que no aterrizan donde tiene que aterrizar, porque no están contextualizando su trabajo. **Director Centro B***

*En todos los claustros en todos los pueblo, casi en todos los centros por donde yo he pasado y de los amigos que conoces... Todo el mundo tiene quejas del orientador. “Por aquí no pasa... no me ha visto a este niño, no ha venido... **Jefa de Estudios Centro C***

*Muchos orientadores, muchos no cumplen con su horario. Vienen se van. **Director Centro C***

*Ves a otra gente que no dan un palo al agua en ese aspecto, a lo mejor trabajan en otras cosas, quizás si en otras, pero en esa no y los ves y viven mejor. Pero sí que te queda la satisfacción de decir, lo he intentado. O lo estamos intentando porque es que no paramos. **Director Centro A***

#### • Qué funciones cree el profesorado que les son asignadas a estos profesionales

Si se observa la diferencia con respecto a la cuestión anterior se puede determinar que el número de comentarios es mucho más escaso, lo que hace pensar que estos agentes receptores (el profesorado) no tienen una opinión clara de lo que realmente puede hacer un orientador de zona. O en el caso de que la tengan obvian aludir a esta:

*La orientación con carácter general ya lo sabes, porque has estado en los centros, porque además está muy regulada. Hay varios decretos y órdenes que regula la orientación educativa en los centros y además sobre todo y lo fundamental es que en el plan de centro y más concretamente en el PE hay un plan específico que es el Plan de orientación y acción*

tutorial en los centros. Incluyendo, aunque es en un apartado aparte, todo el ámbito de atención a la diversidad. Eso por una parte. Eso al formar parte del PE de alguna forma afecta al conjunto del centro; porque se aprueba por Claustro, Consejo escolar y a partir de ahí es de obligado cumplimiento para todo el mundo. ¿Qué papel juega cada uno? Pues por una parte los tutores, que son los responsables de desarrollar toda la acción tutorial del día a día en el aula con funciones específicas reguladas de acción tutorial. Y por otra parte, en aspectos y en cuestiones más específicas los orientadores. **Inspector**

Los servicios de orientación se dedican al diagnóstico y al asesoramiento [...] Una que la hace como orientador de muto propio y otra a demanda nuestra. Nuestra demanda preferentemente con la intervención del alumnado. La de muto propio la hace referente a modificar líneas de actuación pedagógicas, intervenir en forma de.... de forma didáctica o la forma pedagógica de intervenir con el alumnado en general. Algo así como un profesor universitario que nos traslada información cosas nuevas... pues como trabaja en la universidad actúa como profesor que nos refresca un poquito. Actualizarnos en nuestra labor docente. [...] Nos asesora, nos ayuda... e unifica criterios para que en toda la localidad llevemos también las mismas líneas de actuación. [...] Y luego también lo que es la psicología propia de intervención a demanda del profesorado, un grupo, un niño o, un grupo de niños... se requiere su intervención diagnóstica. Actúa en las líneas de intervención que requiere ese alumnado **Director Centro D**

#### • A nivel particular cómo es visto el caso de estudio

Mostrada la visión que tienen, el profesorado y la inspección, a nivel global de los profesionales pertenecientes al EOE, se inquiriere sobre la visión que tienen del caso de estudio. Esta cuestión permitirá conocer qué matices difieren del resto de profesionales pertenecientes a este servicio:

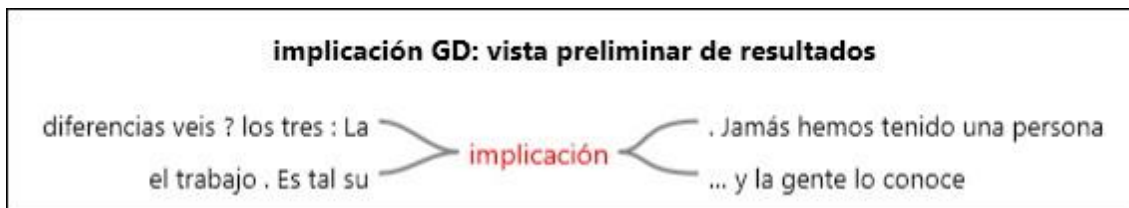
En Pueblo hay un orientador que tiene una concepción de la orientación muy colaborativa. Entiende la orientación desde la colaboración, desde el trabajo, de cooperación y colaboración con los centros. [...] Y en este caso tengo que decir que eso se da porque ha habido una persona, que es el orientador, que ha sido capaz de aglutinar y de trabajar de manera conjunta. De crear un equipo de trabajo entorno a todos los centros. Que como digo va más allá de lo que es la propia orientación. En general de lo que es el propio PE de los centros. **Inspector**

Me gustaría que lo vieses el trato que tiene con los gitanos. Le dicen que es un santo. Yo discrepo muchas veces con él pero yo sé cómo es él. No solamente nos asesora a nosotros. Organiza cursos a todos colegios sobre cómo pueden estudiar en casa. Participa con la escuela de padres que la lleva el ayuntamiento pero yo sé que trabaja también con ellos. El tema de la agenda escolar. Esos calendarios.... Caso está en todos lados. [...] conmigo lo tiene todo ganado. Sé que se puede confundir, pero si lo hace es porque arriesga. Es un hombre que sus creencias las lleva hasta el final. Hay que quitarse el sombrero a pesar de que se eche encima a los maestros. Es muy cabezón. Muchas veces he tenido que imponerme y dar un golpe en la mesa "qué pasa" al que no le ha gustado se ha trasladado, que se traslade. Caso tiene buenos apoyos en la delegación porque él ha estado allí y la gente lo conoce y saben que es una persona cabal por mucho que le digan, critiquen y tal. **Director Centro C**

De forma complementaria a esta cuestión se plantea que destaquen algunas de las características que definan más detalladamente su forma de actuación y si esta es o no particular con respecto al resto:

- **Implicación y compromiso**

Las figura siguiente muestra el árbol de ideas asociado a implicación del orientador y que le da credibilidad, garantía y buena valoración.



*Qué diferencia le ve usted a Caso con respecto a otros orientadores de otras zonas. Qué puede tener de característico o qué puede haber hecho, que junto con la inspección, haya evolucionado favorablemente. **Investigadora***

*Yo creo que la principal características es la que ya te he dicho; es su capacidad para integrar entorno a él un equipo de trabajo. Fomentar el trabajo colaborativo. Cooperativo y hacerlo además entorno a unas ideas, unos principios. Y lograr que todo el mundo se implique. Esta es la principal característica de Caso. Y luego que es una persona que se implica muy de lleno en los proyectos que al final no solamente es capaz de crear un equipo de trabajo sino que se implica de una forma permanente y continuada. Es decir, que responde a las expectativas de los centros. Esa es su característica. **Inspector***

*Es una persona implicada en su trabajo y lo trasmite y sabe tirar del carro, enganchar a los otros profesores, y llevarlos a donde quiere. Una persona que tiene un don de gente. **Jefe de estudios Centro D***

*La implicación. Jamás hemos tenido una persona tan implicada. **Director, Jefe de Estudios y Maestra Centro D***

*Él se implica totalmente en los coles donde va, el resto de los orientadores que yo he conocido van diagnostican, si lo hacen, que no todos tampoco y no tengo tiempo de nada más y me da igual como trabaje este colegio, el otro o el otro. Eso es cosa vuestra lo mío es venir y trabajar con esos niños mientras que Caso no tiene nada que ver con esa función típica de orientador. Sí que se implica trabaja con el centro, para el centro y para los niños de ese colegio, para las familias de ese colegio... para el equipo directivo y para el claustro en general. Y hay alguna duda no le importa venir el día que sea por la tarde, se le cita, siempre y cuando pueda. Y dice “vale vamos a aclarar esto, yo te informo yo te traigo material...” todo lo que sea necesario. **Jefa de estudios Centro C***

*Es Único en mayúsculas, en la labor de orientador. [...]En esta sala él se venía y echaba horas de trabajo. Caso le dedica a la escuela más horas de su trabajo laboral. Por las tardes, por las noches. Te manda correos a destiempo... está en todo. Yo que llevo un colegio a mí se me pasan cosas y a él no se le pasa nada. Y si te ve que necesitas ayuda ahí lo tienes. Jamás a mí personalmente me ha dicho no a nada. **Director Centro C***

*La virtud que tiene Caso es que es muy trabajador. Caso no tiene horario. A las dos te puede enviar un correo dándote instrucciones para algo. El lunes abres el correo y tienes 20 correos diciéndote que hagas tal cosa... esa es su principal virtud. No tiene horario. [...] luego como todo, cada persona es un mundo. Caso le da más importancia al asesoramiento de la educación que a la pormenorización y la burocracia. **Director Centro D***

*Si vamos a decir que prefiero el modelo de Caso al modelo de otros que hemos tenido. Y no te digo nombres. Porque por lo menos este modelo es participativo. Se implica en el centro. Aunque tenga el defecto del diagnóstico y la clasificación de los niños que él no lo ve. Pero eso es un problema suyo. **Director Centro B***

*Atención sistemática es muy puntual algo que destaca mucho. Atiende a las familias orientación familiar y ayuda a niños. Es un orientador muy comprometido. Actúa con familias de muy bajo nivel. Es una proporción importante en el centro. **Director Centro C***

*La única diferencia que veo yo es eso que hay personas que quizás muy pulcros en el tema burocrático y Caso ese tiempo lo dedica a atender familias, niños, a profesores y claustros*

*para guiarnos, asesorarnos... es decir que diferencias sí que hay. Cada persona personaliza su actuación. Cada profesor es distinto en sus clases y en el caso de este orientador es distinto a otros orientadores que yo haya visto. Está para todo. **Director Centro D***

***Investigadora:** Qué valoración le dais. Veis a Caso diferente a otros orientadores. **Director; Jefa de estudios Centro B:** totalmente. **Director Centro B:** eso es que no hay comparación. Yo te puedo hablar de mi experiencia y he tenido cinco o seis orientadores. Caso es el único que se ha implicado realmente en los programas de centro. Los demás viene a lo que venía. Cogían al niño se tiraban un año con el niño y al final te quedabas tú con los brazos.*

– **Presencia y dinamización constante y continua**

*Caso es muy riguroso en la cuestión de cumplir sus horarios. Si tiene que estar algún día a las 9 está a las 8:45 y se va a las 3 en vez de a las 2. Y si algún día tiene que faltar va y habla con alguno de nosotros y nos dice “que mañana no voy a poder venir que recupero el día...” ese es Caso. [...] Es un cumplidor pleno de su calendario laboral. **Director Centro C***

*Sobre todo dinamizando mucho. [...] En temas de la agenda, también participa. Dando charlas. También está en el plan de acogida de infantil. O en el tránsito de los de sexto a secundaria. En todo eso es lo que participa. **Director Centro A***

*El claustro necesita asesoramiento sobre lo que hacer. Sobre la programación didáctica o sobre la programación de aula. Ahí está Caso. Se lo empolla bien y nos da sesiones de eso. Nos da plantillas. Hacemos cursos con él. A los nuevos aunque a veces se diga: “ya está el coñazo de Caso”. No todo el mundo reconocemos su labor. Todo el mundo sabemos que es un gran trabajador. Y por encima de lo que él cree justo, por encima de donde mete la cabeza tiene que sacar la punta del pie [...]pero siempre como una persona honrada y que cree que es mejor. Para el bien del niño. Aquí estamos trabajando por y para los niños. Los maestros muchas veces perdemos el norte. **Director Centro C***

• **Incidencia de su trabajo en la localidad**

En este siguiente aspecto se van a destacar cuales han sido los principales logros de su trabajo a nivel de localidad. Como se ha ido apreciando a lo largo de los anteriores resultados el trabajo conjunto a nivel de todos los centros ha sido un objetivo a conseguir desde los primeros meses de trabajo. A continuación se abstraen comentarios referidos a la percepción que ha tenido este en los receptores del mismo:

*En Pueblo que son especialmente sensibles con el trabajo de la orientación, o con el trabajo del EOE o en este caso con el trabajo de Caso, pues se ha logrado que haya una especie de plan conjunto de trabajo en todos los centros. Primero el orientador ha participado de manera muy activa en todo lo que ha sido la elaboración del proyecto educativo. El plan de orientación y acción tutorial de todos los centros. Los centros han acordado conjuntamente cuales deben ser las líneas maestras, las directrices que se deben de trabajar en el ámbito de la orientación. Han adoptado incluso documentos conjuntos, protocolos de trabajo conjuntos de atención a la diversidad. Hay reuniones periódicas no solo del orientador, sino de todos los centros conjuntos con el orientador, y eso ha hecho que no solamente en el ámbito de la orientación sino que en Pueblo todos los centros estén trabajando en una línea determinada; porque tienen un proyecto educativo con principios generales acordados de manera colectiva. En todo el centro [...] hay documentos conjuntos, protocolos de trabajo conjuntos de atención a la diversidad. Hay reuniones periódicas no solo del orientador, sino de todos los centros conjuntos con el orientador, y eso ha hecho que no solamente en el ámbito de la orientación sino que en Pueblo todos los centros estén trabajando en una línea determinada; porque tienen un proyecto educativo con principios generales acordados de manera colectiva. En todos los centros. **Inspector***



*Caso cuando llego a Pueblo. Sí que lo que hizo fue que unificó todos los criterios de lo que se hacía en cada centro. Íbamos cada uno por un lado. Aunque el orientador fuese el mismo, yo desconocía lo que otro colegios estaba trabajando en el tema de ATT a diversidad y cuando llevo Caso sí que puso unos modelos comunes. [...] Yo destacaría la unión. Él intenta sobre todo aunar como localidad. En vez de tener cuatro centros dispersos, él lo que intenta es que estemos en contacto y eso sí que lo ha logrado. Luego a la hora de aunar programas... te hablo de nosotros queremos darle nuestro toque personal. Pero lo bueno que ha tenido es que actuábamos un poco a nuestro aire y él intento aunarnos a nivel de localidad. En todos los programas que ha tocado no solo de orientación sino que también está en EEP, con la convivencia, y coeducación y se hace conjunto y también está él. [...] para mí sí que llegó a ser muy novedoso porque hasta eso fijamos y a partir de ahí fijamos unos aprendizajes básicos a nivel de localidad. Y eso no nos podíamos negar ninguno a hacerlo porque era lo que teníamos que partir. A nivel de localidad tengo que tener unos mínimos, los mismos que centro A. porque si no luego puede haber comparación de colegios. [...] Cuando caso vio lo de la agenda en otro de los municipios de Granada, que llevan muchos años trabajando. Pues le gustó esa manera de actuar y cogió las riendas de la agenda para trasladarlo a todos los centros. **Jefa de estudios Centro B.***

*Además de que lleva cuatro colegios en la misma línea. Y eso también lo ha conseguido él. **Maestra Centro D***

*Está pendiente del absentismo, del niño que falta... aquí en el pueblo no hay absentismo apenas, pero es por Caso. Fijate tú. Él es el que se movía para que viniera... está pendiente del niño que falta para que no falte. Está en todos los colegios. Está por encima. Nos ve a todos nos encasilla a todos. **Director Centro C***

*Entonces lógicamente nosotros con Caso hemos tenido que él ha servido de cohesión con todos los centros que estábamos trabajando con él. Cosa que es muy buena, que el EOE actúe sobre la misma localidad. [...] Eso es lo positivo, porque ideas que tiene uno, otro y otro, él se va aunando. Él está haciendo la coordinación de esos programas. **Director Centro B***

- **Valoraciones y comentarios**

A lo largo de los diferentes discursos se han podido ir destacando una serie de valoraciones y comentarios tanto positivos como negativos referidos a la opinión que merece la labor de orientación que desarrolla el caso seleccionado Seguidamente se pueden observar estos englobados en diferentes aspectos:

- **Valoraciones positivas**

*A nivel general*

*Se puede decir que hoy la orientación juega un papel muy importante en los centros. **Inspector***

*Valoraciones positivas del sujeto estudiado y de su labor*

*Me gustaría decirte que es único. Llevo ya veinte años en esto y no he conocido un orientador como él. [...] es un maestro de maestros. **Director Centro C***

*La capacidad de trabajo que tiene que es increíble y lo que le dedica en su casa. Su descanso es el trabajo, vive para el trabajo. Es tal su implicación...y la gente lo conoce y sabe cómo es. **Jefa de estudios Centro C***

*Si Andalucía o Granada tuviesen más orientadores como él, quizás la cosa a nivel educativo mejoraría bastante. **Director Centro C***

*Caso no le gusta la burocracia. No le gusta nada. Entonces como no le gusta la burocracia lo lógico es que cogiera los programas. Entonces para mí un 10. ¿Los otros fallan? Pues relativamente, porque lo que falla Caso por un lado coge por el otro. **Director Centro B***

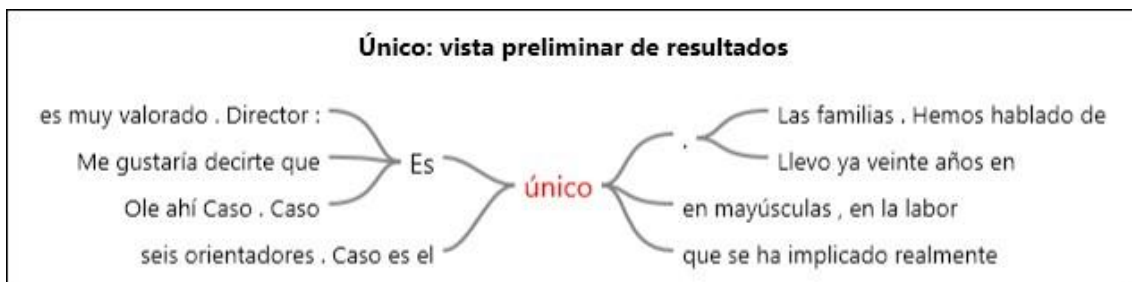
*Tenemos una suerte muy grande de contar con Caso yo hablo con gente que ha estado aquí y ahora está en otros centros y cuando me hablan de orientador... dicta años luz de lo que hace Caso. Es un hombre muy trabajador. Nos embarca muchas veces en más cosas de las que deberíamos, pero la verdad es que contar con él es una suerte grande. Hay veces que tenemos distintos criterios pero bueno... nos solemos sentar con Jefa de estudios y lo hablamos. Por lo demás muy bien. **Director Centro A***

*Una persona con inquietud yo pienso que crea también inquietud, y eso nos hace crecer, y eso es positivo. Aunque tengamos que en determinados momentos decirle "Caso, necesitamos frenar. La gente necesita tiempo de ir asimilando los temas" pero yo pienso que es necesario. Además de que los niños y la realidad nos van pidiendo que nos adaptemos a las cosas que van proponiendo. **Jefa de estudios Centro A***

*Tengo compañeros y compañeras que después de estar aquí, llegan a otros colegios que ni siquiera han oído hablar de las competencias. Trabajan como se ha trabajado siempre y se dan cuenta de lo que aquí se ha hecho y de la cantidad de trabajo que hay aquí. La ventaja es obtener unos rendimientos distintos. Porque trabajamos de forma distinta. No es que sean mejores calificaciones o en las pruebas de diagnóstico... pero sobre todo sí que trabajamos de distinta forma. **Director Centro A***

*Entonces todo está continuamente revisándose. Nunca tienes la sensación de que está cerrado. Y eso es positivo desde el momento y hora que se muestra un inconformismo y estás trabajando por mejorar. [...] a mí me gusta ese inconformismo. Porque te preocupas de lo que estás haciendo y te das cuenta de que puede estar bien, pero siempre puede estar mejor. **Director Centro A***

Tal vez, el árbol extraído de los textos de los grupos de discusión sobre la adjetivación "único" resulta bastante descriptiva como síntesis de todas estas valoraciones.



**- Valoraciones negativas**

*A nivel general*

*El tema de los EOE's lo tengo muy claro. Hasta que no aterricen en los centros... porque Caso en muy apañado, pero desde cuando no pisa un colegio. Desde las Alpjras hasta aquí ya hace. Se mete dentro del aula la media hora, pero... el diario de cinco horas con los niños y las madres/padres... **Director Centro B***

*Yo creo que ahí hay una pata que cojea. Y es que los orientadores/as rara vez habéis estado en una clase. Y entonces existe una desconexión un abismo grande. Porque a nivel teórico si pero... muchas veces la solución que el orientador plantea está desconectada con la realidad de la clase. Y es por desconocimiento. Si tuvierais la oportunidad durante un tiempo de hacerse cargo de una clase.... Como cuando ocupas un cargo directivo. Yo he notado que cuando ves las cosas desde el otro lado de la mesa y nada más que te dan caña, y si por alguna circunstancia es persona ha dado la casualidad que ha pasado después a formar parte del equipo directivo, te lo comentan. Y te dicen "se ven las cosas de forma diferente" por eso digo que en el caso de los pedagogos que vais para orientadores si tuvierais la oportunidad de estar en una clase dando clase durante un tiempo, para*

*comprender la realidad de la clase... la mayoría de la gente ve al orientador como una figura decorativa. Va lo ven por allí una día a la semana y poco más. Y aquí estamos harto de verlo. **Director Centro A***

#### *Valoraciones negativas del sujeto estudiado y de su labor*

***Jefa de Estudios Centro A:** las circunstancias que tiene la localidad en cuanto a la orientación es muy diferente. Yo vengo de otros colegios y el orientador tenía muchos más limitadas sus competencias. Aquí caso es un recurso personal muy importante. Es una persona muy inquieta y muchas veces no lleva a trote. “madre mía no llegamos, estamos en una cosa y ya nos está proponiendo otra”. Entonces sí que verdad que la gente llega a veces a agobiarse. Y eso es una realidad.*

*Si yo no necesito que mi centro sea de compensatoria. Y si no me lo clasificas pues.... Me he quedado sin la compensatoria. Caemos en una u otra cosa. Aquí somos centro de compensatoria todos. Quizás el que menos sea seamos nosotros. Pero nosotros tenemos niños y hay que verlos. Porque si no no somos centro de compensatoria. Y como a él no le gusta pinchar en SENECA que es niño de compensatoria... **Director Centro B***

*Porque no quiere etiquetarlos. Y eso es lo que no se pretende. Nosotros tampoco queremos que los niños tengan etiquetas. No queremos etiquetarlos. Pero los programas dependen de ello. Si no están como niños de compensatoria no nos dan esa compensatoria. **Jefa de Estudios Centro B***

*Muchas veces falta etiquetarlos. **Maestra Centro B***

*Le cuesta mucho clasificar y etiquetar. Por eso no diagnostica. **Jefa de estudios Centro C***

*Él tiene la opción de en el aula específica que tenemos. Puede meter cinco niños, que los hay en la localidad, puede meterlos y no lo hace. Los tiene integrados y sola mente tiene etiquetados a 3 porque ha sido ya inevitable. Es lo bueno que tiene Caso. Pero eso es la queja de los maestros. **Director Centro C***

*Hay muchas veces que los observan los problemas que plantea el niño. Caso, en este ejemplo no quiere etiquetar al niño. El orientador da el remedio, o toma las orientaciones que él cree para ese niño y el niño sigue por ese camino. Tenemos un caso de una niña que parece que es disléxica y él no la considera disléxica y parece ser que por ahí se está caminando bien. Pero él no ve ese diagnóstico claro. **Jefa de estudios Centro A***

*El inconveniente es el que hemos estado hablando. Que a veces no se ve a niños que le hacen falta ver. A veces no es etiquetar sino orientar y no los puede ver. No quieres que te haga papeles para la burocracia sino que te siga qué hago yo con este niño en concreto. Y a veces se pasa el año y no te lo ha visto. Lo que pasa que una cosa por la otra. **Jefa de estudios Centro C***

*A Caso y él mismo lo dice, le cuesta trabajo poner etiquetas a un niños y hay veces que es evidente y el tutor lo reivindica. **Director Centro A***

***Investigadora:** si pudierais pedirle algo qué le pediríais al servicio de orientación.*

*Tiempo. Más tiempo. **Director y maestra Centro D***

*Más tiempo. Los servicios de orientación se dedican al diagnóstico y al asesoramiento. Más tiempo de intervención, de logopedia. La logopedia la necesitamos más es un colegio muy grande. Y yo sé que hay profesores de logopedia que no atienden a 600 niños en general sino que... y nuestro colegio tiene esos niños. Es decir, recibimos un servicio de logopedia muy parcial **Director Centro D***

*Nos faltaría un poco de más tiempo, pero como todo, siempre vamos... es un colegio grande 650 alumnos se requieren una persona casi en exclusiva. La verdad es que se delega mucho en el profesorado de refuerzo y él podría también... pero claro él tiene también tiene cuatro colegios, lleva cuatro centros y tiene el tiempo que tiene. Pero en estas cosas pedimos más. **Director Centro D***

*Sí que creo que lleva demasiados alumnos en la localidad para lo que de verdad puede dar de sí. Si estuviera dedicado a los alumnos de este centro se podrían hacer más cosas.*

*Tenemos ACIs pendientes.... Aunque sé que tiene mucho trabajo porque tiene este centro y tres más. **Jefe de estudios Centro D***

*Luego tardan muchísimo tiempo en la atención de los niños. Este centro tiene muchísimos niños y si ahora te piden 20 niños que necesitamos que sean atendidos por el orientador. La madre tiene que venir, se tiene que ver al niño... a lo mejor nos tiramos un año para que se pueda atender a un niño y eso es muy triste. A lo mejor se puede subsanar en una o dos semanas y si se atrasa un año a lo mejor ya no podemos arreglar el problema. **Maestra Centro B***

*Como un aspecto negativo es que se dedica mucho tiempo a la orientación, deja a un lado el diagnóstico. No se dedica mucho a la ACI y es necesaria también. Se le pediría que hiciera más diagnósticos. Esta mucho con ellos y con las familias pero descuida un poco el diagnóstico. **Jefa de estudios Centro C***

*Una de las cosas que nosotros considerábamos cuando caso se introdujo con nosotros, aunque era muy positivo tenía otro aspecto negativo. Es decir, la autonomía del centro hay que respetarla. Yo no puedo ser igual que el otro colegio. Cada colegio tiene que contextualizar su plan de atención a la diversidad y cada colegio tiene que actuar según ellos vayan planificándose y su claustro decida. Lo que no puede ser es que desde lo externo, por eso mi reivindicación continúa. **Director Centro B***

*Lo que se nos ocurre, o lo que la gente cree que necesita y caso pueda echarle una mano, lo pide. No hay nada que se quede en el tintero. Es lo que te digo, quizás el hecho de la imagen que se tiene con el orientador... está tan metido dentro de muchas cosas que la parte del diagnóstico es la parte que se queda más débil a juicio de los profesores. Si hemos tenido alguna queja respecto a la labor de Caso es en relación al diagnóstico. **Director Centro A***

#### • Respuesta de los centros

En este apartado se destacan aquellos comentarios que ponen de manifiesto cómo los centros han acogido los planteamientos germinados desde el servicio de orientación, es decir, de qué forma han actuado ante la presencia de este profesional en muchas de las iniciativas emprendidas en los centros:

*En este tiempo no solo hemos trabajado el aspecto de orientación respecto a los niños, de dinamización y demás. Hemos trabajado en muchos otros campos, por ejemplo: todo lo que es el PE del centro. Que sacaron el decreto y hubo que redactarlo entero. Ese documento se compone de otros documentos que también fueron revisados. Y fundamentalmente la labor de Caso fue de coordinación con los otros centros. Coordinación y orientación. Los centros de Pueblo trabajamos de manera muy conjunta, en todos los aspectos y diferentes programas que llevamos a cabo, casi todos los llevamos todos los centros y como Caso está en todos hace la labor de coordinación. Lo que unos trabajamos pues puede venir bien para otros y él es el que hace esa labor de coordinación y de aglutinarlo todo ese trabajo. El PE prácticamente tenemos el mismo, adaptado a las particularidades de cada centro. A lo que es el plan de convivencia a través de la agenda escolar que es una obra, con la colaboración de todos, pero es una obra de Caso. Y luego todo lo que es la orientación con los niños. **Director Centro A***

*Eso fue lo primero que se hizo. Ponernos de acuerdo en esos puntos. Aunque los criterios de evaluación sean diferentes. Y ahí es donde quizás la gente falla. Por qué porque con esos criterios si los seguimos, sigámoslos todos por igual. Si a mí me dicen que estos criterios son tan básicos que tiene que aprobarlos mis niños, si esto es lo que hemos aprobado... y no todo el mundo lo tiene claro. **Director Centro B***

*La gente se puede quejar cuando se plantean tantas cosas pero saben que es positivo. [...] Ventajas, creo que son evidentes. Sobre todo el cambio de dinámicas de trabajo. Eso al mismo tiempo puede ser un inconveniente porque requiere de la gente trabajo. Y como de*

*digo hay que meterlos en la canasta para que lo asimilen. Requiere trabajar mucho más de lo que se trabaja normalmente en un centro. [...] muchas veces hay sensación de agobio. A mí me dicen “el papeles”. Pero una vez que se coge la dinámica la gente se da cuenta de que se crea un clima de inquietud de ir mejorando las cosas. De que esto no funciona así y hay que cambiarlo. Y a la gente que lleva le resulta complicado porque estas en un centro y te dicen “esto es lo que hay que hacer” y nadie se plantea si eso está bien o no. Y aquí continuamente se está revisando. **Director Centro A***

### • Resultados

Para terminar el análisis de los grupos de discusión se ha considerado oportuno registrar cuales han sido los resultados que se destacan desde los centros de la labor de apoyo, acompañamiento y ayuda que ha desarrollado el caso de estudio.

Por una parte se muestran comentarios concretos recogidos en los encuentros –con la inspección y con los grupos de discusión de los centros- y por otra, los datos numéricos procedentes de los centros, sobre la incidencia que ha tenido -en los resultados de los alumnos- el trabajo de este agente de apoyo, en una horquilla de seis años desde el 2006-2007 hasta 2011-2012.

### **Comentarios:**

*Ha habido algún cambio. Hay mejoras en los resultados. Imagino que usted tiene un histórico de los centros. ¿Ha habido algún tipo de aumento en los resultados de los alumnos? **investigadora***

*No quería decirte, porque no quería parecer poco humilde, que eso ha sido posible porque ha habido un magnifico orientador y que también desde la inspección se ha potenciado que eso sea así. Porque el empujón que desde la inspección se le ha dado al proyecto, haya hecho que también sea más ágil. Y que se entienda desde los centros como algo importante. [...] Los resultados han sido en los tres años, excepcionales. Pueblo es una ciudad grande, y por consiguiente, independiente de los centros, de la población a la que escolarizan por territorio donde están, pues es obvio que no es lo mismo un centro que escolariza menos alumnado y de unas características socio culturales, familiares económicas... que otro que tiene mayor diversidad, que escolariza muchos niños, con población de otras étnicas, familias desestructuras.... De ambientes socioculturales más desfavorecidos... pues esto se refleja en los resultados. Y no porque te lo diga yo, sino porque esta admitido por la comunidad científica internacional. Como uno de los factores básicos que influyen en el éxito o en el fracaso escolar [...] Lo que se ha logrado en Pueblo en los últimos años es que aquellos centros que por dichas características tenían peores resultados y estaban por debajo de la media de la provincia y por debajo de la media andaluza, en CCBB, en competencia matemática, en competencia científica, en competencia lingüística, a día de hoy en los últimos resultados que hemos analizado, todos esos centros están ya en la media andaluza y en algunos casos un poquito por encima. Tan solo en cuatro años. Lo que significa que la equidad, que es uno de los principios básicos y fundamentales en los que se sustenta la actual ley de educación, está funcionando en estos centros. Es decir, que aquellos niños que precisan y necesitan más atención más apoyo, más refuerzo, lo estamos teniendo en los centros para compensar los déficits que traen de fuera. Y eso sí que significa que están alcanzado mejores resultados escolares. Ahí están los datos. Están las estadísticas de los alumnos que obtiene éxito en las distintas materias y en las distintas evaluaciones. Y podemos decir que en los cuatro últimos años nuestros centros en Pueblo todos están ya en la media andaluza y algunos muy por encima de la media andaluza y de la media provincial. **Inspector***

*Investigadora: ¿ha sido diferente en este último periodo de trabajo con el EOE al de hace siete años?*

*Totalmente, absolutamente. Jefa de estudios Centro C*

*La noche y el día. La cara y la cruz de la moneda. Pienso que debería trasladarse a todos los orientadores esta manera de hacer orientación. Director Centro C*

*Como de la noche al día, totalmente. Totalmente porque te das cuenta de que una persona que está trabajando y la sensación que había antes era de bueno... un escaqueado de los que te he dicho al principio. Llegaba y cuando la veías decías ¿para qué viene...? ¿Para qué está aquí? El cambio ha ido para bien. A pesar de que el esfuerzo que ha supuesto, pero para bien con diferencia. No tengo nada más que oír lo que me comenta la gente que estaba aquí que han trabajado con Caso y ahora ya están en otro colegio y no tienen nada que ver. Es un comentario que siempre me hacen. No sabéis la suerte que tenéis de tener a Caso con vosotros. En concreto donde esta persona está ahora el orientador.... Ayer mismo me comentaba y me decía, que el orientador tras reunir a un padre para hablar, su comentario fue: "el padre es tonto no, lo siguiente" (desprestigiando al padre de un alumno). Osea que... Caso en este sentido es un bicho raro. Director Centro A*

*Pueblo es estandarte de la Junta y la Delegación por él. Si no, iríamos todos a la deriva como íbamos antes. [...] Caso ha llegado a unificar los proyectos de la localidad, que eso es una gota de agua en el mar. Habrá pocas localidades en Andalucía que estén como este pueblo y se lo debemos a él. Caso ha cogido y ha unificado todos los proyectos educativos de Pueblo. Tenemos prácticamente todos el mismo proyecto educativo. Con sus tres documentos (PE, ROF y Plan de Gestión). Él ha sabido de una manera u otra y además colaborando de lleno con nosotros Director Centro C*

*Ha hecho una fusión muy interesante de la localidad en el Acción tutorial. EEP, igualdad, una unión muy positiva la conexión común de los centros y eso es muy valorado. Jefa de estudios Centro C*

*Fuimos los primeros. El primer colegio de Pueblo en poner en marcha la prioritaria (que obligaba a revisar los documentos de centro). Nos vino muy bien y entonces a raíz de ahí los planteamientos que teníamos el equipo directivo se fueron plasmando en los documentos, y ahí fue donde Caso hace dos años intervino. [...] Fue la primera persona que empezó a meter las CCBB aquí en Pueblo. Y luego ya nos animamos tanto que estamos metidos en COMBAS. Él fue el iniciador, el que nos empezó a orientarnos, recuerdo que bajábamos al Centro A a reunirnos y no sabíamos cómo eran. Nos metimos que fíjate donde estamos metidos. Director Centro B*

*Antes intervenía más en temas de convivencia. Y ya prescindimos de él. Ahora lo necesitamos menos en el tema de intervención con familias. Cuando hay algún conflicto lo resolvemos sin que él tenga que intervenir. Por lo que se dedica más tiempo con los alumnos a ver qué problemas tienen. Director Centro D*

*Datos numéricos:*

<b>Nº DE ALUMNOS QUE APRUEBAN TODO</b>				
<b>Nivel educativo</b> <b>Cursos escolar</b> <b>2006-2007</b>	<b>Primer ciclo</b>	<b>Segundo ciclo</b>	<b>Tercer ciclo</b>	<b>TOTAL</b>
<b>MEDIA de los 4 centros</b>	<b>73,9 %</b>	<b>70,9%</b>	<b>60,5%</b>	<b>68,4%</b>
<b>MEDIA REAL POR LÍNEA<sup>64</sup></b>	<b>68,9%</b>	<b>67,4%</b>	<b>58,3%</b>	<b>64,9%</b>
<b>Nº DE ALUMNOS QUE SUSPENDEN MÁS DE 4</b>				
<b>Nivel educativo</b> <b>Cursos escolar</b> <b>2006-2007</b>	<b>Primer ciclo</b>	<b>Segundo ciclo</b>	<b>Tercer ciclo</b>	<b>TOTAL</b>
<b>MEDIA de los 4 centros</b>	<b>8%</b>	<b>14,9%</b>	<b>10,4%</b>	<b>11,1</b>
<b>MEDIA REAL POR LÍNEA<sup>65</sup></b>	<b>8,8%</b>	<b>16,1%</b>	<b>13,2%</b>	<b>12,7%</b>

<b>Nº DE ALUMNOS QUE APRUEBAN TODO</b>				
<b>Nivel educativo</b> <b>Cursos escolar</b> <b>2011-2012</b>	<b>Primer ciclo</b>	<b>Segundo ciclo</b>	<b>Tercer ciclo</b>	<b>TOTAL</b>
<b>MEDIA de los 4 centros</b>	<b>89,2%</b>	<b>79,3%</b>	<b>77,9%</b>	<b>82,1%</b>
<b>MEDIA REAL POR LÍNEA<sup>66</sup></b>	<b>87,3%</b>	<b>79,3%</b>	<b>89,1%</b>	<b>85,2%</b>
<b>Nº DE ALUMNOS QUE SUSPENDEN MÁS DE 4</b>				
<b>Nivel educativo</b> <b>Cursos escolar</b> <b>2011-2012</b>	<b>Primer ciclo</b>	<b>Segundo ciclo</b>	<b>Tercer ciclo</b>	<b>TOTAL</b>
<b>MEDIA de los 4 centros</b>	<b>1,7%</b>	<b>7,2%</b>	<b>8,6%</b>	<b>5,8%</b>
<b>MEDIA REAL POR LÍNEA<sup>67</sup></b>	<b>2,3%</b>	<b>9%</b>	<b>9,3%</b>	<b>6,8%</b>

<sup>64</sup> Teniendo en cuenta que dos de los centros son de línea 2 se han duplicado los datos de estos para elaborar una media más real la localidad.

<sup>65</sup> Teniendo en cuenta que dos de los centros son de línea 2 se han duplicado los datos de estos para elaborar una media más real la localidad

<sup>66</sup> Teniendo en cuenta que dos de los centros son de línea 2 se han duplicado los datos de estos para elaborar una media más real la localidad.

<sup>67</sup> Teniendo en cuenta que dos de los centros son de línea 2 se han duplicado los datos de estos para elaborar una media más real la localidad.

Si se observan los datos reflejados en la tabla se aprecia que efectivamente ha aumentado en un 16% el número de alumnos que aprueban todo. En el curso 2006-2007 la media de alumnado que aprobada era de un 68,4% frente a un 81,1% del curso 2011-2012. Esto demuestra que efectivamente ha existido una mejora en el alumnado.

Por otra parte, se ha disminuido la tasa de alumnos con más de cuatro asignaturas suspensas. Las tablas muestran que en 2006-2007 un 11,1% de los alumnos suspendían al menos cuatro materias, frente a un 5,8% de los datos recogidos en 2011-2012.

Ambas cifras, como las más destacadas de las tablas comparativas, demuestran que efectivamente la incidencia del orientador ha producido efectos beneficiosos para el alumnado de los centros sobre los que actúa este estudio de caso, corroborando que es posible mejorar e impulsar iniciativas de mejora que deriven a buenos resultados en el alumnado.

### 8.3.3 Palabras más frecuentes en los grupos de discusión

Seguidamente se recogen las palabras más usadas a lo largo de las entrevistas grupales (ver tabla siguiente). En ellas se denota como, aún con pequeños matices, obvios por otra parte, son bastante consistentes con los resultados del orientador. Predominan palabras como centro, niños, todos, está, trabajo, equipo... y son muy frecuentes las palabras en colectivo. Destaca también como aparece en 18º lugar, la palabra “diferente”. Lo que puede ser todo un signo del sentir y actuar de este modelo de orientación con énfasis en asesoría.

<i>50 palabras con sentido con mayor frecuencia de aparición: Grupos de discusión</i>					
	<i>Palabra</i>	<i>Longitud</i>	<i>Conteo</i>	<i>Porcentaje ponderado (%)</i>	<i>Palabras similares</i>
1	<i>centro</i>	6	137	1,12	<i>centro, centros</i>
2	<i>niños</i>	5	94	0,77	<i>niño, niños</i>
3	<i>todos</i>	5	92	0,75	<i>todo, todos</i>
4	<i>director</i>	8	80	0,66	<i>director, directores</i>
5	<i>orientadores</i>	12	75	0,62	<i>orientador, orientadores</i>
6	<i>investigadora</i>	13	64	0,53	<i>investigadora</i>
7	<i>está</i>	4	59	0,48	<i>está, estás</i>
8	<i>trabajo</i>	7	49	0,40	<i>trabajo, trabajos</i>



9	<i>orientación</i>	11	44	0,36	<i>orientación</i>
10	<i>personas</i>	8	44	0,36	<i>persona, personas</i>
11	<i>nosotros</i>	8	38	0,31	<i>nosotros</i>
12	<i>tiempo</i>	6	36	0,30	<i>tiempo</i>
13	<i>maestra</i>	7	32	0,26	<i>maestra, maestras</i>
14	<i>equipo</i>	6	28	0,23	<i>equipo, equipos</i>
15	<i>mejores</i>	7	27	0,22	<i>mejor, mejores</i>
16	<i>colegio</i>	7	26	0,21	<i>colegio, colegios</i>
17	<i>gente</i>	5	26	0,21	<i>gente</i>
18	<i>diferente</i>	9	25	0,21	<i>diferente, diferentes</i>
19	<i>labor</i>	5	23	0,19	<i>labor, laboral, labores</i>
20	<i>hacer</i>	5	23	0,19	<i>hacer</i>
21	<i>problema</i>	8	22	0,18	<i>problema, problemas</i>
22	<i>estamos</i>	7	21	0,17	<i>estamos</i>
23	<i>están</i>	5	21	0,17	<i>están</i>
24	<i>forma</i>	5	21	0,17	<i>forma, formas</i>
25	<i>parte</i>	5	21	0,17	<i>parte</i>
26	<i>programas</i>	9	21	0,17	<i>programa, programas</i>
27	<i>clase</i>	5	20	0,16	<i>clase, clases</i>
28	<i>hemos</i>	5	20	0,16	<i>hemos</i>
29	<i>pueblo</i>	6	20	0,16	<i>pueblo</i>
30	<i>trabajar</i>	8	20	0,16	<i>trabajar</i>

31	<i>diagnóstico</i>	11	17	0,14	<i>diagnóstico, diagnósticos</i>
32	<i>estar</i>	5	16	0,13	<i>estar</i>
33	<i>iguales</i>	7	16	0,13	<i>igual, iguales</i>
34	<i>tenemos</i>	7	16	0,13	<i>tenemos</i>
35	<i>tenido</i>	6	16	0,13	<i>tenido</i>
36	<i>familias</i>	8	16	0,13	<i>familia, familias</i>
37	<i>hecho</i>	5	16	0,13	<i>hecho, hechos</i>
38	<i>localidad</i>	9	16	0,13	<i>localidad, localidades</i>
39	<i>inspector</i>	9	15	0,12	<i>inspector, inspectores</i>
40	<i>nuestro</i>	7	15	0,12	<i>nuestro, nuestros</i>
41	<i>tema</i>	4	15	0,12	<i>tema, temas</i>
42	<i>atención</i>	8	15	0,12	<i>atención</i>
43	<i>ayuda</i>	5	15	0,12	<i>ayuda</i>
44	<i>nivel</i>	5	15	0,12	<i>nivel, niveles</i>
45	<i>tutores</i>	7	14	0,11	<i>tutor, tutores</i>
46	<i>agenda</i>	6	13	0,11	<i>agenda</i>
47	<i>dedica</i>	6	13	0,11	<i>dedica, dedicas</i>
48	<i>horas</i>	5	13	0,11	<i>hora, horas</i>
49	<i>maestros</i>	8	13	0,11	<i>maestro, maestros</i>
50	<i>modelo</i>	6	13	0,11	<i>modelo, modelos</i>

## **BLOQUE IV**

### **...DISCUSIÓN, CONCLUSIONES Y LÍNEAS FUTURAS**





## **CAPÍTULO 9:**

...Discusión, conclusiones y líneas futuras





*"El futuro tiene muchos nombres. Para los débiles es lo inalcanzable. Para los temerosos, lo desconocido. Para los valientes es la oportunidad."*

**Víctor Hugo**

El último capítulo que da fin a este trabajo asienta sus bases en tres pilares importantes. En primer lugar se comienza respondiendo a las preguntas planteadas al inicio de la investigación, las cuales han sido el motor de estudio para este trabajo. Seguidamente se concluyen en ideas esenciales forjadas en el transcurso de la investigación y justificadas y apoyadas por aportes teóricos de referencia. Y por último, se establecen unas líneas futuras, a modo de orientaciones sobre las que podría continuar el estudio que se ha desarrollado durante estos 6 años de trabajo.

## **9.1 RESPUESTAS Y DISCUSIÓN DE LAS PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN**

Al inicio de este trabajo fueron varios los interrogantes que se plantearon como cuestiones a resolver a lo largo del periodo de estudio. A continuación estas han sido las respuestas dadas a cada uno de ellos:

### **9.1.1 Respuestas**

#### **A. *¿Los orientadores pueden asesorar?***

*Si*, de hecho *es una de sus funciones establecidas en el BOJA* Orden de 23 de julio de 2003 (Art. 9) y Decreto 328/2010, de 13 de junio Art. 86 (5. a; b; c; d; e y g). Otra cuestión diferente es si estos profesionales disponen del tiempo y espacio necesario para llevar a cabo esta función. La tradición que han venido desarrollando los profesionales de la orientación los ha alejado, y quizás en demasía, de esta labor. Si se conoce un poco la realidad de los centros, se sabe que es cierto que las cuestiones del día a día impiden que esta función tenga el espacio que se merece. Principalmente la ayuda demandada por parte del colectivo docente suele estar orientada principalmente a la labor de diagnóstico, en definitiva a cubrir las demandas que les exige el profesorado cuando no saben cómo actuar con algún alumno en concreto.

Desde su origen en 1984 estos agentes se han dedicado a solucionar situaciones de mera intervención resolutoria ante problemas concretos sobre dificultades de aprendizaje. Por suerte, estas circunstancias poco a poco han ido cambiando a lo largo de los años, hacia una concepción de una escuela más inclusiva. Paulatinamente la visión del orientador ha ido cambiando, alejándose de la intervención puntual a modo de “apagafuegos”, hacia un perfil más

pedagógico, como colaborador crítico que trabaja junto al colectivo docente para el buen hacer del centro.

Si se recuerdan muchos de los comentarios recolectados a lo largo del periodo de estudio, se vislumbra que la función de asesoramiento, principalmente ha tenido lugar en los tiempos donde el alumnado no está presente, es decir, en horario no académico para los niños/as. **Lo que indica que principalmente la tarea asesora tiene lugar en el hueco de la tarde.** Momento más propicio para trabajar conjuntamente con el profesorado, pues es cuando los maestros diseñan, elaboran y evalúan programas.

Aunque esto no determina una ley universal, pues la labor de asesoría puede desarrollarse en cualquier momento y en cualquier lugar, desde la sala de profesores hasta el recreo o el aparcamiento del centro. Lo importante que requiere ese momento es la motivación por parte de asesorado y la formación correcta de la persona que ayuda, en este caso el asesor. A lo largo del estudio se han podido apreciar distintas situaciones de asesoramiento muy diversas. Estas han tenido lugar principalmente con un cariz similar de formación. Es decir, la asesoría tiene mucha base formativa, donde una persona colabora con otra para que sea capaz de afrontar las situaciones difíciles con éxito.

En esos momentos, es donde el orientador debe estar presente como responsable técnico. Es ahí donde los orientadores pueden cambiar las costumbres de un centro, ese es el momento más sensible para calar en la cultura escolar, que provoque conflicto/avance al profesorado. Ese es el verdadero instante donde el orientador puede actuar como el buen profesional que es. Esto no quiere decir que diagnosticar niños y atender a problemáticas de aprendizaje no sea satisfactorio y necesario. Ambas actuaciones suelen ser puestas en práctica por todo orientador, al contrario de que no todos utilizan los tiempos de coordinación docente para sentarse junto con sus compañeros y analizar diversas situaciones y plantear propuestas. Destacándose las tardes como el momento más oportuno para que el EOE aterrice de una vez en los contextos escolares.

Otro de los interrogantes que se plantean llegados a este punto sería la cantidad de asesoramiento que el orientador puede llevar a cabo, cuestión que aunque parezca absurda es necesario plantearse. Los orientadores como asesores puede asesorar cuantas veces consideren oportuno. La intensidad de este dependerá mucho de la cantidad de tiempo que el sujeto posea para llevar a cabo el asesoramiento, y la sensibilidad que el centro tenga con respecto a tal labor.



• **Asesorar para qué y al servicio de quién**

– *Qué es el asesoramiento y a quién va dirigido*

El principal motivo del asesoramiento es mejorar los centros y los ambientes de trabajo con los niños, los verdaderos receptores de la labor de asesoría. A pesar de que el orientador realice el asesoramiento sobre el profesorado los receptores de todo cambio son los alumnos.

La tarea asesora responde a **un proceso de ayuda, acompañamiento, colaboración** que llevan a cabo los especialistas de la orientación en los centros como medio de asegurar una mejor educación para los niños. Y a su vez como media para cumplir mejor el propósito de la escuela pública.

*La asesoría es una de las funciones encomendadas a estos profesionales de zona, se podría decir que es la más importante y a su vez la más olvidada. "Las funciones del orientador en los centros son infinitas, las necesidades de los centros son infinitas, por tanto hacemos de todo y no tiramos del carro de nada".* Este comentario pone en entredicho muchos de los impedimentos que dificultan que el orientador haga su trabajo dentro de unos márgenes establecidos. Desde la inspección se ha podido conocer que el problema parece estar en que el profesorado desconoce que el orientador pueda coordinar y ayudar en otros aspectos que no sean de mera intervención directa con el alumnado.

La labor de asesoría tiene como principal **propósito formar al profesorado sobre distintas cuestiones:** en la **evaluación continua de su alumnado;** en **atención a las necesidades** del alumnado, previa adaptación del currículum; en la **elaboración y revisión de los documentos de centro** y **gestión y mediación de conflictos**. En definitiva, su objetivo es **crear un mejor ambiente** que permita que la educación cumpla su cometido de la mejor manera.

Las familias también cumplen un papel importante en la tarea asesora. Pues los orientadores tienen, de obligado cumplimiento, asesorar a estas para que las actuaciones emprendidas por el profesorado sean asentadas con su ayuda.

En conclusión, **el asesor ha de estar al servicio de la comunidad educativa**. Desde los niños hasta las familias, pasando por el profesorado, instituciones locales, organizaciones no formales del entorno de trabajo, etc. La educación es parte de todos, por ello esta debe de ponerse al servicio del individuo. A este comentario habría que añadirle que el asesoramiento depende mucho de estilo personal de cada profesional de la orientación, pues como ocurre en casi todas las profesiones el estilo de trabajo difiere en algunos aspectos cuando se comparan distintos profesionales. A lo largo de los siguientes interrogantes, sobre todo en la última de las cuestiones, se va a detallar más sobre qué tipo de características necesita un profesional de la orientación para desplegar la asesoría de forma correcta.

*-Por qué asesoran*

La respuesta a esta pregunta es bastante obvia, por un lado, *porque es una de sus principales funciones*. Y en segundo término, *porque su formación les capacita para iniciar procesos de mejora educativa* y esta se consigue a través de la asesoría, como única vía de ser “factor de calidad” en el centro. El orientador puede hacer algo más que intervenir sobre niños que tienen algún problema a lo largo de su paso por el sistema educativo. **Pueden hacer que los centros cambien sus dinámicas de trabajo**, que los profesores trabajen de forma más colaborativa y que la presencia de las familias aumente. Todo ello favoreciendo y aumentando los resultados de los alumnos.

*-Sobre qué asesoran*

Podrían ser muchas y diferentes las respuestas a esta cuestión. Bastaría hablar con diferentes profesionales de la orientación para ser conocedores de tal diversidad. A pesar de que a nivel normativo existen unas directrices marcadas, estas pueden dar lugar a diferentes interpretaciones.

Referido al caso seleccionado el asesoramiento ha estado presente en las siguientes áreas: *documentos de centro, principalmente desde el propio proyecto educativo* (PEC, ROF y Plan de gestión) hasta *planes y programas* concretos (programa de mediación, programa de razonamiento, plan de compensación educativa, plan de igualdad, absentismo, interculturalidad...). *En la elaboración de materiales de trabajo* (agenda, almanaque-calendario, registros de aprendizajes básicos). *En prevención y detección de problemáticas*. *En procedimientos formativos* (CCBB, lectura, apoyos) etc.

Pueden ser muchos los aspectos en los cuales pueda ejercerse el asesoramiento, simplemente bastaría como se ha apuntado antes, de que el asesorado demande esa ayuda, o esté de acuerdo en caso de que le sea propuesta alguna iniciativa y que el orientador tenga la disposición de desarrollar.

• **Cómo asesoran, desde qué líneas**

La forma en cómo se lleva a cabo la tarea asesora *depende mucho de cada persona*, ante cualquier profesión cada individuo le pone un carácter distinto haciendo que el proceso esté marcado por esas características personales. A lo largo del estudio se han recogido una serie de particularidades que deberían ser universales. Por ejemplo, *la implicación y el compromiso*. Cuando un orientador se enfrenta a un proceso de asesoramiento estos serían los principales requisitos para desarrollar con éxito la labor de asesoría. Puede parecer absurdo destacar estos adjetivos tan obvios, pero lo es más conocer a profesionales del área y ver que carecen de ambos.

Antes de continuar elaborando la respuesta a este interrogante es necesario puntualizar que los centros que tienen una forma trabajo consensuada a lo largo de los años son más impermeables a cualquier tipo de propuestas. Lo que dificulta el trabajo de este profesional, ejerciendo un doble esfuerzo, primero teniendo que desmitificar los procesos que llevan años haciendo y segundo, hacerles ver que pueden existir otras formas de trabajo más rentables. En el estudio se ha podido comprobar este hecho en uno de los centros y se tiene que decir que una vez planificada y consensuada la nueva metodología de trabajo ponen su dinámica de trabajo al servicio del cambio y avanzan significativamente.

Volviendo al asunto, puede que a lo largo de un cierto periodo de tiempo el profesional de la orientación ejerza diferentes funciones y afronte diversas situaciones que poco tengan que ver con su labor. Realizar estas le va a permitir, llegado el momento, **realizar un asesoramiento en un contexto asentado y sensible hacia la tarea de ayuda**. Es decir, cuando una persona llega a un centro, no puede empezar germinando propuestas, pues desde el centro su actuación sería vista desde una posición jerarquía y experta. Puede que en ocasiones lo soliciten para cuestiones técnicas o incluso burocráticas. Y como agente de apoyo debe cumplir con las demandas que se le hagan (he ahí la implicación y el compromiso). **Partiendo de problemas detectados, demandados con más frecuencia, convirtiéndolos en problemáticas y planteando procesos de asesoramiento** en el seno de los órganos de coordinación pedagógica.

Si se tuviesen que definir **líneas concretas de actuación**, -sobre las que el orientador puede iniciar procesos de reconstrucción escolar- estas podrían ser algunas de todo el abanico sobre el que puede trabajar el agente de apoyo: lectura, diagnóstico, aprendizajes básicos, competencias... se puede decir que su elección dependería mucho del orientador con el que se hable. Pues **las líneas de trabajo responderían a esos ejes sensibles sobre los que una persona decide trabajar para iniciar procesos de innovación y cambio escolar**.

Convendría remarcar en este sentido varias ideas: La primera de ellas sería que se tuviesen en cuenta las necesidades del centro a la hora de decidir entre unas u otras. Y la segunda se refiere a compartir el quehacer con otros agentes educativos, como podrían ser los coordinadores de ciclo, o personas sensibles al trabajo de la orientación que se comprometan a reforzar las ideas que desde el propio centro y con ayuda del EOE puedan surgir.

#### **-Desde que estrategias, modelos y tareas**

A continuación, para profundizar más en el asunto de cómo asesorar se abarcan diferentes aspectos que indiquen en la comprensión de la función asesora, estos han sido abstraídos del caso de estudio que se presenta en este trabajo, y seguramente serán distintos a otros pertenecientes a otra persona.

**Estrategias (modelos):** la primera de las estrategias puestas en marcha por el caso estudiado fue *la sensibilización*. Era principal *que el profesorado reflexionase sobre su práctica* y viese que hay otras formas de hacer que pueden ser más rentables en cuanto a tiempo-esfuerzo. Acompañando a estas era necesario *la presencia constante en los centros*, si no podría ser de forma física sí dando a conocer en todo momento que para cualquier asunto contarán con él, *"la única forma de que te pille es estando en medio, sintiéndote parte de... y entre comillas perdiendo muchos ratos"*.

También solía utilizar lo que él denominaba *"corre ve y dile"*, es decir, aquello que iba trabajando en otros colegios lo iba divulgando con intención de que los centros de al lado supiesen qué actividades o propuestas estaba poniendo en marcha su centro vecino. Hacer esto podría servir a modo de presión y, para no parecer menos, que estos se embarcaran en actuaciones parecidas. Este procedimiento siempre era estudiado de manera que las **propuestas estuviesen cercanas a la zona de desarrollo próximo**, de nada valía intentar implantar iniciativas muy revolucionarias si el contexto era insuficiente para absorberlas. En este proceso su posición era esencial, debía ubicarse en un rol híbrido de oferta-diseminador de información y colaborador técnico.

Estas y otras muchas más estrategias puestas en marcha a lo largo del estudio son consideradas esenciales y de éxito; pues han sido probadas y verificadas como válidas y potentes para evitar el estancamiento de los centros, propiciando que estos inicien un camino hacia el cambio.

**Tareas:** la principal de las tareas que se resaltan a lo largo del estudio es *"estar para todo"* con ello se pone de manifiesto que no existen unas determinadas tareas acotadas para el profesional de la orientación, sino que estas ya entren dentro de sus competencias o no pueden ser puestas en práctica con la ayuda del orientador. Hablamos por ejemplo de la coordinación con los profesionales de secundaria. O la mediación que en algún momento llevó a cabo entre el profesorado y los servicios sociales, por poner un ejemplo. Luego existen otras que quizás le sean más afines como la elaboración del POAT, el programa de traspaso de información de primaria a secundaria. Realizar sesiones formativas para el profesorado de nueva incorporación, etc. (en los capítulos de resultados pueden conocerse más tareas al respecto).

- **Varía el asesoramiento a lo largo del proceso de actuación**

**Totalmente.** Si se presta atención a los procesos de desarrollo que han tenido lugar a lo largo de los cuatro cursos de estudio se comprueba que al inicio de cada curso la percepción percibida por el caso de estudio es que no se avanza en absoluto. Contrastada con el último trimestre de cada año académico, donde se pone de manifiesto el avance alcanzado por cada uno

de los centros. Es decir, parece que *los inicios son difíciles y llegado el último trimestre sí que se tiene una percepción más real del avance alcanzado.*

Esto hace pensar que cuando se está inmerso en procesos de cambio se suele perder el norte, y *se perciben los procesos con demasiada desesperanza, pero poco a poco, con el paso del tiempo, se va comprobando que los frutos empiezan a brotar*, que solo se necesita respetar su estado de maduración, sin que este proceso sea alterado y acelerado con productos químicos para que los resultados sean más rápidos, pues de ello depende la calidad del fruto cultivado.

- **En qué grado asesoran**

– *Cantidad, prioridad y orden*

Sería una gran incoherencia determinar una cantidad concreta. A la pregunta de ¿cuántos aprendizajes debería alcanzar el individuo a lo largo de la escolaridad obligatoria? la respuesta más sensata sería tantos como el sujeto pueda interiorizar de forma adecuada que le permitan ponerlos en práctica y desenvolverse en situaciones reales. Por lo que la respuesta más correcta al primer interrogante sería *el máximo posible que pueda alcanzar el centro sin que este alcance un nivel de complejidad que impida realizar con calidad su labor*. Es decir, todo lo que el centro pueda abarcar desde una responsabilidad real que le permita seguir siendo un centro de calidad.

Respecto a la prioridad en el asesoramiento sí que se podrían ordenar algunas actuaciones más prioritarias. Como se ha podido apreciar a lo largo del estudio *parece prioritario la revisión de los documentos del centro*, por qué, porqué en ellos se marcan las directrices que debe tomar el centro. Es decir, si el orientador puede plasmar en los documentos muchas de las propuestas que pretende desarrollar en el centro, se podría decir que después de esto “vendría todo rodado”. Si dichas actuaciones son innovadoras se precisarían procedimientos igualmente innovadores. Por lo que asesorar sobre los documentos de centro sería una actuación prioritaria.

En segundo orden los *procesos formativos* ocuparían un lugar de privilegio en el proceso de asesoramiento. De manera que cuando el orientador realiza formación sobre distintas temáticas está impregnando a los contextos escolares de ideas que *provocan un avance en las dinámicas de su profesorado* y por tanto inciden en la mejora escolar.

Finalmente si se cuestiona sobre qué orden debería llevar este proceso de acompañamiento, la respuesta más adecuada sería que ese *orden viene marcado por la necesidad del centro*. El orientador puede tener en mente un organigrama de actuación que seguramente quede inhabilitado en cuanto entra en el ambiente del centro. Esto nada más lejos de ser negativo tiene sus ventajas, pues provoca que el sujeto no lleve un procedimiento previamente elaborado, sino

unas directrices clara y una capacidad de creatividad inmensa que le permita poner en marcha tales directrices acomodándolas a las circunstancias de los lugares donde actúa.

### ***B. ¿El asesoramiento es un trabajo específico del orientador?***

El asesoramiento *es una función asignada al orientador pero ello no determina que otros agentes se vean impedidos a llevarla a cabo* o incluso determinen que está o no tenga éxito. Se podría decir que el orientador es el iniciador del proceso pero *este debe ser un trabajo conjunto del EOE y otros agentes, tales como: El CEP, los coordinadores de ciclo, el ETCP, el equipo directivo, la inspección o incluso los servicios sociales*, estos últimos no como un servicio de asesoría sino como agentes que facilita su despliegue.

*-Qué otras estructuras entran en juego*

Recordando algunas de las palabras del caso estudiado se venía a defender que *su éxito iba muy unido al apoyo de la jefatura de estudios*. Pues sin el apoyo de estos, como responsables pedagógicos del centro, es imposible desplegar la labor asesora. La jefatura ejercerá la presión, dinamización y seguimiento necesario para que su colectivo docente se implique en los acuerdos tomados para el bien del centro. Facilitando y favoreciendo muchos de los procesos de acompañamiento y ayuda que derivan a la asesoría.

En un nivel inferior, aunque igual de importante estarían los coordinadores de ciclo. Difundida la intención de poner en marcha cualquier medida, estos serían el mejor nexo para comprobar que el profesorado trabaja adecuadamente según las directrices marcadas.

Finalmente y no por ello menos sustancial, *la inspección. Ayuda y presiona para que se pongan en marcha propuestas transformadoras de la realidad escolar*. Los inspectores deben dictaminar que los centros cumplen los protocolos de acción y presionar para que se desarrollen en las aulas renovaciones o se aplique la normativa. Por lo que junto con el orientador cumple una función de asesoría muy importante.

### ***C. ¿El modelo de actuación profesional depende del centro, contexto y sus fases de desarrollo?***

Sí y así queda demostrado en el resultado nº 3. Ya desde las primeras entrevistas se tenía casi clara esta cuestión, pues las palabras de caso investigado decían que:

*"En el fondo lo que se pretende probar es estilos de trabajo en función de las variables centro, y funcionalidad o no funcionalidad de estos. Luego habría que comprobar cómo se implanta el tema de lectura o cómo se implanta el tema de la acción tutorial, en un centro cómo llegas y te haces parte del centro y dejas de ser externo y pasar a ser interno".*

Se ha podido apreciar que dentro de la diversidad de características que determinan el carácter de cada uno de los centros sobre los que ha trabajado el caso de estudio, han existido líneas paralelas de desarrollo, es decir, que *a pesar de que cada uno de los contextos sobre los que ha trabajado eran muy dispares estos no han impedido que su actuación cogiese cuerpo en forma de programas, propuestas y actuaciones concretas y que sus ideas hayan sido plasmadas en los diferentes colegios. Todos, se podría decir, han llegado a puntos similares. Aunque para ello cada uno haya emprendido un recorrido distinto. Al que por supuesto que ha tenido que adaptar el caso investigado. Esto demuestra que cuando se tienen las ideas claras y se es perseverante en ellas es posible cambiar las dinámicas de los centros, aunque estas muchas de las veces parezcan inamovibles.*

Sí que es verdad que ese modelo depende de las circunstancias del centro pero el estudio ratifica que *aunque se cojan modelos de actuación híbridos los resultados pueden ser igual de satisfactorios.* El modelo puede variar pero la finalidad y el objetivo es el mismo. Esta forma de acción debe adaptarse a cada contexto para que se genere desde el centro y no para el centro. Cuando el sujeto estudiado se ha enfrentado a un centro menos permeable, a un centro en el que sus dinámicas de trabajo están muy consolidadas por el paso de los años, este ha tenido que utilizar diferentes estrategias para provocar esa ruptura que le permita iniciar cambios dentro de los mismos.

A pesar de que el contexto influye principalmente en el modelo de actuación, el sujeto intenta unificar los procesos que va trabajado en cada uno de ellos (a través de los ejes de trabajo), aunque en muchas ocasiones ese procedimiento no sea muy bien visto. Recordando el comentario de uno de los directores cuando se le preguntaba sobre el trabajo del caso de estudio *¡Unificar sí, uniformar no!*

Gracias al trabajo presentado se puede ver en cada uno de los centros lo que ha tenido y no ha tenido éxito. Permitiendo que se pueda, no definir un modelo concreto y exacto sino una gama de actuaciones dentro de la cuales debe desarrollar su labor el orientador, atendiendo a que cada centro es diferente y que no son buenas las recetas universales.

#### ***D. ¿El asesor puede iniciar, dinamizar o potenciar procesos de innovación y transformación de los centros de su zona de acción?***

***Sí y así queda demostrado con el estudio de caso que se ha presentado en este trabajo de investigación. Existen resultados palpables en los niños y en los profesores. La actuación del orientador ha calado en los centros de intervención. Hay un mayor compromiso. Se han aumentado los resultados del alumnado y el profesorado está mucho más formado e implicado en los procesos de mejora escolar.***

Desde la inspección se destacan qué efectos se han conseguido en este sentido:

*“...los resultados han sido excepcionales. [...]Lo que se ha logrado en Pueblo en los últimos años es que aquellos centros que por dichas características tenían peores resultados y estaban por debajo de la media de la provincia y por debajo de la media andaluza. En CCBB, en competencia matemática, en competencia científica, en competencia lingüística. A día de hoy en los últimos resultados que hemos analizado... todos esos centros están ya en la media andaluza y en algunos casos un poquito por encima. Tan solo en cuatro años. Se ven cómo han aumentado los resultados”.*

Si se indaga sobre cómo ha sido posible esta transformación, la respuesta iría dirigida principalmente al modelo de actuación que se ha desplegado para conseguirlo. Lo principal es que la presencia del orientador sea clara en el ambiente escolar, pero que esta ayuda, acompañamiento no sea acotada en actuaciones concretas, es decir, que los receptores del apoyo no sepan determinar en qué ha influido la presencia del orientador. El caso estudiado utilizaba la siguiente metáfora para definir esta idea:

*“...hacer uso del modelo azucarillo, en el que orientador está en medio, forma parte y no se hace notar mucho, su actuación se disuelve, y hace que mejore y avance el clima del centro, sin que el orientador asuma excesivo protagonismo”.*

Para conseguir tal fin habría que tener en cuenta algunos inconvenientes que pueden surgir, como por ejemplo disponer de tiempo para dar lugar a que las propuestas germinen; tener en cuenta las ideas previas de los profesores con respecto al trabajo del EOE y utilizar otros agentes (jefatura, coordinadores de ciclo, inspección...) para asegurar el éxito de procesos dinamizadores y transformadores.

### ***E. ¿La actuación asesora da pie al cambio de identidad y de percepción de su trabajo?***

Sí, y así ha quedado demostrado a lo largo del trabajo. Los que conocen la realidad educativa saben cuál es la percepción que tiene el colectivo docente sobre el servicio de apoyo. Ni que decir tiene que esta responde a calificativos como los siguientes: “los chicos del maletín, desertores de la tiza, los del chiringuito, etc.”, haciendo hincapié a su carácter externo. Se recuerda el comentario que uno de los directores realizó en uno de los grupos de discusión: “*los orientadores son unos escaqueados*” (Director Centro A), cuando se refería a la generalidad del colectivo de orientadores.

***En el estudio presentado esa visión ha cambiado a lo largo de los cursos*** académicos que compone el periodo del trabajo. Sí que es verdad que al principio los maestros tenían unos prejuicios muy arraigados respecto a este agente de apoyo. Pero si se presta atención a los comentarios recogidos en los grupos de discusión y a las opiniones del propio caso de estudio se detecta que ha acontecido un verdadero cambio de identidad y percepción.



*“...es maestro de maestros, no le gusta la burocracia y eso nos permite trabajar más y mejor, porque no se pierde el tiempo en papeleos. Inquietud de cambio y mejora constante. Siempre se puede hacer algo para mejorar”. (Director Centro C)*

El rasgo principal que da lugar a este salto de percepción es ***que el caso de estudio ha ido poco a poco rompiendo los estereotipos que se habían forjado desde su propia experiencia con otros agentes de apoyo***. Es decir, ***ha demostrado que los orientadores pueden ser distintos a cómo la realidad los había mostrado. Pueden ser colaboradores del profesorado y tener una presencia tan constante en el centro que sea visto como uno más del equipo***. Pueden iniciar procesos de renovación escolar desde las necesidades propias del centro. ***Pueden trabajar en cuestiones tan importantes*** como la conexión con centros vecinos, las familias u otros sectores claves de la comunidad (servicios sociales, inspección, etc.).

En definitiva, se puede afirmar que ***la actuación del orientador asumiendo funciones de asesoramiento puede dar pie a que se cambie la percepción que el centro tiene del equipo de apoyo***, por muy negativa y despectiva que esta sea. ***La clave está en que el orientador realice su trabajo de forma adecuada para ir rompiendo unos estereotipos ridículos que van asociados a aquellos profesionales que viven aún en los antepasados de una orientación arcaica y oxidada***.

#### ***F. ¿Los asesores pueden ejercer liderazgo o apoyo al liderazgo pedagógico en los centros?***

***Sí que pueden, otra cosa distinta es que lo hagan o que el entorno que le rodea le permita poner estas estrategias en marcha***. Por una parte uno de los impedimentos puede ser que el profesional no se sienta preparado para ejercer el liderazgo por sus características o perfil profesional, algo que sería totalmente negativo para un agente de apoyo como es el orientador. Por otro lado, puede ser que la persona disponga de las herramientas personales para ejercitarlo, pero que en este caso sea el entorno el que impida que aterricen estas actuaciones en los centros. Esta circunstancia suele darse en centros donde el equipo directivo y el profesorado tienen una concepción cerrada de su trabajo, lo que impide cualquier iniciativa promovida por alguien externo que venga a “gobernar” su centro.

Suponiendo que este no sea coartado por el equipo docente, es decir, disponiendo de las condiciones óptimas para que el liderazgo sea desplegado en los centros, su percepción puede ser incluso entonces más negativa que positiva. Si se recurre a las propias palabras de caso estudiado se recuerda que a lo largo de su experiencia como profesional pudo comprobar -en una fase anterior al proceso de estudio- que si él iniciaba y potenciaba las propuestas estas funcionaban, pero simplemente porque él- mediante su actuación y dedicación- hacía posible que estas continuaran evolucionando. Ello demuestra que a pesar de que ***el asesor puede ejercer***

*de líder dicha actuación debe ser compartida y apoyada por otros agentes del centro, para que realmente cumpla su cometido de ser una actividad distribuida*, que impregne al equipo directivo, a los coordinadores de ciclo y a todo colectivo docente en general. Existen quizás dos requisitos necesarios para hacer que este proceso conduzca a la mejora que se desea alcanzar: en primer lugar que el orientador tenga muy claro cuál es su fin y en segundo orden que disponga de un mayor tiempo para permanecer en el centro de forma física.

### **G. Qué orientador es el que puede asesorar**

La mejor forma de responder a esta cuestión es retomando las principales ideas de uno de los resultados del estudio (resultado 2. Cap. 6), en el cual se determinan a modo de claves o recomendaciones cuales son los principales nortes bajo los que el orientador debe actuar.

La primera de las ideas que se recogen al respecto es que *el orientador para llevar a cabo el asesoramiento del que se habla debe tener una gran presencia en los centros, es decir, el “Estar”* del que ya se ha hablado a lo largo de las anteriores páginas. Por muy profesional que sea la persona si esta no tiene una presencia física, durante toda la jornada escolar de 9 a 14 y las tardes- será imposible que desarrolle labores de asesoría.

De igual forma también se considera clave que sea una persona *que se implique en las cuestiones del centro*, de nada vale un orientador que cumpla minuciosamente la jornada laboral en el centro y que a lo largo de la mañana no haya intercambiado ningún comentario con algún profesor del centro. De forma que su trabajo se haya trocado en pasar las horas en el despacho (zona de trabajo) asignado, aislado del resto de agentes educativos, desde donde solo existe una producción a nivel burocrático y administrativo.

Hay que *romper con la tradición y la percepción* que mayoritariamente tienen todos los docentes *sobre este agente, como alguien “externo”* y ajeno a sus problemáticas, sensibilidades o debilidades. *Se requiere de una verdadera implicación y compromiso, donde la empatía y las capacidades comunicativas sean el hilo conductor de esa relación entre asesor y asesorado*. En definitiva, *el orientador que puede llevar a cabo labores de asesoría es aquel que se preocupa por establecer una relación de colaboración y disponibilidad para todo lo que el centro lo considere necesario*.

Otra de las ideas recogidas en el capítulo I de resultados, afirma que es imprescindible para el éxito de la labor asesora *que la persona disponga de unas líneas de actuación previas, sobre las que puede comenzar a iniciar su trabajo*. Esto no debe ser entendido a modo de injerto en el centro, sino líneas de salida sobre las que puede empezar a trabajar, sin que estas en ningún

momento tengas una meta fija y temporalizada.... Ejes de trabajo: Lectura, Atención a la diversidad, Competencias...

Quizás de todo lo comentado hasta ahora en relación a esta cuestión, la respuesta más adecuada sería aquella persona que dispone de una metodología de trabajo bien consensuada. Los orientadores, como personas humanas que son, también se desorientan ante las circunstancias que les rodean. Con ello se quiere decir que, los centros están desbordados de multitud de problemáticas que impiden el avance hacia nuevos terrenos más fructíferos. ***El orientador como asesor puede ayudar a estos en ese proceso de traslado***, pero si este no dispone de una metodología consensuada consigo mismo, posiblemente en el proceso de muda se desoriente y pierda el sentido de su actuación. De ahí la idea de tener una metodología de trabajo muy bien consensuada consigo mismo.

De forma complementaria para que la cuestión tenga respuestas desde diferentes frentes se recurren a las palabras recogidas en los grupos de discusión y en la entrevista a la inspección, los cuales determinan que la clave parece estar en:

### **Colaboración**

*Tener una concepción de la orientación muy colaborativa. Entiende la orientación desde la colaboración, desde el trabajo, de cooperación y colaboración con los centros. [...] Y en este caso tengo que decir que eso se da porque ha habido una persona, que es el orientador, que ha sido capaz de aglutinar y de trabajar de manera conjunta. De crear un equipo de trabajo entorno a todos los centros. Que como digo va más allá de lo que es la propia orientación. En general de lo que es el propio PE de los centros. **Inspector***

### **Presencia física**

*Caso es muy riguroso en la cuestión de cumplir sus horarios. Si tiene que estar algún día a las 9 está a las 8:45 y se va a las 3 en vez de a las 2. Y si algún día tiene que faltar va y habla con alguno de nosotros y nos dice “que mañana no voy a poder venir que recupero el día...” ese es Caso. [...] Es un cumplidor pleno de su calendario laboral. **Director Centro C***

### **Implicación**

*Yo creo que la principal características es la que ya te he dicho; es su capacidad para integrar entorno a él un equipo de trabajo. Fomentar el trabajo colaborativo. Cooperativo y hacerlo además entorno a unas ideas, unos principios. Y lograr que todo el mundo se implique. Esta es la principal característica de Caso. Y luego que es una persona que se implica muy de lleno en los proyectos que al final no solamente es capaz de crear un equipo de trabajo sino que se implica de una forma permanente y continuada. Es decir, que responde a las expectativas de los centros. Esa es su característica. **Inspector***

*Es una persona implicada en su trabajo y lo trasmite y sabe tirar del carro, enganchar a los otros profesores, y llevarlos a donde quiere. Una persona que tiene un don de gente. **Jefe de estudios Centro D***

*La implicación. Jamás hemos tenido una persona tan implicada. **Director, Jefe de Estudios y Maestra Centro D***

*Una persona con inquietud yo pienso que crea también inquietud, y eso nos hace crecer, y eso es positivo. Aunque tengamos que en determinados momentos decirle “Caso, necesitamos frenar. La gente necesita tiempo de ir asimilando los temas” pero yo pienso*

*que es necesario. Además de que los niños y la realidad nos van pidiendo que nos adaptemos a las cosas que van proponiendo. Jefa de estudios Centro A*

### **Promoción de formación**

*Aquella persona que No solamente nos asesora a nosotros (profesorado). Organiza cursos a todos colegios sobre cómo pueden estudiar en casa. Participa con la escuela de padres que la lleva el ayuntamiento pero yo sé que trabaja también con ellos. El tema de la agenda escolar. Esos calendarios.... Caso está en todos lados. [...] conmigo lo tiene todo ganado. Director Centro C*

*Sobre todo dinamizando mucho. [...] En temas de la agenda, también participa. Dando charlas. También está en el plan de acogida de infantil. O en el tránsito de los de sexto a secundaria. En todo eso es lo que participa. Director Centro A*

### **Metodología de trabajo interiorizada**

*Es un hombre que sus creencias las lleva hasta el final. Hay que quitarse el sombrero a pesar de que se eche encima a los maestros. Es muy cabezón. Muchas veces he tenido que imponerme y dar un golpe en la mesa “qué pasa” al que no le ha gustado se ha trasladado, que se traslade. Caso tiene buenos apoyos en la delegación porque él ha estado allí y la gente lo conoce y saben que es una persona cabal por mucho que le digan, critiquen y tal. Director Centro C*

*Entonces todo está continuamente revisándose. Nunca tienes la sensación de que está cerrado. Y eso es positivo desde el momento y hora que se muestra un inconformismo y estás trabajando por mejorar. [...] a mí me gusta ese inconformismo. Porque te preocupas de lo que estás haciendo y te das cuenta de que puede estar bien, pero siempre puede estar mejor. Director Centro A*

## **9.1.2 Discusión de la respuesta a las preguntas**

Tras dar respuesta a todos y cada uno de los interrogantes que dieron origen al trabajo que se presenta, se van a rescatar algunas informaciones desde la práctica que son verificadas por diferentes aportes teóricos recogidos en la primera parte del trabajo. Esta conexión práctica-teoría demuestra y ratifica que las actuaciones llevadas a cabo por el sujeto de estudio son posibles y válidas para la transformación escolar y el buen transcurso educativo desde un determinado proceso de asesoramiento:

- Parece clave que este proceso de ayuda y acompañamiento debe hundir sus bases en la **colaboración, la corresponsabilidad y el compromiso**. Todo agente de apoyo debe tener interiorizado que **su actuación no puede ser individual y superpuesta, sino que se deben contar con las opiniones y fuerzas de otros agentes educativos que intervienen en el proceso educativo**. Trabajar con la ayuda de otros agentes escolares dirección y jefatura de estudios, profesorado, familias o instituciones locales (Coll y Freeman, 1997; Lambie y Williamson, 2004; Perusse, Goodnough, Donegan y Jones 2004; Murillo, 2008; Dahir, Burnham, Stone y Cobb, 2011; Dahir, y Stone, 2011). (ASCA, 2006). El profesorado no puede sentirse solo, por lo que el asesor debe impulsar el desarrollo de iniciativas y no

generar estas e implantarlas desde fuera. Su rol, girará en torno a ser un mediador y un facilitador para lo que el centro considere oportuno (Bolívar 1999; Álvarez Rojo, 2001).

- Apoyarse y en otros servicios de acompañamiento y ayuda a la escuela como es la inspección educativa

*Las funciones de la inspección está la de colaborar en la mejora de la práctica docente y del funcionamiento de los centros, orientando, asesorando informando y apoyando la acción docente (Álvarez Rojo, 2001, 21 y Dean, 1997).*

- El asesor **debe dinamizar y planificar una metodología de acción para cada una de las funciones a desempeñar**, es decir, teniendo en mente cuál es su cometido debe guiar al centro hacia los espacios fructíferos de acción, y para ello **debe diseñar un plan de acción** que le permita tal logro. Evaluando cada una de las actividades formativas que sean llevadas a cabo bajo su dirección (Triviño Gálvez, López-Cano Navarro, 2010).
- **Disponer de unos buenos conocimientos y aprendizajes**. Poseer una visión compartida de la realidad y de diferentes niveles de acción (Domingo y Hernández, 2008; Triviño Gálvez y López-Cano Navarro, 2010).
- **El alumnado debe ser el principal receptor de los procesos de asesoramiento** que tengan lugar en los centros (Harlen y Gardner, 2010). Este es una parte importante del proceso de enseñanza y así ha quedado constatado en el trabajo empírico presentado a lo largo de este documento. Cuando el orientador guiaba en algún aspecto concreto, por ejemplo, en las competencias básicas, estaba pensando en los efectos positivos que podía tener estas con el alumnado.
- Un buen asesor es aquel que es un **escuchador activo**. Primero recibe toda la información y luego analiza y valora esta para establecer un plan de acción. Su actuación ha de aportar diferentes puntos de vista y articular la complejidad que conlleva la práctica docente desde la asesoría, mediante procesos reflexivos (Murillo, 2008, Azevedo, 2007).
- **Ser permeable y accesible ante las necesidades, manifestaciones y sentimientos del grupo** y actuar en consecuencia para su beneficio y disposición (Guarro, 2005; Murillo, 2008).
- La **empatía** (Álvarez Rojo, 2001), una **actitud activa y receptiva** (Triviño Gálvez, López-Cano Navarro, 2010), una **comunicación abierta** (García Gómez, 2010), el **compartir un mismo lenguaje** (Domingo, 2006d, 2010), son características que enriquecen el rol del agente de apoyo, pues lo dibujan como una persona cercana, implicada y comprometida y eso repercute positivamente en la relación que se forja con el profesorado. Generando un **buen diálogo de relación profesional, un clima propicio a la reestructuración** de procedimientos que tienen lugar en los centros (Álvarez Rojo, 2001). **Aconsejar**,

*recomendar y orientar. Dirigir y tomar decisiones* que permitan que los implicados puedan poner en marcha el uso de nuevos métodos y maneras de hacer. Los asesores como expertos que son aconsejan a los principales miembros de los centros en las áreas clave, para dar con el punto de arranque de los cambios complejos que conduzcan al éxito (Dores Reis, 2010).

- El asesor igualmente puede actuar para *crear un hilo de unión entre diferentes centros*, generando dinámicas similares y *procesos de desarrollo paralelos* sobre cuestiones importantes para la mejora de los centros. Este puede ser un divulgador de experiencias, y a su vez llevar un registro de seguimiento de cada uno de ellos, lo que a lo largo del trabajo se ha denominado *“proyecto localidad”* (Triviño Gálvez, López-Cano Navarro, 2010).
- Parece esencial la *constancia en el trabajo*. Poner un *gran entusiasmo, voluntad, compromiso y ganas de aprender* a hacer mejor las cosas (Murillo, 2012). Se ha podido comprobar a lo largo del desarrollo del estudio que cambiar las costumbres del profesorado requiere de cierto tiempo, es decir, va ligado a un proceso de desarrollo. Es difícil cambiar la cultura de los centros y más cuando estos llevan mucho años haciendo lo mismo (Álvarez Rojo, 2001), pero afortunadamente se ha comprobado que es posible mudar esos protocolos de acción a pesar de que estén totalmente instaurados.
- Quizás una de las ideas más comunes respecto al trabajo del asesor es la de que deben *generar procesos reflexivos* (Murillo, 2008, Azevedo, 2007) efectivamente, desde esta actuación empieza la tarea asesora, pues el principal paso para comenzar es hacer ver al colectivo docente de la necesidad de un cambio o variación de los procesos que utilizan en sus aulas. Iniciado este proceso de análisis convendría que el asesor partiese de asuntos puntuales a aspectos más generales o problemáticas más amplias, trabajando programas específicos en primera instancia para luego ir estableciendo temáticas generales sobre las que iniciar actuaciones globales y que estos sean desde el propio grupo (Domingo, 2006d, 2010).
- Aunque la principal clave como decía Block, (1987) sea *ser auténtico*.

## 9.2 CONCLUSIONES

Primeramente para concluir este trabajo se afirman que se han cubierto satisfactoriamente los objetivos de investigación:

- Con respecto al primer objetivo se ha indagado y documentado un proceso de actuación orientadora con intención de conocer todo lo que rodea a la labor de los orientadores de EOE. A lo largo de los capítulos 6, 7 y 8 -correspondientes a los resultados de investigación- se ha descrito, analizado y validado un proceso de actuación de un orientador como asesor, comprendiendo y valorando la incidencia de su trabajo para con la mejora de los centros. Ésta mejora queda más que ratificada, de que ha sido alcanzada, con los comentarios recogidos de los destinatarios de tal labor (los grupos de discusión de los centros) y complementada con un agente de supervisión externo al centro (entrevista con la inspección). A lo largo de todo este proceso de recolecta de información se han podido conocer cuáles son los principales ámbitos de acción de la orientación (Asesoramiento. Acción tutorial. Atención a la diversidad). Las personas claves para el éxito de este proceso (Dirección y Jefatura de estudios, Coordinadores de ciclos) y los roles y acciones o procedimientos básicos de asesoría (colaborar, implicarse, presencia física en los centros, etc.)
- En segundo término, se ha ubicado y comprendido el desempeño de estos agentes en diferentes procesos de mejora. Rescatando algunas de las actuaciones que han permitido que su actuación tuviese éxito -después de un proceso de desarrollo necesario-, como ha sido el caso del proyecto de localidad que aúna a todos los centros bajo un mismo paraguas educativo. Ofreciendo una comprensión de un rol concreto de actuación que ha sido germinado a lo largo de muchos años de ejercicio en el ámbito de la orientación, bajo directrices concretas de apoyo, dirección, liderazgo, etc. vías directas y determinantes para el éxito de los procesos de mejora.
- En respuesta al tercer objetivo propuesto en un inicio, se ha establecido que el proceso de desarrollo del modelo de asesoramiento y los énfasis de su práctica profesional van evolucionando paralelamente a los procesos de desarrollo de la mejora de la escuela y por ende de su cambio cultural. A pesar de que cada centro educativo desarrolla sus propios procesos y recibe una asesoría adaptada a sus momentos de desarrollo y tipologías culturales, estos finalmente llegan a puntos similares de desarrollo.
- *“Validar procesualmente desde la práctica un modelo de actuación profesional que enfatiza las funciones de asesoramiento y acompañamiento como agente de mejora”*, era el cuarto de los objetivos propuestos, el cual se ha ratificado considerablemente no solo por las apreciaciones recogidas a lo largo de los cuatro años del estudio de caso, sino por

los propios comentarios rescatados desde los protagonistas de tal actuación, quienes han validado positivamente un modelo concreto de acción como eficaz para provocar cambios considerables en sus centros.

- Y finalmente, gracias a la longitudinalidad del proceso (cuatro años de trabajo continuos) se ha podido comprender cómo se construye y se ha construido –por su historia previa- un perfil profesional que da repuesta y está a la altura de ser un verdadero agente de apoyo y un factor esencial para la mejora de los centros.

Tras lo que procede a esta ratificación de objetivos iniciales se presentan las conclusiones finales, tanto generales como específicas, que han germinado de la evolución del trabajo.

### **9.2.1 Conclusión general**

En línea con las respuestas obtenidas a las preguntas planteadas en la investigación se concluye que *los orientadores pueden ejercer funciones de asesoramiento e incidir en puesta en práctica de procesos de innovación y mejora de los centros.*

Los orientadores de EOE pueden y deben ejercer la asesoría y de esta forma incidir en procesos de reestructuración escolar y mejora educativa. Pero cuidado, la asesoría puesta en marcha ha de apoyarse en concepciones concretas de acción; donde prime lo colaborativo, lo formativo y lo constructivista, de manera que este sea un agente en pro de lo que los centros soliciten, y no sobre lo que los centros necesiten, es decir, esperar a que la demanda sea realizada desde el centro y no para el centro. El orientador debe ser paciente y esperar el momento oportuno para demostrar su potencialidad como especialista pedagógico, sin que este imponga ideas, sino más bien haga que estas germinen.

La primera de las ideas que conecta en este sentido es, que el orientador estudiado ha sido capaz de promover un proceso de mejora desde la labor de orientación mediante la puesta en práctica del asesoramiento. Teóricos y expertos en el tema (Hernández Rivero, 2002; Hopkins, 2007, Guarro, 2005, Lago y Onrubia, 2011) consideran que el asesoramiento es un factor clave en los procesos de mejora del sistema educativo y así ha quedado corroborado en la parte empírica del trabajo.

El asesoramiento es una actividad profesional que se basa en una relación de colaboración, mediante relaciones interpersonales recíprocas, mediante la empatía y la escucha activa. Destinada a mejorar el aprendizaje; ha de promover métodos activos de implicación y compromiso; gracias a él se avanzan en objetivos concretos (Álvarez Rojo, 2001; Harlen y Gardner, 2010) beneficiosos para los centros.



Conscientes de la importancia y potencialidad de estos agentes y alertados por las circunstancias profesionales que los rodean, se demanda una redimensión de la función asesora (ASCA, 2008; Johnson y Johnson, 2005 y Domingo, 2010; Sobrado Fernández, Fernández Rey y Rodicio García, 2012) desde la labor orientadora de los equipos de apoyo a la escuela; estos pueden iniciar actuaciones orientadas a la puesta en práctica de procesos de innovación en los centros (Santana Vega, 2010 y Aguaded, Rus y Ávila, 2010). Su desempeño ha de romper con la percepción que le tienen de simples supervisores (Roca y Reis, 2007).

Para lograr esa ruptura, parece importante que en primer lugar sea el mismo orientador el que sea consciente de su gran potencialidad. Todo profesional de la orientación debe percibir que su actuación es determinante en los centros para promover procesos renovadores y beneficiosos para los centros. Y que esta debe estar orientada desde las concepciones de la asesoría pedagógica y el liderazgo distribuido.

Parece ser que la cuestión radica en la necesidad de la creación de un currículum de orientación, que marque unas líneas más precisas de actuación y unos roles más detallados y orientados a potenciar toda la riqueza que poseen estos profesionales.

### **9.2.2 Otras conclusiones más específicas emergentes del estudio**

De forma complementaria a estos aportes que se acaban de realizar y contrastar teóricamente se presentan a modo de decálogo aquellas ideas abstraídas del estudio que no cuentan con una verificación teórica directa, Por lo que se podrían considerar las principales aportaciones germinadas del manejo de los datos empíricos de todo el proceso de estudio:

#### ***1) Partir de problemáticas deducidas a partir de problemas concretos***

El proceso de asesoría debe partir de unas “líneas”, problemas concretos que deriven en problemáticas generales (por ejemplo: Lectura y Escritura; aprendizajes básicos; diversidad....) temas que den sentido a la actuación asesora y que a su vez permitan que el asesor se integre en las dinámicas del centro. Estas ocupan un espacio que va más allá de las actuaciones directas y reactivas a las que suele asociarse la labor orientadora. A su vez, sirven para que el asesor se sitúe en el trabajo con el claustro y el equipo docente, provocando que el agente de apoyo sea visto de otra forma y posteriormente pueda integrarse en la planificación del PEC, en la autoevaluación o en el plan de mejora, entre otros muchos más aspectos.

## **2) Un proceso edulcorado**

El trabajo de asesoría debe ser *constructivista, procesual y apoyado en el trabajo colaborativo*. Este trabajo colaborativo tiene dos aspectos: la interrelación profesional con el profesorado y con el equipo directivo. Parece clave que los asesores trabajen junto con el profesorado y no intervengan sobre él. Una adecuada actuación asesora huye de ser concebida como un hecho dependiente. Si se realiza correctamente, la actuación queda diluida en el centro sin que esta actuación se le asigne al orientador.

## **3) Ser y estar**

Existen unas características personales que determinan el éxito de su trabajo. La implicación, el compromiso, la presencia física si se puede –y sino a través de agentes como la jefatura, los coordinadores de ciclo, etc.-. Se ha corroborado que el profesorado valora positivamente estos modos de actuar, pues repercuten en la mejora de los ambientes de trabajo y por ende en todo el engranado educativo. Igualmente actuar bajo estos supuestos provoca un cambio de percepción del servicio de apoyo, de manera que el colectivo docente lo ve como uno más y no como alguien ajeno al centro que se dedica a detectar e implantar soluciones.

## **4) Procesos de reflexión y formación para desarrollarse profesionalmente**

Gracias al desarrollo del trabajo se ha podido comprobar que la identidad asesora se construye y desarrolla a lo largo del tiempo. Incluye todo un proceso de desarrollo profesional, Y en ello toda experiencia de innovación, de implicación, de reflexión profesional y colectiva ayuda. De manera que habría que promocionar, desde las estructuras directivas, procesos de reflexión y profesionalización con experiencias que supongan retos formativos para ellos mismos y para sus centros de destino.

## **5) Competencia profesional**

Acompañando a la idea anterior, el orientador debe disponer de una potente y versátil formación inicial que debe acompañarse de una adecuada formación continua. Que le permita reflexionar con el profesorado y con otros orientadores; que le dote de actitud y aptitud para afrontar y dar cobertura tanto a los contenidos específicos de su función, como a tener un claro referente (estándares de qué es un buen currículum, un buen aprendizaje, una buena enseñanza, una buena escuela... y tener dominio de los contenidos y programas específicos propios de la orientación). Con la que dar respuesta al "reto curricular". No vale cualquier orientador, debe ser altamente competente para estimular el desarrollo de competencias profesionales en el resto.

**6) *Programas de orientación No, Sí planes de centro “enriquecidos”***

El orientador tiene que tener muy claro y dominar lo que se podría llamar “currículum de orientación”, pero no aportarlos como programas adjuntos al centro, sino propiciar que vayan apareciendo las ideas principales de estos en los documentos de centro tras ser asumidos por el profesorado.

**7) *La “auténtica” orientación, por las tardes***

El mejor momento para promocionar procesos de debate y seguimiento es en tiempos comunes fuera de clase, normalmente por las tardes, momento más propicio para sentarse junto con el profesorado y establecer líneas de acción. Los encuentros informales (pasillos, recreos, sala de profesores, etc.) también ayudan, aproximan, quitan tensión, son necesarios pero no son suficientes. Para consolidar ideas, programas, sentido... es fundamental la participación en los órganos de coordinación pedagógica.

**8) *La acción tutorial a partir de un buen currículum***

La clave está en desarrollar un currículum potente, que garantice los imprescindibles para todos y promueva el máximo aprendizaje de los deseables para todos, para lo que es fundamental el cambio metodológico. A partir de esta situación de “éxito curricular para todos” tiene sentido la organización, el funcionamiento, la formación e incluso los programas específicos. Este currículum es pieza clave y fundamental para que luego encaje un programa de acción tutorial.

**9) *Dinamizar, acompañar y tecnificar el camino***

Los centros deben ir caminando y aproximándose a ser "comunidades profesionales de aprendizaje", en los que el orientador sea un importante compañero de viaje, que mediante acciones concretas, estratégicas y tácticas, va regando, motivando, dinamizando el proceso a modo de mediador cognitivo y apoyo técnico y emocional.

**10) *Un modelo adaptable a cada contexto***

Se parte de una visión estratégica de procesos y unos nortes por los que caminar, aunque no existe una manera única de actuar, a prueba de contextos y profesores. Existe un modelo con

tantas variables como diferentes contextos, centros, profesores, características personales, culturales hay. En el estudio que se presenta se ha podido ver un ejemplo, de otros muchos que puede haber, sobre cómo desarrollar la asesoría y hacer de esta un buen recurso para la mejora de los resultados.

### *11) El orientador algo más que de centro*

En último lugar se destaca la gran potencialidad de la idea de incluir a toda la localidad bajo el mismo paraguas educativo. Lo que se ha referido a lo largo del trabajo como “Proyecto localidad”. Todos los centros han tenido en común la misma Agenda, curso de CCBB, plan de Escuela Espacio de Paz inter-centros, etc. Todo ha sido fruto de una labor colectiva, colegiada, articulada, en la que profesorado, padres, equipo directivo, orientador, inspector, servicios sociales, han sumado fuerzas/voces/discurso/acciones y rentabilizando esfuerzos para hacer posible que la zona educativa alcance niveles de desarrollo muy positivos.

## **9.3 LÍNEAS FUTURAS**

Como toda línea de investigación en desarrollo, es común establecer unas líneas de trabajo futuras que maquen los pasos a seguir y mejoren, en cierta manera, lo establecido al respecto hasta el momento. La primera idea desde la que puede arrancar estas propuestas venideras surge de la necesidad de acceder al campo de estudio pasados unos años. Después de que la presencia de este orientador haya sido relegada por otro compañero del equipo. Con ello se podrán reafirmar todas las ideas que han sido plasmadas en el trabajo y ver si de verdad lo alcanzado queda sostenido en el tiempo, sin la presencia del principal promotor.

Igualmente también se podría indagar sobre si el orientador que lo ha relegado actúa de forma parecida. Una vez que se conoce el contexto, gracias al sujeto de estudio, se podría indagar sobre cómo otro profesional percibe su trabajo. Al igual que acceder a los propios centros y ver si la opinión hacia el EOE sigue siendo positiva, o por el contrario esta varía según la persona que ocupa el puesto.

Investigar sobre la formación que reciben estos agentes de apoyo puede ser una buena línea de estudio, pues esta es esencial para el posterior desarrollo docente. Sin que un orientador tenga que pasar 5, 10 ó 15 -como el estudio de caso de este trabajo- para sentirse plenamente realizado y preparado profesionalmente.

Otra de las líneas de trabajo podría ser ampliar la mirada, indagar más y con mayor profundidad en las vidas de esos orientadores, pues rescatando muchos más ejemplos similares

al que se ha presentado, puede hacer que se comprenda mejor la profesión orientadora y se establezcan una bases más firmes que den lugar al currículum de orientación que se ha podido en algún caso demandar. Desde estas ideas podrían salir diferentes proyectos de investigación en torno a la figura de orientador como asesor y promotor de cambios reales en centros educativos de infantil y primaria, o incluso de niveles superiores.

A pesar de que este caso puede ilustrar pistas de mejora y no se pretendía la generalización, sí que se podría utilizar como foco de dialogo profesional en el seno de grupos de discusión de orientadores y orientadoras preocupados por la mejora de la escuela. En estos grupos de discusión se podrían extraer coincidencias y respuestas particulares a dimensiones tradicionalmente ocultas que marcasen énfasis tanto en el desempeño profesional como en la formación inicial y permanente de estos profesionales.

Esta investigación de corte biográfico-narrativo no renuncia a otras investigaciones de contraste que describiesen panorámicas sobre modelos particulares menos subliminares. De forma que se podría diseñar un proceso de análisis cuantitativo, por ejemplo a partir de los resultados de las pruebas de diagnóstico de los últimos años, y comprobar que correlación puede existir entre determinados modos de actuar como asesor con mejoras significativas en los resultados de aprendizaje.

### **A modo de epilogo**

Todo este esfuerzo se cierra con uno de los mejores comentarios recogidos en los últimos meses del estudio. Con él se pretende contagiar de motivación y esperanza a todos los lectores que hayan dedicado su tiempo a la lectura de este fascinante proceso que ha dado como resultado este trabajo.

*“...Estoy muy contento con mis cuatro años profesionales. He pasado muchos momentos oscuros y además han quedado transmitidos en estas entrevistas. Muchos momentos tristes de decir ¡ufff! tanto trabajar para nada. Pero ahora miro y digo: hace cuatro años ni vislumbraban donde estamos ahora. Y nos queda mucho por andar”.*



## **BIBLIOGRAFÍA**







## BIBLIOGRAFÍA

- A.S.C.A. (2008). *School Counselor Competencies*. American School Counselor Association (ASCA). Available from: <http://www.schoolcounselor.org/files/SCCompetencies.pdf>
- Abel, T. (1947). The nature and use of biograms. *The American Journal of Sociology*, 53 (2), 111-8.
- Abercrombie, N., Hill, S. y Turner, B.S. (1984). *Dictionary of Sociology*. Harmondsworth, Penguin.
- Aceves, J. (2001). Experiencia biográfica y acción colectiva en identidades emergentes. *Espiral*, 7 (20), 11-38.
- Aguaded Gómez, C. (2009). *Los equipos de orientación educativa: procesos de constitución y evolución: análisis de la realidad actual en la provincia de Huelva y perspectivas de futuro*. (Tesis de maestría, Universidad de Huelva). Recuperado de <http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/2785/b15537225.pdf?sequence=1>
- Aguaded, C., Rus, A., y Ávila, J.A. (2010). Equipos de Orientación Educativa en la Comunidad andaluza: análisis de la situación actual en la provincia de Huelva. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8, 429-456.
- Aguaded, M.C.; Boza, A., Fondón, M.A., Ipland, J. y Salas, M. (1997). Relaciones entre formación permanente del profesorado y orientación educativa en el marco de la Reforma. En Beltrán, V. y Otros. (1997). *Nuevas perspectivas de la intervención psicopedagógica* (pp. 75-98) Madrid: Universidad Complutense.
- 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. Recuperado de [http://www.rinace.net/documentos/Ainscow\\_ing.pdf](http://www.rinace.net/documentos/Ainscow_ing.pdf)
- Ainscow, M. y West, M. (2006). *Improving urban schools Leadership and collaboration*. London: McGraw-Hill International.
- 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. Recuperado de <http://www.rieoei.org/rie54a06.htm>
- AIOEP Asociación Internacional para la Orientación Educativa y Profesional. (2003). *Competencias internacionales para los Profesionales de la Orientación et de Educación*. Berna. Recuperado de <http://www.iaevg.org/iaevg/nav.cfm?lang=4&y menu=1&ysubmenu=5>
- 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 Bonilla, F.J. (2001). *Apoyo y asesoramiento formativo al profesorado. Estudio descriptivo de la actuación profesional de un Equipo de Orientación*. (Tesis inédita). Universidad de Sevilla, Sevilla.
- Álvarez González, M. (2008). La tutoría académica en el espacio europeo de la Educación Superior. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 61, 71-88.
- Álvarez González, M. y Bisquerra Alzina, R. (2012). *Orientación Educativa. Modelos, áreas, estrategias y recursos*. Madrid: Wolters Kluwer.

- 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*, (pp.22-25). Sevilla: Universidad de Sevilla.
- 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 Rojo, V. (2001). *Apoyo y Asesoramiento formativo al profesorado. Estudio descriptivo de la actuación profesional de un equipo de orientación educativa*. (Tesis inédita). Universidad de Sevilla.
- Álvarez Teruel, J.D. (1999). Dos pe-perspectivas contrapuestas sobre el currículum y su desarrollo. *Revista de Educación*, 282, 131-151.
- 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.
- American School Counselor Association. (2008). *Student to counselor ratios*. Recuperado de <http://www.schoolcounselor.org/content.asp?contentid=460>
- Andréu, J. (2001). *Las técnicas de análisis de contenido: Una revisión actualizada. Documento de trabajo*, S2001/03, Centro de estudios andaluces, Recuperado de <http://public.centrodeestudiosandaluces.es/pdfs/S200103.pdf>
- 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.
- Arnau, J. (1995). Metodología de la investigación psicológica. En Anguera, M. T. Arnau, J. Ato, M. Martínez, R. Pascual J. y Vallejo G. (Eds.), *Métodos de investigación en psicología* (pp. 23-43). Madrid: Síntesis
- ASCA (1977). The role of the secondary school counselors. *School counselor*, 24, 228-234.
- 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.
- Baker, S. B. y Gerler, ER, Jr. (2004). *School counseling for the twenty-first century*. Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice Hall.
- Ball, S. (1989). *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Barcelona: Paidós.
- Barreira Arias, A. J. (2002) *Análisis de las competencias profesionales de los orientadores escolares*. (Tesis inédita). Galicia: Santiago de Compostela.
- Birks, M., y Mills, J. (2011). *Grounded theory: A practical guide*. London: SAGE
- Bisquerra Alzina, R. (1991). *Orientación Psicopedagógica para la Prevención y el Desarrollo*. Barcelona: Boixareu Universitaria.
- Bisquerra Alzina, R. (2008). Orientación psicopedagógica: áreas y funciones. En VV.AA. (2008). *Funciones del Departamento de Orientación*. Ministerio de Educación Política Social y Deporte (pp. 11-39). Secretaría General de Educación: Instituto Superior de Formación y Recursos en Red para el Profesorado.

- Bisquerra Alzina, R. (Coord.) (2000). *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*. Barcelona: Praxis.
- Bisquerra, R. (1989). *Métodos de Investigación Educativa. Guía Práctica*. Barcelona: Ceac.
- Block, P. (1987). *The empowered manager*. San Francisco: Josse-Bass.
- Bogdan, R.C. y Biklen, S. (1982). Qualitative Research for Education: An Introduction to theory and Methods. En Bonser, S y Grundy, S (1988). *Reflexive deliberation in the formulation of a school curriculum Policy*. Boston: Allyn and Bacon.
- Bolam, R., McMahon, A., Stoll, L., Thomas, S. y Wallace, M. (2006). *Creating and sustaining effective professional learning communities* [Research report]. London: DfES and University of Bristol.
- Bolívar, A, Domingo, J. Fernández, M. (Coord.) (2001). *La investigación biográfica narrativa en educación*. Madrid: La Muralla, Aula Abierta.
- Bolívar, A. (1996). *Cultura escolar y cambio curricular*. *Bordón*, 48, (2), 169-178.
- Bolívar, A. (1997). Liderazgo, mejora y centros educativos. En Medina, A. (Coord.). *El liderazgo en educación*; (pp.25-46). Madrid: UNED.
- Bolívar, A. (1999a). 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. (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. (1999c). *Cómo mejorar los centros educativos*, Madrid: Síntesis.
- Bolívar, A. (2000). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden: promesas y realidades*. Madrid: La Muralla.
- Bolívar, A. (2001a). Del aula al centro y ¿Vuelta? Redimensionar el asesoramiento. En, Domingo, J. (Coord.). *Asesoramiento al centro educativo. Colaboración y cambio en la institución*, (pp. 51-68). Barcelona: Octaedro.
- Bolívar, A. (2001b). La dirección como agente promotor de la innovación curricular. En De Vicente, P.S. (Coord.). *Viaje al centro de la dirección de instituciones educativas*. Bilbao: ICE de la Universidad de Deusto.
- Bolívar, A. (2002a). Revisión Basada en la Escuela. En Martín, E. (coord.). *Desarrollo de las instituciones educativas*. Madrid: UNED.
- Bolívar, A. (2002b). El estudio de caso como informe biográfico-narrativo. *Arbor monográfico dedicado al Estudio de caso. Coordinado por Antonio Fernández Cano*, 675, (CLXXI), 559-578.
- Bolívar, A. (2002c). “¿De novis ipsis silemus?”: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa (REDIE)*, 4 (1). Recuperado de <http://redie.ens.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html>
- Bolívar, A. (2005a). ¿Dónde situar los esfuerzos de mejora?: Política Educativa, Escuela y Aula. *Edu. Soc, Campinas*, 26, (92), 859-888. Recuperado de <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. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1252028>

- Bolívar, A. (2005c). Una mirada al cambio educativo: el viaje a la mejora escolar. *Episteme (Universidad del Valle de Mexico)*, 2, (6), 1-15. Recuperado de [www.uvmnet.edu/investigacion/episteme](http://www.uvmnet.edu/investigacion/episteme)
- 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. Recuperado de <http://digibug.ugr.es/bitstream/10481/18609/1/el%20centro%20como%20contexto%20de%20innovaci%C3%B3n.pdf>
- Bolívar, A. (2008). Orientación y Educación para la ciudadanía. En Bisquerra, R. (Coord.) *Funciones del Departamento de Orientación*, (pp.235-266) .Ministerio de Educación, Política Social y Deporte: Instituto Superior de Formación y Recursos en Red para el Profesorado.
- Bolívar, A. (2009). La gestión integrada e interactiva. En C. Romero (comp.). *Claves para mejorar la escuela secundaria. La gestión, la enseñanza y los nuevos actores*. (p. 41-69) Buenos Aires: Noveduc.
- Bolívar, A. (2010). La lógica del compromiso del profesorado y la responsabilidad del centro escolar. Una revisión actual. *REICE*, 8(2), 10-33.
- Bolívar, A. (2012). Assesoria para a melhoria da escola e do trabalho na sala de aula. En A. Bolívar. *Melhrar os processsos e os resultados educativos.. O que nos ensina a investigação*. (p.159-190) Oporto: Editor Fundação Manuel Leão.
- Bolívar, A. (2012). *Políticas actuales de mejora y liderazgo educativo*. Archidona: Aljibe.
- Bolívar, A. (org.) (2002). *Profissão professor: o itinerário profissional e a construção da escola*. Bauru: Edusc.
- Bolívar, A. y Romero, C. (2009). El asesoramiento y la mejora escolar. En Romero, C (comp.). *Claves para mejorar la escuela secundaria. La gestión, la enseñanza y los nuevos actores*. Buenos Aires: Noveduc.
- Bolívar, A., Fernández, M. y Molina, E. (2005). Investigar la identidad profesional del profesorado: Una triangulación secuencial. Forum: *Qualitative Social Reseach*, 6, (1). Recuperado de <http://www.qualitative-research.net/fqs/>
- 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. Recuperado de <http://www.qualitative-research.net/fqs/>.
- Bolívar, A., y Domingo, J. (2006). La investigación y narrativa en Iberoamérica: Campos de desarrollo y estado actual. Forum: *Qualitative Social Research*, 7, (4), 12. Recuperado de <http://www.qualitative-research.net/fqs/>
- Bolívar, A., y otros (2007). *El centro como contexto de formación*. Madrid: MEC, Centro Nacional de Información y Comunicación Educativa (CENICE). Recuperado de <http://formacion.cnice.mec.es/materiales/89/cd/m1/modulo1.pdf>
- Bonilla, O. (coord.) (2006). *La asesoría a directivos y centros escolares, una nueva función*. México DF: OEI-SM-DGFCMS
- Bonilla, O. (coord.) (2006). *La asesoría a las escuelas. Reflexiones para la mejora educativa y la formación continua de los maestros*. México: SEP-PRONAP/OEI/Cooperación Española.
- Bonilla, R.O. (coord.) (2011). *Función de alto riesgo. La tarea pedagógica de la supervisión escolar*. México, DF.: SM

- Boronat Mundina, J. (2005). Análisis de contenido. Posibilidades de aplicación en la investigación educativa. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19, 2. 157-174.
- Bourdieu, P. (1999). *La miseria del mundo*. Madrid, Akal.
- 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.
- Boza, A. (2001c): Los equipos de orientación de sector. Funciones y modelos de intervención. *REOP*, 12, (21), 1<sup>er</sup> Semestre, 50-71.
- Boza, Á. et al., (2001). *Ser profesor, Ser Tutor. Orientación Educativa para los Docentes*. Huelva: Hergué.
- Boza, A., Toscano, M. y Salas, M. (2007). ¿Qué es lo que hace un orientador?. Roles y funciones del orientador en Educación Secundaria. *XXI. Revista de Educación*, 9, 111-131.
- Bruner, J. (1991). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza Ed.
- Bruner, J. S. (1988). *Desarrollo educativo y educación*. Madrid: Morata.
- Bruner, J. S. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- Bruner, J. y Eweiser, S. (1995). La invención del yo: La autobiografía y sus formas. En Olson D.R. y Torrance N. (Compls.) *Cultura escrita y oralidad*, (pp.177-202). Barcelona: Gedisa.
- Bruner, J.S. (1998). *Realidad mental mundos posibles*. Gedisa, España.
- Bryant, A.; y Charmaz, K. (Eds.) (2007). *The SAGE handbook of grounded theory*. London: Sage.
- 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: Studing the formation of teachers' Knowledge. *Journal of Curriculum Theorizing*, 4 (4), 87-106.
- Callejo, J. (2001) *El grupo de discusión: introducción a una práctica de investigación*. Barcelona: Ariel Practicum.
- Callejo, J. (2001). *El grupo de discusión: introducción a una práctica de investigación*. Barcelona: Ariel Practicum.
- Campbell, Donald T., Y Stanley, J. C. (1966): *Experimental and Quasi-Experimental Designs for Research*, Chicago: Rand McNally.
- Canales, M y Peinado, A. (1995). Grupos de discusión. En Delgado J M. y Gutierrez J. (coords.). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*, (pp. 288-316). Madrid: Síntesis psicología.
- Cano de Escoriaza, J. (2005). Precusores y síntesis histórica de la orientación psicopedagógica. *Revista de la Escuela de Magisterio de Huesca*, 9, 11-18.
- Carretero, M. R. y Pérez, M. L. (2005). El asesoramiento psicopedagógico en la Universidad. En Monereo, C y Pozo, J.I (Coords). *La práctica del asesoramiento a examen*, (pp. 153-165). Barcelona: Graó.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory: A practical guide through qualitative analysis*. Los Angeles, CA: Sage.

- Cisneros, C.A. (2003). Análisis cualitativo asistido por computadora. *Sociologías*, 5(9), 288-313.
- Clandinin, D.J. y Connelly, F.M. (2000). *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research*. Nueva York: Teachers College Press.
- Clarke, A. E. (2005). *Situational analysis: Grounded theory after the postmodern turn*. Los Angeles, CA: SAGE.
- Coben, S., y Thomas, C. (1997). Meeting the challenge of consultation and collaboration: Developing interactive teams. *Journal of Learning Disabilities*, 30(4), 427. Recuperado de <http://ldx.sagepub.com/content/30/4/427.short>
- Cohen, L. y Manion, L. (1993). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Colás, P. y Buendía, L. (1992). *Investigación Educativa*. Sevilla: Alfar.
- Coll, C. (1996). Psicopedagogía: Confluencia disciplinar y espacio profesional. En Monereo, C y Solé, I. (Coords.). *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista*, (pp. 334-349).Madrid: Alianza.
- Coll, K. M. y Freeman, B. (1997). Role Conflict Among Elementary School Counselors: A National Comparison with Middle and Secondary School Counselors. En *Elementary School Guidance and Counseling*, 31, 4. Recuperado de <http://connection.ebscohost.com/c/articles/9707030542/role-conflict-among-elementary-school-counselors-national-comparison-middle-secondary>
- Conelly y Clandinin. (1995). Relatos de Experiencia e investigación narrative. En Larrosa y otros. *Dejame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Laertes.
- Connelly, F.M. y Clandinin, D.J. (1995).Relatos de experiencia e investigación narrativa. En J. Larrosa y otros (eds.). *Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Laertes.
- Conyne, R.K. (1994). *Preventive counselling. Conselling and Human Development*. New York: Brunner-Routledge.
- Corbin, J. y Strauss, A. (2008). *The basics of qualitative research* (3rd ed.). Los Angeles, CA: Sage.
- Coumings, T. y Worley, C. (2007). *Desarrollo organizacional y cambio*. Mejioco: Thomson Editores.
- Cox, P., French, L. y Loucks-Horsley, S. (1987). *Getting the principal off the hotseat: configuring leadership and support for school improvement*. Andover, Ma: The Regional Laboratory for Educational Improvement of the Northeast and Islands.
- Creemers, B. M. P. y Reezigt, G. J. (2005). Linking School Effectiveness and School Improvement: The Background and Outline of the Project. *School Effectiveness and School Improvement*, 16, 4, 359-371
- Creswell, J.W. (2009). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Creswell, John W. (2007). *Qualitative Inquiry and Research Design, Choosing Among Five Approaches*. 2nd Edition. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Daft, R. L. (1995). *Organization theory and desing* (5ª ed.). Mineapolis/St: Paul: West Pub. Co.
- Dahir, C. y Stone, C. (2011). Principal as partners and counselors as collaborators. National Association of Secondary School Principals Bulletin. Recuperado de <http://bul.sagepub.com/content/94/4/286.full.pdf+html>

- Dahir, C.A., Burnham, J.J., Stone, C.B. y Cobb, N. (2011). Principals as Partners: Counselors as Collaborators. *NASSP Bulletin*, 94, (4), 286-305. Recuperado de <http://bul.sagepub.com/content/94/4/286.abstract>
- Dalin, P. y Rust, V. (1983). *Can schools learn?*. Londres: NFER-Nelson.
- Day, C., Sammons, P., Hopkins, D., Leithwood, K. y Kington, A. (2008). Research into the impact of school leadership on pupil outcomes: Policy and research contexts. *School Leadership and Management*, 28 (1), 5-25.
- Day, C.; Hadfield, M.; & Kellow, M. (2002). Schools as Learning Communities: Building Capacity Through Network Learning. *Education 3 to13*, 30 (3), 19-22.
- De la oliva Granizo, D. (2002) *Modelos de intervención psicopedagógica en centros de educación secundaria: identificación y evaluación*. (Tesis inédita). Universidad Autónoma de Madrid.
- Dean, J. (1997). *Supervisión y asesoramiento. Manual para inspectores, asesores y profesorado asesor*. Madrid: La muralla.
- Del Rincón, B. (ed.) (2001). *Presente y futuro del trabajo psicopedagógico*. Barcelona: Ariel.
- Denzin, N. K y Lincoln, S. (2006). The Sage handbook of qualitative research. En Bogdan, R. C., y Biklen, S. K. *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods*, (pp. 387-409 ). Boston: Allyn y Bacon.
- Denzin, N. K. (1989). *Strategies of Multiple Triangulation. The Research Act: A theoretical Introduction to Sociological Methods*. New York: McGraw Hill.
- Denzin, N. K., y Lincoln, Y. S. (Eds.). (1998). *Collecting and interpreting qualitative materials*. Thousand Oaks, CA : Sage.
- Denzin, N.K (1989). *The research act*. (3ª Ed.) New York: McGraw Hill.
- Dewey, J. (1933). *How we think: A Restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Chicago: Henry Regnery.
- Domingo, J. (2003a). *Asesoramiento didáctico en centros educativos*. Proyecto docente. Universidad de Granada.
- Domingo, J. (2003b). Dimensiones y escenarios del buen aprendizaje para todos. *REICE, Educación*, 1 (2), 1-21.
- Domingo, J. (2004a). Educar a la ciudadanía en una escuela pública de calidad. *Revista Iberoamericana de Educación (versión digital)*. 32, 1-10. Recuperado de [http://www.rieoei.org/edu\\_val16.htm](http://www.rieoei.org/edu_val16.htm)
- Domingo, J. (2004b). El psicopedagogo como asesor interno en los procesos de mejora cualitativa de los centros educativos. En. Moreno, J.M (coord.). *Organización y gestión de centros educativos*. Madrid: UNED.
- Domingo, J. (2005a). Las prácticas de asesoramiento a centros educativos. Revisión del modelo de proceso. *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 13 (17). Recuperado de <http://epaa.asu.edu/epaa/v13n17/v13n17.pdf>
- Domingo, J. (2005b). Aportaciones de la investigación biográfica-narrativa al conocimiento de la práctica asesora en educación. En Moreno, J.M. (coord.). *Organización y gestión de centros educativos*, (pp. 241-251). Madrid: UNED.
- Domingo, J. (2005c). La escuela, entre la justicia y la desigualdad. *Qurrículum*, 18, 101-122.
- Domingo, J. (2006a). Función tutorial: Reconstrucción de la identidad profesional del profesorado. *Novedades educativas*, 189, 14-15

- Domingo, J. (2006b). Los Departamentos de Orientación en la mejora cualitativa de la Educación Secundaria. *Revista de Educación*, 339, 97-118.
- Domingo, J. (2006c). A assessoria educativa: modelos e processos. En Costa, J.A. Neto-Mendes, A. y Ventur, A. (coords). *A assessoria na educação em debate*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Domingo, J. (2007). *Asesoría educativa: modelos y procesos*. En Costa, J.A.; Neto-Mendes, A. y Ventura, A. (orgs.). *La assessoria na educação em debate*. (p. 31-48) Aveiro: Universidade de Aveiro.
- 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. (2008). Redes de centros y profesores: una propuesta alternativa necesaria de promoción y difusión del conocimiento pedagógico. En J. Gairín y S. Antúnez (eds.). *Organizaciones educativas al servicio de la sociedad*. (p. 384-390). Madrid: Wolters Kluwer.
- Domingo, J. (2009). Asesoría a la escuela para la mejora de la enseñanza y el aprendizaje. En Vv. Aa. *Desarrollo de la gestión educativa en México: Situación y perspectivas*. México D.F.: UPN, pp. 101-126
- Domingo, J. (2010). Comprender y redireccionar las prácticas de asesoría. *Revista Iberoamericana de Educación*, 54, 65-83. Recuperado de <http://www.rieoei.org/rie54a03.pdf>
- Domingo, J. (2011). Supervisión y asesoría para impulsar la mejora de la enseñanza y el aprendizaje. En P.G. Jiménez (coord.). *Reflexiones y propuestas para avanzar hacia una educación de calidad con equidad*. San Francisco de Campeche: Campeche solidario/IAE
- Domingo, J. (2012). Asesoramiento para la formación en centros. En M. Pérez Ferra (coord.). *Asesoramiento al profesorado de Secundaria para mejorar la calidad de los centros*. Jaén: Joxman.
- Domingo, J. (Coord.) (2001). *Asesoramiento al centro educativo. Colaboración y cambio en la institución*. Barcelona: Octaedro/ Ediciones Universitarias de Barcelona.
- Domingo, J. (coord.) (2010). Repensar alternativas al fracaso escolar: análisis y redimensión de prácticas organizativas y de apoyo. En A. Manzanares (ed.). *Organizar y dirigir en la complejidad. Instituciones educativas en evolución*. (p. 367-412) Madrid: Wolters Kluwer Educación.
- Domingo, J. y Fernández, J.D. (2009). Cómo asesorar en competencias a quien no lo ha pedido y cómo ayudar a que comprueben que ya existen buenas prácticas en el trabajo que están desarrollando. En J. Moya y F. Luengo (coords.). *Las competencias básicas en la práctica*. (pp. 129-137). Guadalajara: Proyecto Atlántida.
- Domingo, J. y Fernández, J.D. (2010). Las competencias básicas del currículum y la atención a la diversidad. En Moya, J. y Luengo, F. (coords.). *Estrategias de cambio para mejorar el currículo escolar*. DVD. Barcelona: Proyecto Atlántida/ MEC/IFII
- 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](http://www.uepg.br/olhardeprofessor/pdf/revista111_artigo04.pdf)
- Domingo, J., Luengo, J., Luzón, A., Martos, J. (2007). Historias de vida e historia oral en educación. *Perspectivas docentes*, 35, 12-22.



- 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.
- Domínguez Hernández, M.M. (2011). *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*. Las Palmas de Gran Canaria: universidad de las Palmas de Gran Canaria, Vicerrectorado de Ordenación Académica y Espacio Europeo Superior.
- Dores Reis, M.A. (2010). *Papel da Assessoria na Auto-Avaliação das Escolas*. Aveiro: Departamento de Educação.
- Dorio, I., Sabariego, M. y Massot, I. (2004). Características generales de la metodología cualitativa. En Bisquerra R. (coord.). *Metodología de la investigación cualitativa*. (p. 276-292). Madrid: La Muralla.
- Echeita, G. (2008). Inclusión y Exclusión Educativa. Voz y Quebranto. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 9-18.
- Echeita, G. et. al. (coords.) (2010). *La Equidad en la Educación Democrática. El éxito para todos a lo largo de la vida*. Guadalajara: Proyecto Atlántida/ MEC/IFIIE
- Echeita, G. et. al. (coords.) (2010). *La Equidad en la Educación Democrática. El éxito para todos a lo largo de la vida*. Guadalajara: Proyecto Atlántida/ MEC/IFIIE
- Echeita, G. y Ainscow, M. (2010). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo*, 12, 26-46. En: <http://iesgtballester.juntaextremadura.net/web/profesores/tejuelo/vinculos/articulos/r12/03.pdf>
- Echeita, G. y Rodríguez, V. (2005). El asesoramiento desde dentro. Lo que sobra y lo que importa. En C. Monereo y J.I. Pozo (Coords.). *La práctica del asesoramiento educativo a examen*. Barcelona: Graó.
- Elliott, J. (1991). *Action Research for Educational Change*. Philadelphia: [Open University Press](http://www.openuppress.com/)
- Elmesky, R. (2012). Collaborative Research Models for Transforming Teaching and Learning Experiences. En Fraser, B.J.; Tobin, K. y McRobbie, C.J. (Eds.). *International Handbook of Leadership for Learning*. Dordrecht: Springer [Series: Springer International Handbooks of Education, Vol. 24].
- Elmore, R. (2010). *Mejorando la escuela desde la sala de clases*. Santiago de Chile: Área de Educación Fundación Chile. Recuperado de [http://emprendefundacionchile.cl/archivos/Libro\\_Elmore.pdf](http://emprendefundacionchile.cl/archivos/Libro_Elmore.pdf)
- Elmore, R.F. (2000). *Building a new structure for school leadership*. Washington, DC: Albert Shanker Institute. Recuperado de <http://www.shankerinstitute.org/Downloads/building.pdf>
- Erickson, F. (1986). Qualitative methods in research of teaching. En M. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 119-161). Nueva York: Macmillan.
- Escolano, A. y Hernández, J.M. (Eds.) (2002). *La memoria y el deseo. Cultura de la escuela y educación deseada*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- 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. y González M<sup>a</sup>. T. (1984). *La renovación pedagógica: Algunos modelos teóricos y el papel del profesor*. Madrid: Escuela Española.

- Escudero, 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. (1992). Introducción: liderazgo educativo y procesos de cambio. En, López J. y Escudero, J.M (Coords.). *Los desafíos de las Reformas Escolares; Cambio educativo y formación para el cambio*, (pp. 3003-310). Arquetipo Ediciones.
- 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*. Recuperado de [http://www.oei.es/evaluacioneducativa/educacion\\_calidad\\_todos\\_debate\\_necesario\\_escudero.pdf](http://www.oei.es/evaluacioneducativa/educacion_calidad_todos_debate_necesario_escudero.pdf)
- Escudero, J.M. (2006). Compartir propósitos y responsabilidades para una mejora democrática de la educación. *Revista de Educación*, 339, 19-41.
- 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. Recuperado de [http://www.aft.org/pubs-reports/american\\_educator/winter99-00/NewStructureWint99\\_00.pdf](http://www.aft.org/pubs-reports/american_educator/winter99-00/NewStructureWint99_00.pdf)
- Escudero, J.M. (2009). Comunidades Docentes de Aprendizaje, Formación del Profesorado y mejora de la educación. *Ágora para la EF y el Deporte*, 10, 7-31.
- Escudero, J.M. (2009). Formación en centros y comunidades docentes de aprendizaje: Teoría y práctica. En M. de Puelles (coord.). *Profesión y vocación docente*. Madrid: Biblioteca Nueva Escuela Julián Besteiro.
- Escudero, J.M. (2011). Comunidades de aprendizaje para la formación, el aprendizaje y la mejora educativa. En P.G. Jiménez (coord.). *Reflexiones y propuestas para avanzar hacia una educación de calidad con equidad*. San Francisco de Campeche: Campeche solidario/IAE
- Escudero, J.M. (2011). Los centros escolares como espacios de aprendizaje y de desarrollo profesional de los docentes. En M.T. González (coord.). *Innovaciones en el gobierno y la gestión de los centros escolares*. (p. 117-142) Madrid: Síntesis.
- 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.
- Evans, P. (1996). El Estado como problema y como solución. *Desarrollo Económico*, 35 (140), 529-562 Buenos Aires.
- Fernández Bartolomé, A.M. (2002). *La funcionalidad de los departamentos de orientación en los institutos de educación secundaria de la ciudad autónoma de melilla. La práctica psicopedagógica como realidad*. (Tesis inédita). Universidad de Granada.
- Fernández Gálvez, J.D (2000). ¿Qué cambia al pensar en “problemas de enseñanza” en vez de pensar en “problemas de aprendizaje”? *Alas para Volar*. Libro de actas del I Congreso Internacional de Necesidades Educativas Especiales. Granada: Ediciones Adhara. (vol.2).

- 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 inédita). Universidad de Granada.
- Fernández Gálvez, J.D. (2005). *Buscando la magia del mago sin magia*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- 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*. Granada.
- Fernández Gálvez, J.D. (2012). Participación de los orientadores/as en el proceso de elaboración del plan de centro. *ORION*, 6, 1-6.
- Fernández González, J., Elórtegui Escartín, N., Medina Pérez, M. (2003). Los Incidentes críticos en la Formación y Perfeccionamiento del Profesorado de Secundaria de Ciencias de la Naturaleza. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(1), 101-112.
- Fernández, Cruz, M (2006). *Desarrollo profesional docente*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Fink, D. (2000). *Good School/Real School: Why Shool reform doesn't last*. New York: Teachers'College Press.
- Flick, U. (2004). *Triangulation. Eine Einführung*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata. (1ª ed. de 2004)
- Flick, U. (2011). *Introducing Research Methodology: A Beginner's Guide to Doing a Research Project*. Thousand Oaks, Ca./Nueva Delhi/ London: Sage Publishers.
- Flick, U. (ed.) (2007). *The Sage Qualitative Research Kit* (8 vols.). London, ThousandOaks, New Dehli: Sage.
- Flyvbjerg, B. (2005). Cinco equívocos sobre la investigación basada en estudios de caso. *Estudios Sociológicos*. XXIII, 2561-590.
- Fullan, M. (1990). 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.
- Fullan, M. (2007). *Las fuerzas del cambio con creces*. Madrid: Akal.
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change*. New York: Teachers College Press.
- García Gómez, R. J. (2004). *Innovación, cultura y poder en las instituciones educativas*. (Tesis inédita). Madrid: UNED.
- 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.
- Gardner, H., y Boix-Mansilla, V. (1994). Teaching for Understanding--Within and across Disciplines. *Educational leadership*, 51, (5), 14-18.

- Gardner, J. (2010). Teacher as self-agents of change. En Gardner, J. Harlen W. Hayward, L.y Stobart, G. *Developing teachers assessment*. (pp.131-138).London: McGraw-Hill.
- Gil Flores. J. (1994). La metodología de investigación mediante grupos de discusión. *Enseñanza. Anuario interuniversitario de Didáctica*. 10-11, 199-214.
- Giné, C. (2005). El asesoramiento desde la perspectiva de la educación inclusiva. En Monereo, C y Pozo J.I (Coords.). *La práctica del asesoramiento educativo a examen*, (pp.89-101). Barcelona Graó.
- Glasser, B. y Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. New York: Aldine Publishing Company.
- Given,L.M. (2008). *The SAGE Encyclopedia of Qualitative Research Methods*. London: SAGE.
- Goetz, J.P. y Lecompte, M.D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Goetz, J.P.; y LeCompte, M.D. (1991). Qualitative research in social studies education. In J.P. Shaver (Ed.). *Handbook of research in social studies teaching and learning*. (pp. 56-66). New York, Macmillan.
- Goleman, D. (2011). *Leadership: The Power of Emotional Intelligence: Selected Writings* [Versión Kindle]. More Than Sound
- González, M. (2002). Aspectos éticos de la investigación cualitativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 29, 85-103. Recuperado de <http://www.rieoei.org/rie29a04.htm>
- Goodman, J. (1986). Making early field experience meaningful: a critical approach, *Journal of Education for Teaching*, 12, 109-125.
- Goodson, I. (2004). *El estudio de la vida de los profesores*. Barcelona: Octaedro
- Greene, S. y Hill, M. (2005). Researching children's experience: methods and methodological issues. En Greene, S. y Hogan, D. (Eds.) *Researching children's experience. Approaches and methods* (pp. 1-21). Londres: Sage
- Grieg, A. y Taylor, J. (1999). *Doing research with children*. Londres: Sage
- Guarro, A. (2001a). La estrategia del proceso de asesoramiento desde la colaboración: una (re)visión desde la práctica; En Domingo J. (Coord.). *Asesoramiento al centro educativo*, (pp. 203-227). 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: Psicología Pirámide.
- Gusdorf, G. (1956). Condiciones y límites de la autobiografía. *Anthropos (suplementos)*, 29 (diciembre 1991), 9-18. Artículo publicado originalmente en *Formen der Selbstdarstellung Analekten zu einer Geschichte des literarischen Selbstportraits*. Festgabe für Fritz Neubert, Berlín, Duncker y Humblot, 1948, (105-123).
- Hallinger, P. y Heck, R. H. (2010). Collaborative leadership and school improvement: understanding the impact on school capacity and student learning. *School Leadership y Management*, 30 (2), 95-110.
- Hargreaves, A. (1991). Contrived collegiality: The micropolitics of teacher collaboration. En Blasé, J. (ed.). *The politics of life in schools: Power, conflict and cooperation*, (pp.46-72). Nerbury Park, CA.: Sage Publications.
- Hargreaves, A. (1998). The emotions of educational change; En Hargreaves, A. *Extending Educational Change*, (pp. 278-295). Netherlands.

- Hargreaves, A. (2007). Sustainable learning communities. In L. Stoll y K. S. Louis (Eds.), *Professional learning communities: Divergence, depth and dilemmas* (pp. 181-195). New York: McGraw Hill (Open University Press).
- 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. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2057197>
- Hargreaves, A., y Fink, D. (2002). Sostenibilidad en el tiempo. *Cuadernos de Pedagogía*, 319, 16-20.
- Hargreaves, A., y Fink, D. (2006). Redistributed leadership for sustainable professional learning communities. *Journal of School Leadership*, 16(5), 550–565.
- Hargreaves, A., y Fink, D. (2008). *El liderazgo sostenible. Siete principios para el liderazgo en centros educativos innovadores*. Madrid: Morata.
- Harlen, W. (2010). Professional learning to support teacher assesment. En Gardner, J. Harlen, W. Hayward, L. y Stobart, G. *Developing teachers assessment*, (pp.111-130). London: McGraw-Hill.
- Harlen, W. y Gardner, J. (2010). Assessment to support learning. En Gardner, J. Harlen, W. Hayward, L. y Stobart, G. *Developing teachers assessment*, (pp.19-27). London: McGraw-Hill.
- Harris, A. y Chapman, C. (2002). *Effective Leadership in Schools facing Challenging Contexts*. Nottingham: NCSI.
- 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., Leithwood, K., Day, C., Sammons, P. y Hopkins, D. (2007). Distributed leadership and organizational change: reviewing the evidence. *Journal of Educational Change*, 8 (4), 337-347
- Hernández Rivero, V. (2001) *Sistemas de Apoyo Externo a los centros educativos. Estudio de los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica (EOEP), asesores y asesoras de los Centros de Profesorado (CEP), y del Servicio de Inspección de Educación (SIE) en la Comunidad Autónoma de Canarias*. (Tesis inédita). Universidad de la Laguna.
- Hernández Rivero, V. (2002). El asesoramiento a los centros educativos desde los sistemas de apoyo externo. *Qurrículum*, 15, 117-140.
- Hernández Rivero, V.M. (2002). *Sistemas de apoyo externo a los centros educativos. Estudio de los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica (EOEP), Asesores y Asesoras de los Centros del Profesorado (CEP), y del Servicio de Inspección de Educación (IE) en la Comunidad Autónoma de Canarias*. (Tesis inédita). Universidad de La Laguna.
- Hernández, F. (1992). La construcción del saber del asesor. *Qurrículum*, 5, 49-67.
- Hernández, V., 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.
- Hernando, A. (2005). *La intervención de los Orientadores de Secundaria y la forma en que ellos la describen y justifica. La situación actual*. Huelva: AHG.
- Herrscher, E.G. (2003). *Pensamiento sistémico. Caminar el cambio o cambiar el camino*. Buenos Aires: Granica.
- Hervás Avilés. R.M (2006). *Orientación e intervención psicopedagógica y procesos de cambio*. Granada: Grupo editorial universitario.

- Holly, P. (1991). Apoyo externo al desarrollo basado en la escuela. En *Jornadas de Equipos Interdisciplinarios de Sector y Orientación en Centros de Madrid* (pp.11–22). Madrid: Dirección Provincial–Consejería de Educación.
- Hopkins, D. (1985). *School Based Review for School Improvement*, Lovaina: ACCO.
- Hopkins, D. (1990). The International School Improvement Project (ISIP) and effective Schooling: towards a synthesis. *School Organisation*, 10 (1-2).
- 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. (2002). *Improving the Quality of Education for All: A Handbook of Staff Development Activities*. Londres: Fulton.
- Hopkins, D. (2002a). Successful school improvement strategies for schools facing extremely challenging circumstances. *15º International Congress for School Effectiveness and Improvement*. Copenhagen. Recuperado de <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 potencial of system leadership*. New York: McGraw Hill/Open University Press.
- Hopkins, D. Ainscow, M. and West, M (1994). *School Improvement in an Era of Change*. London: Cassell.
- Hord, S. (Ed.) (2004). *Learning together. Leading together. Changing schools through professional learning communities*. New York: Teachers Collage Press.
- Hord, S. y Hirsh, S. (2008) Making the promise a reality. En Blankstein, A. Houston, P. y Cole, R. (Eds.), *Sustaining Professional Learning Communities*, (pp. 23-40). Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Huber, G.L. (2002). El análisis de datos cualitativos como proceso de clasificación. *XXI, Revista de Educación*, 4, 141-156.
- Huberman, M; Thompson, C. y Weiland, S. (2000). Perspectivas de la carrera del profesor. En Biddle, B.J. Good, T.L. y Goodson, I.F. (Eds.), *La enseñanza y los profesores: Vol. I. La profesión de enseñar* (pp.19-38). Barcelona: Paidós.
- Humphrey, R.S. y Myer, J.A. (1994) Telling and Selling Customer Satisfaction: Advocacy. En: Burgess, D.G. y Dedmond, R.M. (Eds.) *Quality Leadership and the Professional School Counselor*, (pp. 56-70) American Counseling Association.
- Ibrahum, F. Helms, B. y Thompson, D (1983). Counselor role and function: An appraisal by cosumers and counselors. *The personnel and Guidance Journal*, 61, (10), 597-601.
- Iranzo, P. (2012). *Asesoramiento pedagógico al profesorado*. Madrid: Síntesis.
- Janson, C., Stone, C. y Clark, M.A. (2009). Stretching Leadership: a Distributed Perspective for School Counselor Leaders. *En Professional School Counseling*, vol. 13, (2), 98-106.
- Jiménez, R. y Porras, R. (1997). *Modelos de acción psicopedagógica*. Málaga: Aljibe.
- Johnson, S. y Johnson, C.D. (2005). *Group Counseling: Beyond the Traditional*. ASCA: 8:5, 399-400.

- Kelchtermans, G. (1993). Getting the story, understanding the lives: from career stories to teacher's professional development. *Teaching and Teacher Education*, 9, (5/6), 443-456.
- 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), 95-108.
- Kirk, J., L. y Miller, M. (1986). *Reliability and Validity in Qualitative Research*. Beverly Hills: CA: Sage.
- Krichesky G. J., y Murillo, F. J. (2011). Las Comunidades Profesionales de Aprendizaje. Una Estrategia de Mejora para una Nueva Concepción de Escuela. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9 (1), 65-83.
- Krippendorff, k. (1990). *Metodología de análisis de contenido*. Barcelona: Paidós.
- Krueger, R. A., y Casey, M. A. (2010). Focus group interviewing. *Handbook of practical program evaluation. 3rd edition. San Francisco (CA): Jossey-Bass*.
- Krueger, Richard A. (1991): *El grupo de discusión. Guía práctica para la investigación aplicada*. Madrid: Pirámide.
- Lago, J.R y Onrubia, J. (2008). Una estrategia general de asesoramiento para la mejora de la práctica educativa Profesorado. *Revista de Currículum y formación del profesorado*. 12 (1). Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev121COL5.pdf>
- Lago, R. y Onrubia, J. (2011). Un modelo de asesoramiento para la mejora de las prácticas educativas, en E. Martín y J. Onrubia. (Coords.). *Orientación Educativa. Procesos de innovación y mejora de la enseñanza*, (pp. 11-33). Barcelona: Graó,
- Lambie, G. Y Williamson, L. (2004). The Challenge to Change from Guidance Counseling to Professional School Counseling: A Historical Proposition, en *Professional School Counseling*, vol. 8, (2). Recuperado de [http://faculty.weber.edu/eamsel/Classes/Practicum/DaVinci%20Practicum/Papers/Lambie%20&y%20Williamson%20\\_2003\\_.pdf](http://faculty.weber.edu/eamsel/Classes/Practicum/DaVinci%20Practicum/Papers/Lambie%20&y%20Williamson%20_2003_.pdf)
- Larrosa y otros (1995). *Dejame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Laertes.
- Lecompte, M. Millroy, W.L. y Preissle, J. (Ed.) (1992). *The Handbook of qualitative research in education*. San Diego, California: Academic Press.
- Lecompte, M. y Goetz, J. (1982). Problems of reability and validity in ethnographic research. *Review of educational Research*. 52 (1), 31-60.
- Lecompte, M. y Preissle, J. (1992). Toward an ethonology o student life in schools and classrooms: synthesizing the qualitative research tradition. En Lecompte, M. Millroy, W.L. y Preissle, J. (Ed.). *The Handbook of qualitative research in education*. San Diego, California: Academic Press, 815-855.
- Leithwood, K. (2009). *¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la investigación*. Santiago de Chile: Fundación chile.
- Leithwood, K., Harris, A. y Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership and Management*, 28 (1), 27-42.
- León, M.J. (2008). El reto de educar en una sociedad plural. *Educatio siglo XXI: Revista de la Facultad de Educación*, 26, 161-177
- León, M.J. (2009). Escuela inclusiva y comunidad. En López, M. López, M. y Llorent, V.J (coords.). *La discapacidad aspectos educativos y sociales*. (p.59-80). Archidona: Aljibe

- León, M.J. (2012). *Educación inclusiva. Evaluación e intervención didáctica para la diversidad*. Madrid: Síntesis.
- León, M.J. (2012). El Liderazgo para y en la Escuela Inclusiva. *Educatio siglo XXI: Revista de la Facultad de Educación*, 30(1), 133-160.
- Lieberman, A. (1986). Collaborative Research: Working With, No Working On. *Educational Leadership*, 4, (3,5), 28-32.
- Lieberman, A. (2000). Networks as learning communities. *Journal of Teacher Education*, 51(3), 221-227.
- Lieberman, M. Fullan y D. Hopkins (eds.). *International handbook of educational change*. Netherlands: Kluwer Press.
- Lincoln, Y.S. y Guba, E.G. (1985). *Naturalistic Inquiry*, London, Sage.
- Liston, D.P y Zeichner, K.M. (1991). Tradition of reform in U.S. teacher education. En Liston D.P y Zeichner, K.M. *Teacher education and the social conditions of schooling*, (pp.1-36). Routledge. London/New York.
- Litle, S.L. y Cochran-Smith, M. (1990). Learning from teacher research: A Working Typology. *Teacher College Record*. 2, (1), 83-103.
- López Yáñez, J. (2008). Construir la relación de asesoramiento. Un enfoque institucional basado en la comunicación. *Revista de Currículum y formación del profesorado*, 12, (1). Recuperado de <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev121ART12.pdf>
- López, J. y Sánchez, M. (2000). Acerca del cambio en los sistemas complejos. En Estebaranz, A. *Construyendo el cambio: perspectivas y propuestas de innovación, educativa*. (pp. 1-27) Sevilla: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla. Recuperado de <http://prometeo.us.es/idea/publicaciones/marita/01cl.pdf>
- López, J. y Sánchez, M. (Dir.) (1997). *Para comprender las organizaciones escolares*. Sevilla: Repiso.
- López-Aranguren, E. (1994). *El análisis de la realidad social*. Madrid: Alianza.
- Loucks-Horsley, S. y Crandall, D. (1986). *Analyzing school improvement support systems, A practical manual*, Leuven: ACCO.
- 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*, (pp.181-220). Leuven, ACCO.
- Macintyre, A. (1981), *After Virtue: A Study in Moral Theory*, Duckworth: London.
- Madrigal, Maldonado, R. y Álvarez Arregui, E. (2011). Caminos para la mejora: estudio exploratorio del liderazgo directivo en los institutos tecnológicos del estado de Michoacán (México). *Revista Iberoamericana de Educación*, 55, 137-157.
- Mahler, S. y otros. (1991). Dictatic use of concept mapping in higher education: Applications in medical education. *Instructional Science*, 20, (2), 19-24.
- Malik Lievano, B. (1996). *Las tareas del orientador, su formación inicial en ejercicio. Estudio en España y países anglosajones de la Unión Europea*. Universidad de Madrid.
- Marín, M.A y Rodríguez Espinar, S. (2001). Prospectiva del diagnóstico y de la orientación. *Revista de investigación Educativa*, 19 (2), 315-362.
- Marinas, J.M. (2004). *La razón biográfica: ética y política de la identidad*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Marshall, C. y Rossman, G.B. (1995). *Designing Qualitative Research, 2nd ed.*, Thousand Oaks, CA, Sage.



- Martín, E. y otros (2005). ¿Mantienen los psicopedagogos las mismas concepciones que el profesorado acerca de la enseñanza y el aprendizaje? En Monereo, C. Pozo, J. I. (coords.): *La práctica del asesoramiento educativo a examen*, (pp. 69-86). Barcelona, Graó.
- Martínez Bonafé, J. (2008). El olvido de la investigación-acción en el asesoramiento docente y la innovación educativa. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 12, (1), 1-10.
- Martínez Rodríguez, J.B. (Coord.) (2012). *Qué entendemos cuando hablamos de excelencia en investigación*. Publicaciones REUNI+D (Red Universitaria de Investigación e Innovación Educativa). Recuperado de: [http://reunid.eu/wp-content/uploads/2012/06/Excelencia\\_20121.pdf](http://reunid.eu/wp-content/uploads/2012/06/Excelencia_20121.pdf)
- Martínez, A. y Bonilla, R.O. (coords.) (2006). *La asesoría a las escuelas. Reflexiones para la mejora educativa y la formación continua de los maestros*. México DF: SEP/OEI/AECI.
- Martínez-Garrido, C., Krichesky, G., y García Barrera, A. (2010). El orientador como agente de cambio. *Revista Iberoamericana de Educación* (versión impresa), 54, 107-122.
- Mas, X. (2007). Una mirada creativa hacia el método biográfico. *Encuentros Multidisciplinares*, 27 (sept-dic.), 1-6. Recuperado de [http://www.academia.edu/314094/Una\\_mirada\\_creativa\\_hacia\\_el\\_metodo\\_biografico](http://www.academia.edu/314094/Una_mirada_creativa_hacia_el_metodo_biografico)
- Massot, I., Dorio, I., y Sabariego, M. (2004). Estrategias de recogida de la información. En Bisquerra, R. (coord.). (2004). *Metodología de la investigación educativa*, (pp. 30-48). Madrid: La Muralla.
- McEwan y Evan. (1998). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu.
- McEwan, H. (1998). Las narrativas en el estudio de la docencia. En McEwan H. y Egan K. (Comps.), *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación* (pp. 236-259). Buenos Aires: Amorrortu.
- Mckinsey y Co (2010) *¿Cómo se convierte un sistema educativo de bajo desempeño en uno bueno?* Sumario ejecutivo en español del informe: How the world's most improved school systems keep getting better
- Mcmahon, G.; Mason, E. Y Paisley, P. (2009). School Counselor Educators as Educational Leaders Promoting Systemic Change. *Professional School Counseling* Recuperado de [www.thefreelibrary.com](http://www.thefreelibrary.com).
- McMillan, J. S. y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa: una introducción conceptual*. Madrid: Pearson.
- McWhirter, B.T. y McWhriter, E.H. (2006). Empoderamiento de parejas y familias a través de la integración de la psicología y la educación popular. *Revista de Psicología*, Universidad de Chile. XV, (1), 75-90. Recuperado de <http://www.revistapsicologia.uchile.cl/index.php/RDP/article/viewArticle/18385>
- Medina, A. y Domínguez, M.C. (1990). *Formación del profesorado en una sociedad tecnológica*. Madrid, Cincel-kapplusz.
- MEPSyD (2008). *Orientación educativa: fundamentos teóricos, modelos institucionales y nuevas perspectivas*. Ministerio de Educación Política Social y Deporte.
- Merriam, S.B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: Jossey-Bass
- Miles, M.B. y Ekholm, M. (1985). What is School Improvement? En Van Velzen, W.G. et al. *Making School Improvement Work: A Conceptual Guide to Practice*, (pp. 33-67). Leuven: ACCO.

- Miles, M.B. y Huberman, A.M. (1994). *Qualitative Data Analysis: an expanded sourcebook*. Newbury Park: Sage.
- Miles, M.B. y Huberman, A.M. (1984). *Qualitative data analysis*. Newbury park: Sage.
- Miller, F. W. (1971). *Principios y servicios de la orientación escolar*. España: Editorial Magisterio español.
- Mills, J. (2001). Self-constuction Through Conversation and narrative in interviews. *Educational Review*, 53, 3, 285-297.
- Molina, E. (2005). Creación y desarrollo de Comunidades de aprendizaje hacia la mejora educativa. *Revista de Educación*. 337, 235-250. Recuperado de [http://www.revistaeducacion.mec.es/re337/re337\\_12.pdf](http://www.revistaeducacion.mec.es/re337/re337_12.pdf)
- Monereo, C. (1999). El asesoramiento psicopedagógico en el ámbito de las estrategias de aprendizaje: niveles de intervención. En Del Pozo, J.I. y Monereo, C. (Coords.). *El aprendizaje estratégico*, (pp. 15-31). Madrid: Santillana.
- Monereo, C. y Pozo, J.I. (coords.) (2005). *La práctica del asesoramiento educativo a examen*. Barcelona: Graó.
- Moraes, M.C., Torre, S. de la (2006): Pesquisando a partir do pensamento complexo – elementos para uma metodología de desenvolvimento eco –sistêmico. *Educação*. XXIX, 1(58), 145-172.
- Moral Santaella, C. (1994). Los mapas cognitivos como representación de la acción. En, Villar L. y De Vicente, P. (1994) *Enseñanza reflexiva para centros educativos*, (pp.157-183). Barcelona: PPU.
- Moreno, C. y Solé. I. (2001). *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista*. Madrid: Alianza Editorial.
- Morine-Dersheimer, G. (1989). Preservice trachers'conceptions of content and pedagogy: Measuring growth in reflektive, pedagogical decision-aking. *Journal of Teacher Education*, September-October, 46-52.
- Morrill, W.H., Oetting, E.R. y Hurst, J.C. (1974). *Dimensions of intervention for student development*. New York: John Wiley.
- Murillo, F.J. (2005). *La investigación sobre eficacia escolar*. Barcelona: Octaedro.
- Murillo, J. y Krichesky, G. (2012). El Proceso de Cambio Escolar. Una Guía para Impulsar y Sostener la Mejora de las Escuelas. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10, (1), 26-43.
- Murillo, P. (2002). La Mejora de la Escuela: concepto y caracterización. En. Murillo, F.J. y Muñoz-Repiso, M. (Coords.), *La mejora de la escuela: un cambio de mirada*, (pp. 1-39). Barcelona: Octaedro. Recuperado de [http://www.uam.es/personal\\_pdi/stmaria/jmurillo/documentos/Murillo\\_\(2002\).pdf](http://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/documentos/Murillo_(2002).pdf)
- Murillo, P. (2008): ¿Ayuda u obstáculo? Sentido y credibilidad de la funcion asesora. Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*., 12, (1), 1-10. Recuperado de <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev121ART9.pdf>
- 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 Guadaíra.
- Nicastro, S. y Andreozzi, M. (2003): *Asesoramiento pedagógico en acción. La novela del asesor*. Buenos Aires: Paidós.
- Nieto, J. M. (2001). Modelos de asesoramiento a organizaciones educativas, en Domingo J. (Coord.), *Asesoramiento al centro educativo* (pp. 147-167). Barcelona: Octaedro.

- Nieto, J. M. y Botías, F. (2000). *Hacia la definición de un modelo de asesoramiento a centros escolares Los equipos de orientación educativa y psicopedagógica. El asesoramiento a centros escolares desde un análisis institucional* 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. (2006): Una perspectiva ampliada sobre el asesoramiento en educación. *Revista de Educación*, 339, 77-96.
- Nieto, J.M. (1993). *El asesoramiento pedagógico a centros escolares. Revisión teórica y estudio de casos*. Murcia: Universidad de Murcia.
- Nieto, J.M. (1996). Reconstruir el asesoramiento pedagógico como práctica de apoyo a los centros escolares. *Revista de Educación* 311, 217-234.
- Nieto, J.M. 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 currículum y formación del profesorado*. 5, 1. Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev121ART5.pdf>
- 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 Editorial.
- OCDE (2006). *Mejorar las escuelas. Estrategias para la acción en México*. Recuperado de <http://www.oecd.org/edu/school/47101613.pdf>
- Oliver, M. (2002). Emancipatory research: a vehicle for social transformation or policy development. Paper in *1<sup>st</sup> Annual Disability Research Seminar "Using Emancipatory Methodologies Indisability Research"*, Hosted by The National Disability Authority And The Centre for Disability Studies, University College Dublin. Recuperado de <http://www.leeds.ac.uk/disability-studies/archiveuk/Oliver/Mike's%20paper.pdf>
- Pantoja, A. (2004). *La intervención psicopedagógica en la Sociedad de la Información. Educar y orientar con nuevas tecnologías*. Madrid: EOS.
- Parrilla, A. (2005). *La construcción del proceso de exclusión social en las mujeres: origen, formas, consecuencias e implicaciones formativas*. Instituto de la Mujer. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Recuperado de [http://www.uam.es/personal\\_pdi/stmaria/sarrio/DOCUMENTOS,%20ARTICULOS,%20OPONENCIAS,/informe%20exclusion%20y%20genero%20parrilla%20susinos.pdf](http://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/sarrio/DOCUMENTOS,%20ARTICULOS,%20OPONENCIAS,/informe%20exclusion%20y%20genero%20parrilla%20susinos.pdf)
- Parrilla, A. (2009). ¿Y si la investigación sobre inclusión no fuera inclusiva? Reflexiones desde una investigación biográfico-narrativa. *Revista de Educación*, 349, 101-118
- Parrilla, A. (2009). ¿Y si la investigación sobre inclusión no fuera inclusiva?. Reflexiones desde una investigación biográfico-narrativa. *Revista de educación*, 349, 101-118
- Parrilla, A. (2010). Ética para una investigación inclusiva. *Revista de Educación Inclusiva*, 3 (1), 165-174.
- Patterson, C. H. (1968). *Theories of counseling and psychoterapy*. (Trad. al cast.: *Teorías del counseling y psicoterapia*. Bilbao: Desclee de Brouver, 1972).

- Pérez Ferra, M. y Quijano, R. (2012). Contribución del asesoramiento al desarrollo del pensamiento del profesor. En M. Pérez Ferra (coord.). *Asesoramiento al profesorado de Secundaria para mejorar la calidad de los centros*. Jaén: Joxman.
- Pérez Gómez, A. (2007). Reinventar la escuela, cambiar la mirada. *Cuadernos de Pedagogía*, 368, 66-71.
- Pérez, M. y Rubio, D. (2002). The Construction of Knowledge From the Historical-Cultural Psychology. Fifth Iscrat Congress. Congress of International Society for Cultural Research and Activity Theory. 5, 23-24.
- Pérez, M.P. y Rubio, I. (2003). Los aperos del proceso asesor. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 17 (1-2).. Recuperado de: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev71COL2.pdf>
- Pérez, Serrano, G. (1884): *El análisis de contenido de la prensa, la imagen de la Universidad a Distancia*. Madrid: UNED.
- Perusse, R., Goodnough, G.E., Donegan, J. y Jones, C. (2004). Perceptions of school counselors and school principals about the National Standards for School Counseling Programs and the Transforming School Counseling Initiative. *ASCA: American School Counselor Association*. Recuperado de <http://www.biomedsearch.com/article/Perceptions-school-counselors-principals-about/114784730.html>
- Polkinghorne, D. E (1995). Narrative configuración in qualitative analysis. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 8(1) 8-25.
- Portela, E. (1999). *La química ilustrada*. Madrid: Akal
- Pozner, M.P. (2006). *El papel de la supervisión en la mejora de la calidad de la educación*. Buenos Aires. Recuperado de [http://www.poznerpilar.org/biblioteca/el\\_papel\\_de\\_la\\_supervision\\_en\\_la\\_mejora.pdf](http://www.poznerpilar.org/biblioteca/el_papel_de_la_supervision_en_la_mejora.pdf)
- Puig Balaguer, J.(1993). *La orientación escolar en la Comunidad de Valencia: tareas propias de la actividad profesional*. (Tesis inédita). Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Quecedo, R. y Castaño, C. (2003). Introducción a la metodología de investigación cualitativa. *Revista de Psicodidáctica*, 14, 5-40.
- Repetto, E (2002). *Modelos de Orientación e Intervención Psicopedagógica*. 2 Vols. Madrid: Uned.
- Repetto, E. (1983). *Orientación escolar, personal y profesional*. Madrid: UNED.
- Repetto, E. y Gil, A. (2000). El programa de orientación Tu futuro profesional y su evaluación. *Revista de Investigación Educativa*, 18(2), 493-507.
- Repetto, E., Rus, U. y Puig, J. (1994). *Orientación Educativa e Intervención Psicopedagógica*. Madrid: UNED
- Reynolds, D. Creemers, B.P, Hopkins, D. Stoll, L. and Bollen, R. (1996). *Making Good Schools*. London:Routledge.
- Riart Vendrel, J. (1996). Funciones generales y básicas de la orientación. En Álvarez M. y Bisquerra, R. (Coords.). *Manual de orientación y tutoría*, (pp. 45-56). Barcelona: Praxis.
- Ricœur, P. (1995). *La critique et la conviction. Entretiens avec F. Azouvi et M. de Launay*. Paris: Calmann-Lévy
- Ricoeur, P. (1999). *Sí mismo como otro*, Madrid: Siglo XXI.
- Ricoeur. P. (2005). *Caminos del reconocimiento*. Madrid: Trotta.

- 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. (1998). La función orientadora: Claves para la acción. *Revista de Investigación Eeducativa*. 16, (2), 5-24.
- Rodríguez Espinar, S. (Coord.) (1993). *Teoría y práctica de la orientación educativa*. Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias.
- Rodríguez, C., Pozo, T. y Gutiérrez, J. (2006). La triangulación analítica como recurso para la validación de estudios de encuesta recurrentes e investigaciones de réplica en Educación Superior. *RELIEVE*, 12 (2) Recuperado de [http://www.uv.es/RELIEVE/v12n2/RELIEVEv12n2\\_6.htm](http://www.uv.es/RELIEVE/v12n2/RELIEVEv12n2_6.htm).
- Rodríguez, M.L (1995). *Orientación e intervención psicopedagógica*. Barcelona: CEAC
- Rodríguez, M.L y Forns, M. (1977). *Reflexiones en torno a la Orientación Educativa*. Barcelona: Oikos- Tau.
- Rodríguez, M.L. (1988). *Orientación Educativa*. Barcelona: CEAC.
- Rodríguez, M.L. (1992). *Enseñar y aprender a tomar decisiones vocacionales*. Madrid: Dirección General de Renovación Pedagógica. MEC.
- Rodríguez, M.L. y Gil, T. (1986). *Modelos de intervención en orientación educativa y vocacional*. Barcelona: PPU.
- Rodríguez, M.M (2006). El asesoramiento comunitario y la reinención del profesorado. *Revista de Educación*, 339, 59-75.
- Rodríguez, M.M. (1996): *El asesoramiento en educación*. Málaga: Aljibe.
- Roig Ibáñez, J. (1982). *Fundamentos de la orientación escolar y profesional*. Madrid: Anaya.
- Romero, C. (2008). Hacia una "dramática" del asesoramiento escolar: escenario, texto y actuación. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado.*, 12, (1), (1-18). Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/>
- Romero, C.A. (2006). *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 de maestría, Universidad de Huelva). Recuperado de <http://biblioteca.ucm.es/tesis/edu/ucm-t29346.pdf>
- Romero, S. (1999). *Orientación para la transición de la escuela a la vida activa*. Barcelona: Laertes.
- Rubio Jiménez, J. (2002). Fuentes de estrés, síndrome de burnout y actitudes disfuncionales en orientadores del instituto de enseñanza secundaria. (Tesis inédita). Universidad de Extremadura. Recuperada de <http://biblioteca.unex.es/tesis/9788477238164.pdf>
- Rubio, M. J. y Varas, J. (2004). *El análisis de la realidad en la intervención social. Métodos y técnicas de investigación*. Madrid: CCS.
- Rus, A. (1994). Institucionalización de la orientación educativa en Andalucía. Los servicios de apoyo a los centros. (Tesis inédita. Universidad de Granada). Recuperado de <http://digibug.ugr.es/handle/10481/14374>
- Rus, A. (1996). *Tutoría, Departamento de Orientación y Equipos de Apoyo*. Granada, Servicios de Publicaciones de la Universidad de Granada.
- Rus, A. (1999). *Tutoría, departamentos de orientación y equipos de apoyo*. Granada: Universidad de Granada.

- Sá, M.A. y Ramalho de Almeida, L. (2004). Devolutiva de entrevistas: o biograma na pesquisa em educação. *Psicologia da Educação*, 19. Recuperado de [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_serialypid=1414-6975ylnq=ptynrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_serialypid=1414-6975ylnq=ptynrm=iso)
- Sánchez, M.R. (1997). El rol del asesor escolar y su participación en el diseño del proyecto curricular de centro. En Domínguez, G. y Amador, L. (Eds.). *El proyecto curricular de centro. Un instrumento para la calidad educativa*. Sevilla: UNED.
- Sancho, J. M y Ferrer, V. (1997) Las complejas relaciones de la colaboración educativa. *Revista Kikiriki*, 46. MCEP
- Sandín Esteban, M. (2003). *Investigación cualitativa en educación: fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw Hill
- Santana Vega, L. (2010). La innovación educativa: un desafío para los orientadores como agentes promotores de las iniciativas de cambio. *REOP*. 21, (2), 261-270.
- Santana Vega, L. E. (2003, 3ª edición 2009). *Orientación educativa e intervención psicopedagógica. Cambian los tiempos, cambian las responsabilidades profesionales*. Madrid. Pirámide.
- Santana Vega, L.E. (2002). *Proyecto docente y de investigación*. Universidad de La Laguna.
- Santos Guerra, M. A. (1997). *El Crisol de la participación*. Madrid, Editorial Escuela Española.
- 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.
- Sarason, S. (1990). *The predictable failure of educational reform*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Schmuck, R. et al.(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.
- Sink, C. (2009). School Counselors as Accountability Leaders: Another Call for Action. En *Professional School Counseling*, (pp. 68-74). Recuperado de <http://schoolcounselor.metapress.com/content/32m8215139500419/>
- Smith, L.H. (1994). Biographical method. En Denzi, N.K. y Lincoln, Y.S. (ed.) *Handbook of qualitative research*, (pp. 286-305). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Sobrado Fernández, L. (1991). *Intervención psicopedagógica y orientación educativa*. Barcelona: EUB
- Sobrado Fernández, L.M; Fernández Rey, E y Rodicio García, M.L. (2012). *Orientación educativa. Nuevas perspectivas*. Madrid: Biblioteca nueva.
- Spillane, J. Halverson, R y Diamond, J. (2001). Investigating school practice: A distributed perspective. *Educational Researcher*, 30, (3), 23-28.
- Spradley, J. (1979). *The ethnographic interview*. New York: Holt, Rinehart and Winston
- Stake, R. E. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata. (2ª ed.)
- Stake, R.E (2012). *Investigación con estudios de caso*. Handouts, Granada, workshop.
- Stake, R.E. (1994). Case study. En Denzin, N y Lincoln Y. (Eds.). *Handbook of qualitative research*. (pp. 236-247). Thousand Oaks, CA, Sage.
- Stake, R.E. (1999). *Investigación con estudio de caso*. Madrid: Morata

- Stake, R.E. (2006). *Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares*. Barcelona: Graò.
- Stenhouse, L. (1975). *An introduction to Curriculum Development*. Londres: Heineman Educational Books.
- Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.
- Stoll, L. y Fink, D. (1996). *Chaning our school. Effectiveness and School Improvement*. Buckingham: Open University Press.
- Stoll, L. y Louis, K.S. (Eds.) (2007). *Professional Learning Communities: Divergence, Depth and Dilemmas*. Columbus, OH: Open University Press.
- Stone, C. B., y Dahir, C. (2011). *School counselor accountability: A measure of student success* (3rd ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.
- Strauss, A., y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Strauss, A., y Corbin, J. (2007). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. London: SAGE.
- Strauss, A., y Corbin, J. (2008). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Susinos, T. y Parrilla, A. (2008). Dar la voz en la investigación inclusiva. Debates sobre inclusión y exclusión desde un enfoque biográfico-narrativo. *REICE*, 6 (2), 157-171. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/551/55160212.pdf>
- Taylor, S.J. y R. Bogdan. 1994. *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós
- 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. *Teacher Education*, 6, (2), 183-196.
- Tójar, J.C. y Serrano, J. (2000). Ética e investigación educativa. *RELIEVE*, 6 (2). Recuperado de [http://www.uv.es/RELIEVE/v6n2/RELIEVEv6n2\\_2.htm](http://www.uv.es/RELIEVE/v6n2/RELIEVEv6n2_2.htm)
- Torres Moral, C. (2004). *Análisis y estudio de los departamentos de orientación de los institutos de granada y la periferia*. (Tesis inédita). Universidad de Granada.
- Townsend, T. (2007). *International Handbook On School Effectiveness And Improvement*. Florida Atlantic University: Springer. Recuperado de <http://www.buscalibre.com/international-handbook-on-school-effectiveness-and-improvement-tony-edt-townsend-springer-verlag/p/1mxm9xx>
- Triviño Gálvez, V; y López-Cano Navarro. D. (2010). La formación y el asesoramiento en una zona de amplio crecimiento y complejidad. Los CEP como integradores de los procesos. En. Manzanares Moya, M. A. (coord.). *Organizar y dirigir en la complejidad: instituciones educativas en evolución*. Vol. 2, 92.
- Valles, M.S (2001). *Ventajas y desafíos del uso de programas informáticos (e.g. ATLAS.ti y MAXqda) en el análisis cualitativo. Una reflexión metodológica desde la grounded theory y el contexto de la investigación social española*. Madrid: Dpto. de Metodología de la Investigación. Recuperado de <http://public.centrodeestudiosandaluces.es/pdfs/S200105.pdf>
- 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 Alatorre, A. (2013). Interdependencia entre el liderazgo transformacional, cultura organizacional y cambio educativo: una reflexión. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11, (1), 73-91.
- Vázquez Recio, R. (2011). *Investigar con estudio de caso la dirección escolar*. Archidona: Aljibe.
- Vázquez, R. y Angulo F. J (2003). *Introducción a los estudios de casos*. Málaga, Aljibe.
- Vélaz de Medrano Ureta, C. (1998). *Orientación e intervención psicopedagógica. Concepto, modelos, programas, y evaluación*. Málaga: Aljibe.
- Vélaz de Medrano Ureta, C. (2008). Formación y profesionalización de los orientadores desde el enfoque de competencias. *Educación XXI*, 11, 155-181.
- Ventura, M. (2002). Intervención asesora en un espacio de relación y diálogo. *Aula de Innovación Educativa*, 108, 47-50.
- Wahlstrom, K. L (2008). Leadership and learning: what these articles tell us. *Educational Administration Quarterly*, 44, 593-597
- Watts, y otros. (1992). *Los servicios de orientación académica y profesional en la comunidad europea* Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- Weiberg, C. (1969). Social foundations of educational guidance. (Trad. al cast.: *Orientación educacional: sus fundamentos*. Buenos Aires: Paidós, 1972).
- Williams, C. y Heike, J. (1993). The importance of researcher's gender in the in-depth interview. Evidence for two case studies of Male Nurse. *Gender and Society*, 7, (2) 280-291.
- Winitzky, N. y Kauchak, D. (1995). Learning to teach: Knowledge development in classroom management. *Teaching and Teacher Education*, 11(3), 215-227.
- Wright, R.J. (2011). *Factors Impacting on the School Counselor Hiring Process*. Annual meeting of the American Educational Research Association. New Orleans: LA.
- Yin, R.K. (1994). *Case Study Research – Design and Methods, Applied Social Research Methods* (Vol. 5, 2nd ed.), Newbury Park, CA, Sage.
- Zabalza, M. (1991). Fundamentación de la Didáctica y del conocimiento didáctico. En Medina, A. y Sevillano, M.L. (Eds.). *Didáctica-Adaptación*, (pp.85-220). Madrid: UNED.
- Zabalza, M. A. (1984). Un modelo de orientación plenamente integrado en el proceso didáctico. *Educadores*, 132, 337-395.



### Otras referencias

ASCA. (2006). Véase <http://www.schoolcounselor.org/index.asp>

BOJA de 13/08/2003 (ORDEN de 23 de julio de 2003, por la que se regulan determinados aspectos sobre la organización y el funcionamiento de los Equipos de Orientación Educativa. BOJA de 13/08/2003.

CECJA (1995). *Decreto 213/95, de 12 de septiembre, por el que se regulan los Equipos de Orientación Educativa*. Sevilla: BOJA.

DECRETO 328/2010, de 13 de julio, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de las escuelas infantiles de segundo grado, de los colegios de educación primaria, de los colegios de educación infantil y primaria, de los centros públicos específicos de educación especial. (Boja, 139).

Informe de la Comisión Europea (2004) sobre temas de Orientación a lo largo de la vida. 18 Mayo 2004, Resolución del Consejo y de los Representantes de los Estados miembros reunidos en el seno del Consejo, sobre el fortalecimiento de las políticas, sistemas y prácticas en materia de orientación permanente en Europa. Recuperado de <http://www.todofp.es/dctm/todofp/legislacion/council-resolution2004es.pdf?documentId=0901e72b800d01a7>

Ley General de Educación, (1970). Recuperada de <http://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1970-852>

Libro Blanco (1969). Recuperado de <http://www.doredin.mec.es/documentos/00820093002256.pdf>

Orden (del 16 de noviembre de 2007) por la que se regula a organización de la orientación y la acción tutorial en los centros públicos que imparten las enseñanzas de Educación Infantil y Primaria. Recuperado de <http://www.juntadeandalucia.es/boja/2007/246/3>