

UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

Sistema de apoyo externo a los centros educativos

Autor: Hernández Rivero, Víctor

Director: Amador Guarro Pallás

Departamento de Didáctica e Investigación Educativa y del Comportamiento

“Desde muy temprana edad nos enseñan a analizar los problemas, a fragmentar el mundo. Al parecer esto facilita las tareas complejas, pero sin saberlo pagamos un precio enorme.

Ya no vemos las consecuencias de nuestros actos; perdemos nuestra sensación intrínseca de conexión con una totalidad más vasta. Cuando intentamos ver la ‘imagen general’, tratamos de ensamblar nuevamente los fragmentos, enumerar y organizar todas las piezas. Pero, como dice el físico David Bohm, esta tarea es fútil: es como ensamblar los fragmentos de un espejo roto para ver un reflejo fiel. Al cabo de un tiempo desistimos de tratar de ver la totalidad.”

P. Senge (1992: 11).

“La realidad es una de las muchas posibilidades alternativas que podrían existir”

M. Greene (1992).

*A Carmen y Juan, mis padres,
porque siempre han creído en el valor de la educación.*

*A Tatiana, mi amor,
por enseñarme a entender la vida.*

Agradecimientos

La realización de esta Tesis no hubiese sido posible sin la colaboración de muchas personas e instituciones. A lo largo del tiempo de su elaboración han sido tantas las que desinteresadamente la han apoyado, que quiero expresarles desde aquí mi más sincero agradecimiento. A todas ellas, mil gracias.

Pero, en particular, deseo hacer un reconocimiento expreso a las siguientes:

Amador Guarro, director de la investigación, colega profesional y, sobre todo, amigo y compañero. Si no fuera por él, seguramente jamás me habría embarcado en una travesía tan larga y compleja como ésta. Siempre he admirado su valía como persona, profesor y enseñante. A él le debo que este trabajo haya visto la luz.

Viceconsejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias y, Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa. En especial a Marino Alduán, Fernando Hernández, Carlos Tabares, Manuel Hernández y Juana del Carmen Alonso. Me facilitaron gran parte de los

recursos necesarios para llevar a cabo esta investigación y me permitieron acceder, en todo momento, a cuanta información y servicios se requerían para ello.

Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica, Equipos Pedagógicos de los Centros del Profesorado, e Inspección de Educación de Canarias, sin cuya colaboración no hubiera sido posible llevar a cabo este análisis.

EOEP nº 2 y 3, Centro del Profesorado e Inspectores e Inspectoras de la comarca comprendida por el Valle de La Orotava, que de manera amable participaron en el segundo estudio que compone esta Tesis.

Chago Arencibia. Las personas que le conocen bien saben que cuanto se pueda decir de él, es poco. Seguramente algunos de los consejos más sabios que he recibido provienen de él.

Daniel Álvarez, que me asesoró con la estadística. Sin él, seguramente, los números, cálculos y variables me hubiesen deborado. En todo momento me ha dado las respuestas acertadas.

Pablo Santana, que es la persona que conozco con más devoción por el trabajo. Estoy totalmente convencido de que él es el perfecto asesor. Sus correcciones y sugerencias me han permitido terminar de componer un puzzle enorme.

Amigos y amigas de la Asociación para el Desarrollo y Mejora de la Escuela, ADEME, que me han permitido, a lo largo de estos años, aprender tantísimas cosas. En especial a Juan Manuel Escudero, que en todo momento se ha prestado para orientarme y que, a través de sus trabajos, ha constituido una verdadera guía en la investigación. También, a Juan Manuel Moreno, Juanma, que además de hacerme creer que era capaz de enfrentarme con éxito a este enorme reto, me ha ofrecido su ayuda de manera continua. No quiero olvidarme de Jesús Domingo y Antonio Bolívar, que también me han animado en mi trabajo, además de hacerme llegar mucha de la bibliografía más reciente sobre el tema.

Miguel Ángel Hernández, mi hermano. Capaz de corregir con una precisión exquisita el texto, y hacer sugerencias formales y de contenido que han ayudado a darle forma final a este informe.

Manuel Area, Javier Marrero y Juan Yanes, que revisaron el primer borrador e hicieron sugerencias que permitieron mejorarlo.

José Miguel Nieto Cano y M^a del Mar Rodríguez Romero, que me enviaron sus informes de Tesis doctoral cuando apenas la mía arrancaba, sirviéndome de ejemplos de una labor bien hecha.

También a Eva Fariña, Antonio Pérez, Carlos Bethencourt, Pepe Luján y Andrés Falcón, que siempre supieron responder a mis llamadas.

Al profesorado que desinteresadamente participó en la investigación.

Por último, a Luis Feliciano, Ana Beatriz Jiménez, Conchi Riera, Nayra Rodríguez, Bea, y Vanessa, por su colaboración inestimable.

A todos ellos, gracias.

ÍNDICES

Índice General

TOMO I

<i>Introducción</i>	27
----------------------------------	----

MARCO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN

<i>1 El asesoramiento en educación como campo de estudio y práctica profesional</i>	31
1.1. La multiplicidad y heterogeneidad del asesoramiento en educación.....	33
1.2. Una panorámica del asesoramiento desde diferentes perspectivas de conocimiento.....	38
<i>1.2.1. El asesoramiento desde la perspectiva de la Difusión y Utilización de Conocimiento Pedagógico, 39. 1.2.2. El asesoramiento desde la Teoría del Cambio en Educación, 45. 1.2.3. El asesoramiento desde el marco de la Formación Permanente del Profesorado, 50. 1.2.4. El asesoramiento desde la Psicología Escolar, 53. 1.2.5.</i>	

<i>El asesoramiento desde la Orientación Educativa, 58. 1.2.6. El asesoramiento desde la Supervisión Educativa, 60.</i>	
1.3. Roles y funciones de asesoramiento.....	69
<i>1.3.1. Factores implicados en el proceso de construcción del rol del asesor, 71. 1.3.2. Tipología o gama de roles de asesoramiento, 76. 1.3.3. Actividades, funciones y campos de actuación de los asesores en educación, 81.</i>	
1.4. El asesoramiento como proceso.....	87
1.5. Enfoques en el asesoramiento educativo.....	96
<i>1.5.1. El asesoramiento técnico, directivo o de intervención, 98. 1.5.2. El asesoramiento práctico, reflexivo o de facilitación, 101. 1.5.3. El asesoramiento crítico, comprometido o de colaboración, 106.</i>	
2 El asesoramiento de carácter institucional:	
Los sistemas de apoyo externo a los centros educativos.....	115
2.1. Rasgos de configuración de los sistemas de apoyo externo a los centros educativos.....	120
<i>2.1.1. La dimensión estructural o nivel de decisiones políticas para el diseño general de un sistema de apoyo externo, 123. 2.1.2. La dimensión estratégica o nivel de coordinación general del sistema de apoyo, 128. 2.1.3. La dimensión operativa o nivel de decisiones de zona y equipo asesor, 135.</i>	
2.2. Formación y desarrollo profesional de agentes y sistemas de apoyo externo a los centros educativos.....	139
<i>2.2.1. Modelos de formación de asesores, 143. 2.2.2. Los contenidos de la formación de asesores, 148.</i>	
2.3. La investigación sobre asesoramiento.....	157
<i>2.3.1. La investigación sobre la actuación de los asesores, 160. 2.3.2 La investigación sobre la influencia de factores contextuales en el asesoramiento, 170.</i>	
2.4. Problemas comunes en el funcionamiento de los sistemas de apoyo externo a los centros educativos.....	176
3. Los sistemas de apoyo externo a los centros educativos en la Comunidad Autónoma de Canarias.....	187
3.1. Los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica (EOEP).....	189
<i>3.1.1. Antecedentes y contexto de surgimiento, 189. 3.1.2. La dimensión estructural</i>	

<i>o diseño general del sistema de apoyo, 193. 3.1.2.1. Estructura y composición, 193. 3.1.2.2. Funciones, 197. 3.1.3. La dimensión estratégica o modelo general de actuación, 204. 3.1.4. La dimensión operativa o plan de actuación del equipo y zona, 205.</i>	
3.2. Los Centros del Profesorado (CEP).....	209
<i>3.2.1. Antecedentes y contexto de surgimiento, 209. 3.2.2. La dimensión estructural o diseño general del sistema de apoyo, 214. 3.2.2.1. Estructura y composición, 214. 3.2.2.2. Funciones, 218. 3.2.3. La dimensión estratégica o modelo general de actuación, 224. 3.2.4. La dimensión operativa o plan de actuación del equipo y zona, 229.</i>	
3.3. La Inspección de Educación (IE).....	230
<i>3.3.1. Antecedentes y contexto de surgimiento, 230. 3.3.2. La dimensión estructural o diseño general del sistema de apoyo, 232. 3.3.2.1. Estructura y composición, 232. 3.3.2.2. Funciones, 235. 3.3.3. La dimensión estratégica o modelo general de actuación, 242. 3.3.4. La dimensión operativa o plan de actuación del equipo y zona, 245.</i>	

ESTUDIO EMPÍRICO

4. <i>Diseño y desarrollo de la investigación</i>.....	251
4.1. Problemas y dimensiones de investigación.....	252
4.2. Metodología de investigación.....	256
<i>4.2.1. Estudio primero: Asesoramiento y Sistemas de Apoyo Externo a los Centros Educativos en la Comunidad Autónoma de Canarias, 257. 4.2.1.1. La fase de contacto inicial para la clarificación y negociación del estudio, 258. 4.2.1.2. Constitución de las comisiones de coordinación, 261. 4.2.1.3. Recogida y análisis de información previa sobre los sistemas de apoyo, 264. 4.2.1.4. Selección de la muestra, 265. 4.2.1.5. Diseño de instrumentos para la recogida de información, 267. 4.2.1.6. Validación de instrumentos, 269. 4.2.1.7. Recogida de datos, 271. 4.2.1.8. Análisis de la información, 273. 4.2.1.9. Devolución de la información a través de un informe de progreso e interpretación conjunta de resultados, 275.</i>	
<i>4.2.2. Estudio segundo: Asesoramiento y Sistemas de Apoyo Externo a los Centros Educativos en la Comarca del Valle de La Orotava, 276. 4.2.2.1. Contacto inicial con los profesionales implicados para la clarificación y negociación de la investigación, 277. 4.2.2.2. Constitución de los grupos de discusión: EOEP, Equipo Pedagógico del CEP, Inspectores y Profesorado, 278. 4.2.2.3. Desarrollo de las sesiones de trabajo con cada grupo de discusión en base a las dimensiones y resultados obtenidos en el primer estudio, 281. 4.2.2.4. Análisis e interpretación de datos: transcripción de las discusiones, análisis de contenido e interpretación de resultados, 282.</i>	

5. Resultados.....	289
5.1. Resultados del estudio primero: Asesoramiento y Sistemas de Apoyo Externo a los Centros Educativos en la Comunidad Autónoma de Canarias.....	290
5.1.1. Los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica (EOEP), 290.	
5.1.1.1. Datos demográficos, 290. 5.1.1.2. Actividades, funciones y tareas de asesoramiento de los EOEP, 306. 5.1.1.3. Metodología, estrategias, modelo de actuación de los EOEP, 346. 5.1.1.4. Estructura interna, organización, formación y relaciones, 366.	
5.1.2. Los Equipos Pedagógicos de los Centros del Profesorado (CEP), 379.	
5.1.2.1. Datos demográficos, 379. 5.1.2.2. Actividades, funciones y tareas de asesoramiento de los Equipos Pedagógicos de los CEP, 386. 5.1.2.3. Metodología, estrategias, modelo de actuación de los Equipos Pedagógicos de los CEP, 400. 5.1.2.4. Estructura interna, organización, formación y relaciones, 414.	
5.1.3. La Inspección de Educación (IE), 427. 5.1.3.1. Datos demográficos, 427. 5.1.3.2. Actividades, funciones y tareas de asesoramiento de la Inspección de Educación, 431. 5.1.3.3. Metodología, estrategias, modelo de actuación de la Inspección de Educación, 443. 5.1.3.4. Estructura interna, organización, formación y relaciones, 456.	
5.2. Resultados del estudio segundo: Asesoramiento y Sistemas de Apoyo Externo a los Centros Educativos en la Comarca del Valle de La Orotava.....	470
5.2.1. Grupo de discusión de los EOEP, 471. 5.2.1.1. Actividades, funciones y tareas de asesoramiento de los EOEP, 471. 5.2.1.2. Metodología, estrategias, modelo de actuación de los EOEP, 476. 5.2.1.3. Estructura interna, organización, formación y relaciones de los EOEP, 481.	
5.2.2. Grupo de discusión del Equipo Pedagógico del CEP, 485. 5.2.2.1. Actividades, funciones y tareas de asesoramiento de los CEP, 485. 5.2.2.2. Metodología, estrategias, modelo de actuación del Equipo Pedagógico del CEP, 489. 5.2.2.3. Estructura interna, organización, formación y relaciones del CEP, 494.	
5.2.3. Grupo de discusión de la Inspección de Educación, 498. 5.2.3.1. Actividades, funciones y tareas de asesoramiento de la Inspección de Educación, 498. 5.2.3.2. Metodología, estrategias, modelo de actuación de la Inspección de Educa-	

ción, 502. 5.2.3.3. Estructura interna, organización, formación y relaciones de la Inspección de Educación, 505.

5.2.4. Grupo de discusión del Profesorado, 508. 5.2.4.1. Actividades, funciones y tareas de asesoramiento de los sistemas de apoyo externo desde la perspectiva del profesorado, 508. 5.2.4.2. Metodología, estrategias, modelo de actuación de los sistemas de apoyo externo según la opinión del profesorado, 515.

6. Conclusiones y propuestas de mejora.....	523
6.1. Los EOEP.....	524
6.1.1. Conclusiones respecto a las actividades, funciones y tareas de asesoramiento de los EOEP, 524. 6.1.2. Conclusiones respecto a la metodología y estrategias de actuación de los EOEP, 527. 6.1.3. Conclusiones en relación con la estructura interna, organización, formación y relaciones de los EOEP, 529.	
6.2. Los Equipos Pedagógicos de los CEP.....	531
6.2.1. Conclusiones respecto a las actividades, funciones y tareas de asesoramiento de los Equipos Pedagógicos de los CEP, 531. 6.2.2. Conclusiones respecto a la metodología y estrategias de actuación de las asesorías de CEP, 534. 6.2.3. Conclusiones en relación con la estructura interna, organización, formación y relaciones de las asesorías de CEP, 536.	
6.3. La Inspección de Educación.....	539
6.3.1. Conclusiones respecto a las actividades, funciones y tareas de asesoramiento de la Inspección de Educación, 539. 6.3.2. Conclusiones respecto a la metodología y estrategias de actuación de la Inspección de Educación, 541. 6.3.3. Conclusiones en relación con la estructura interna, organización, formación y relaciones de la Inspección de Educación, 543.	
6.4. Consideraciones finales y propuestas de mejora.....	546
Bibliografía.....	553
Referencias normativas.....	617

TOMO II

Anexos

1. Cuestionario 'EOEP'.....	631
2. Cuestionario 'CEP'.....	649
3. Cuestionario 'IE'.....	667
4. Cuestionario 'Profesorado'.....	685
5. Transcripción grupo de discusión 'EOEP'.....	705
6. Codificación grupo de discusión 'EOEP'.....	739
7. Categorías grupo de discusión 'EOEP'.....	775
8. Matrices grupo de discusión 'EOEP'.....	781
9. Transcripción grupo de discusión 'CEP'.....	809
10. Codificación grupo de discusión 'CEP'.....	861
11. Categorías grupo de discusión 'CEP'.....	913
12. Matrices grupo de discusión 'CEP'.....	919
13. Transcripción grupo de discusión 'IE'.....	955
14. Codificación grupo de discusión 'IE'.....	989
15. Categorías grupo de discusión 'IE'.....	1023
16. Matrices grupo de discusión 'IE'.....	1029
17. Transcripción grupo de discusión 'Profesorado'.....	1063
18. Codificación grupo de discusión 'Profesorado'.....	1101
19. Categorías grupo de discusión 'Profesorado'.....	1141
20. Matrices grupo de discusión 'Profesorado'.....	1147

Índice de Figuras

1. El asesoramiento en educación como campo de estudio y práctica profesional

Figura 1: La multiplicidad y heterogeneidad del asesoramiento en educación.....	34
Figura 2: Una panorámica del asesoramiento desde distintas perspectivas de conocimiento.....	39
Figura 3: Modelo de Difusión y Utilización del Conocimiento.....	42
Figura 4: Ámbitos de asesoramiento desde la Psicología Escolar.....	53
Figura 5: Acciones en el proceso de supervisión crítica.....	68
Figura 6: Funciones y tareas de asesoramiento en relación con las fases o ciclos de la mejora escolar.....	83
Figura 7: Fases y procesos del cambio educativo y del asesoramiento.....	88
Figura 8: Enfoques en el asesoramiento educativo.....	97
Figura 9: Algunas características de los tres enfoques de asesoramiento.....	112

2. El asesoramiento de carácter institucional: Los sistemas de apoyo externo a los centros educativos

Figura 10: Dimensiones y niveles de decisión en la configuración de los sistemas de apoyo externo.....	122
Figura 11: Dimensión estructural de un sistema de apoyo educativo.....	124
Figura 12: Decisiones estratégicas en la configuración de los sistemas de apoyo educativo.....	129
Figura 13: Decisiones a nivel de zona o equipo en el diseño de un sistema de apoyo educativo.....	136
Figura 14: Perfil de Desarrollo del Asesor.....	146-147
Figura 15: Catálogo de conocimientos y capacidades de asesoramiento.....	150-154
Figura 16: Catálogo de conocimientos y habilidades de asesoramiento.....	154-156
Figura 17: Variables de estudio en la investigación sobre asesoramiento y sistemas de apoyo externo.....	159
Figura 18: Habilidades para el desempeño eficaz del asesoramiento en educación.....	164

3. Los sistemas de apoyo externo a los centros educativos en la Comunidad Autónoma de Canarias

Figura 19: Diseño organizativo de los EOEP.....	194
Figura 20: Número de EOEP.....	196
Figura 21: Número y tipo de componentes de los EOEP.....	196
Figura 22: Diseño organizativo de los CEP.....	215
Figura 23: Centros del Profesorado de Canarias y número de asesorías.....	216
Figura 24: Diseño organizativo de la Inspección de Educación.....	233
Figura 25: Territorios y número de Inspectores en la Comunidad Canaria.....	234

4. Diseño y desarrollo de la investigación

Figura 26: Dimensiones de la investigación.....	255
Figura 27: Evolución cronológica del estudio primero. Fases y tareas.....	259
Figura 28: Comisiones para la coordinación del estudio.....	262
Figura 29: Composición de la comisión de coordinación general.....	262
Figura 30: Composición de las comisiones de los EOEP.....	263
Figura 31: Composición de la comisión de los CEP.....	263
Figura 32: Composición de las comisiones de la Inspección de Educación.....	264
Figura 33: Población y muestra.....	265
Figura 34: Distribución por zonas de la muestra de profesorado y centros.....	266
Figura 35: Distribución de los ítems en función de las partes del cuestionario y del sujeto informante.....	269
Figura 36: Proceso de validación de los instrumentos de recogida de información....	270
Figura 37: Muestra respondiente y porcentaje de respuesta al estudio por parte de los sistemas de apoyo.....	271
Figura 38: Muestra respondiente de centros y profesorado distribuidos por zonas.....	272
Figura 39: Coeficiente de fiabilidad y errores muestrales.....	274
Figura 40: Devolución de la información e interpretación conjunta de resultados.....	276
Figura 41: Evolución cronológica del estudio segundo. Fases y tareas.....	277
Figura 42: Constitución de los grupos de discusión.....	280
Figura 43: Relaciones entre matrices, categorías y códigos en el proceso de análisis del discurso de los grupos de discusión.....	284

5. Resultados

Figura 44: Estrategias en la metodología de trabajo de los sistemas de apoyo.....	348
---	-----

Índice de Tablas

5 Resultados

Tabla 1: Grado de participación de los profesionales de los EOEP en el estudio a nivel de la Comunidad Autónoma.....	291
Tabla 2: Grado de participación de los profesionales de los EOEP y distribución de los cuestionarios a nivel provincial.....	292
Tabla 3: Grado de participación de los EOEP y distribución de los cuestionarios a nivel insular.....	293
Tabla 4: Grado de participación de la muestra de profesorado a nivel de la Comunidad Autónoma.....	298
Tabla 5: Grado de participación de la muestra de profesorado a nivel provincial y distribución de los cuestionarios en función de la muestra respondiente.....	299
Tabla 6: Grado de participación por Islas de la muestra de profesorado y distribución de la muestra respondiente.....	300
Tabla 7: Grado de participación de la muestra de profesorado por zonas y distribución de la muestra respondiente.....	302
Tabla 8: Actividades, funciones y tareas según los EOEP.....	308-309
Tabla 9: Distribución del tiempo según tipo de actuación.....	314
Tabla 10: Actividades y funciones de los EOEP según la muestra de profesorado.....	318-319
Tabla 11: Diferencias en la opinión de los EOEP respecto a la frecuencia con que se realizan determinadas funciones según la etapa educativa en la que se trabaja.....	327
Tabla 12: Diferencias en la opinión de los EOEP respecto a la deseabilidad para realizar determinadas funciones según la etapa educativa en que se trabaja.....	328
Tabla 13: Diferencias en la opinión de los EOEP respecto a la distribución del tiempo en función de la etapa educativa en que se trabaja.....	330
Tabla 14: Diferencias en la opinión de los EOEP respecto a cómo debería ser la distribución del tiempo en función de la etapa educativa en que se trabaja...	330
Tabla 15: Diferencias en la opinión de los EOEP respecto a la frecuencia con que se realizan determinadas funciones según el tipo de equipo en que se trabaja...	332
Tabla 16: Diferencias en la opinión de los EOEP teniendo en cuenta el tipo de equipo en que se trabaja.....	334

Tabla 17: Diferencias en la opinión de los EOEP en función del tipo de equipo en que se trabaja respecto a la distribución del tiempo.....	335
Tabla 18: Diferencias en la opinión de los EOEP en función del tipo de equipo en que se trabaja respecto a cómo debería ser la distribución del tiempo.....	336
Tabla 19: Diferencias en la opinión de los EOEP según la provincia en que se trabaja.....	338
Tabla 20: Diferencias en la opinión de los EOEP según la provincia en que se trabaja.....	339
Tabla 21: Diferencias en la opinión de los EOEP según la antigüedad en el puesto.....	341
Tabla 22: Diferencias en la opinión de los EOEP según la antigüedad en el puesto.....	341
Tabla 23: Diferencias en la opinión de los EOEP según la titulación que se posee.....	344
Tabla 24: Frecuencia en el uso de estrategias de asesoramiento según los EOEP..	350-351
Tabla 25: Tendencias en la utilización de estrategias según los EOEP.....	352
Tabla 26: Uso de estrategias metodológicas en los EOEP según el profesorado.....	356
Tabla 27: Tendencias en el uso de estrategias por parte de los EOEP según el profesorado.....	357
Tabla 28: Análisis comparativo entre tendencias en el uso de estrategias de asesoramiento por parte de los EOEP.....	359
Tabla 29: Grado de participación de las asesorías de CEP a nivel de la Comunidad Autónoma.....	380
Tabla 30: Grado de participación de las asesorías de CEP y distribución de los cuestionarios a nivel provincial.....	381
Tabla 31: Grado de participación de las asesorías de CEP y distribución de los cuestionarios a nivel insular.....	382
Tabla 32: Grado de participación de las asesorías y distribución de cuestionarios en función del tipo de CEP.....	383
Tabla 33: Actividades, funciones y tareas según las asesorías de CEP.....	387-388
Tabla 34: Valoración de las asesorías de CEP sobre la distribución del tiempo según tipo de actuación.....	391
Tabla 35: Actividades, funciones y tareas de las asesorías según la muestra de profesorado.....	394
Tabla 36: Frecuencias en el uso de estrategias de asesoramiento según los CEP...	402-403
Tabla 37: Tendencias en la utilización de estrategias según los CEP.....	404
Tabla 38: Uso de estrategias metodológicas en la actuación de las asesorías según el profesorado.....	407
Tabla 39: Tendencias en el uso de estrategias por parte de los Equipos Pedagógicos según el profesorado.....	408
Tabla 40: Análisis comparativo entre tendencias en el uso de estrategias de asesoramiento.....	410
Tabla 41: Grado de participación de la Inspección de Educación a nivel de la Comunidad Autónoma.....	428
Tabla 42: Grado de participación de la Inspección de Educación y distribución de los cuestionarios a nivel provincial.....	429

Tabla 43: Grado de participación de la IE y distribución de cuestionarios en función de la etapa educativa.....	430
Tabla 44: Actividades, funciones y tareas de asesoramiento según la Inspección de Educación.....	432-433
Tabla 45: Valoración que hace la IE sobre la distribución del tiempo según el tipo de actuación.....	436
Tabla 46: Actividades y funciones de la Inspección según la muestra de profesorado..	439
Tabla 47: Frecuencias en el uso de estrategias de asesoramiento según la Inspección de Educación.....	445-446
Tabla 48: Tendencias en la utilización de estrategias según la Inspección de Educación.....	447
Tabla 49: Uso de estrategias metodológicas en la actuación de la Inspección de Educación según el profesorado.....	450
Tabla 50: Tendencias en el uso de estrategias por parte de la Inspección de Educación según el profesorado.....	451
Tabla 51: Análisis comparativo entre tendencias en el uso de estrategias de asesoramiento por parte de la Inspección de Educación.....	453

Índice de Gráficos

5 Resultados

Gráfico 1: Grado de participación de los profesionales de los EOEP en el estudio a nivel de la Comunidad Autónoma.....	291
Gráfico 2: Grado de participación de los profesionales de los EOEP y distribución de los cuestionarios a nivel provincial.....	292
Gráfico 3: Grado de participación de los EOEP en el estudio y distribución de los cuestionarios a nivel insular.....	294
Gráfico 3 (bis): Grado de participación de los EOEP en el estudio y distribución de los cuestionarios a nivel insular.....	294
Gráfico 4: Distribución de los cuestionarios en función de la etapa educativa en la que actúa el profesional del EOEP.....	296
Gráfico 5: Distribución de los cuestionarios en función de la antigüedad en el puesto del profesional del EOEP.....	296
Gráfico 6: Distribución de los cuestionarios en función de la titulación que posee el profesional del EOEP.....	297
Gráfico 7: Grado de participación de la muestra de profesorado a nivel de la Comunidad Autónoma.....	298
Gráfico 8: Grado de participación de la muestra de profesorado a nivel provincial y distribución de los cuestionarios en función de la muestra respondiente.....	299
Gráfico 9: Grado de participación por Islas de la muestra de profesorado.....	300
Gráfico 10: Distribución por Islas de la muestra respondiente de profesorado.....	301
Gráfico 11: Distribución de la muestra respondiente de profesorado en función de la etapa educativa.....	303
Gráfico 12: Distribución de la muestra respondiente de profesorado en función de la antigüedad en el puesto.....	303
Gráfico 13: Distribución de la muestra respondiente de profesorado en función del área sociogeográfica en la que se ubica el centro.....	304
Gráfico 14: Distribución de la muestra respondiente del profesorado en función del tamaño del centro educativo.....	304
Gráfico 15: Distribución de la muestra respondiente del profesorado en función de la existencia de experiencias de cambio o proyectos de innovación en el centro.....	305

Gráfico 16: Distribución de la muestra respondiente de profesorado en función del tipo de puesto que ocupa.....	305
Gráfico 17: Frecuencia de actividades, funciones y tareas de asesoramiento según la opinión de los EOEP.....	310
Gráfico 18: Distribución del tiempo según tipo de actuación.....	315
Gráfico 19: Actividades y funciones de los EOEP según la muestra de profesorado...	320
Gráfico 20: Análisis comparativo entre la opinión de los EOEP y una muestra de profesorado con respecto a funciones y actividades de asesoramiento.....	323
Gráfico 21: Frecuencias en el uso de estrategias de asesoramiento según los EOEP...	352
Gráfico 22: Frecuencia en el uso de estrategias por parte de los EOEP según el Profesorado.....	357
Gráfico 23: Análisis comparativo entre la opinión de los EOEP y la del profesorado respecto al uso de estrategias de asesoramiento.....	359
Gráfico 24: Valoración de los EOEP en torno a la capacidad de influencia de los equipos.....	364
Gráfico 25: Valoración del profesorado en torno a la capacidad de influencia de los EOEP.....	365
Gráfico 26: Valoración de los EOEP en torno a la estructura de los equipos.....	367
Gráfico 27: Valoración de los EOEP en torno al funcionamiento interno de los equipos.....	368
Gráfico 28: Valoración de los EOEP sobre su grado de preparación.....	369-370
Gráfico 29: Valoración de los EOEP sobre el tiempo que dedican a acciones formativas y de perfeccionamiento.....	372
Gráfico 30: Valoración de los EOEP sobre el tiempo que debería dedicarse a acciones formativas y de perfeccionamiento.....	372
Gráfico 31: Valoración de los EOEP respecto al plan de trabajo y la memoria final....	374
Gráfico 32: Valoración de los EOEP en torno a la coordinación interna y con otros sistemas de apoyo educativo.....	376
Gráfico 33: Valoración de los EOEP respecto a las relaciones con la Administración.	378
Gráfico 34: Grado de participación de las asesorías de CEP a nivel de la Comunidad Autónoma.....	380
Gráfico 35: Grado de participación de las asesorías de CEP y distribución de los cuestionarios a nivel provincial.....	381
Gráfico 36: Grado de participación de las asesorías de CEP y distribución de los cuestionarios a nivel insular.....	382
Gráfico 37: Grado de participación de las asesorías y distribución de cuestionarios en función del tipo de CEP.....	383
Gráfico 38: Distribución de cuestionarios en función de la asesoría que se desempeña.....	385
Gráfico 39: Distribución de cuestionarios en función de los años de antigüedad en el puesto.....	385
Gráfico 40: Frecuencia con que se realizan las actividades, funciones y tareas según las asesorías de CEP.....	389

Gráfico 41: Distribución del tiempo según tipo de actuación desde la perspectiva de los CEP.....	392
Gráfico 41': Actividades y funciones de las asesorías de CEP según muestra de profesorado.....	395
Gráfico 42: Análisis comparativo entre la opinión de las asesorías de CEP y la del profesorado con respecto a funciones y actividades de asesoramiento.....	396
Gráfico 43: Frecuencias en el uso de estrategias de asesoramiento según los CEP.....	404
Gráfico 44: Frecuencia en el uso de estrategias por parte de las asesorías según el profesorado.....	408
Gráfico 45: Análisis comparativo entre la opinión de los Equipos Pedagógicos y la del profesorado respecto al uso de estrategias de asesoramiento.....	410
Gráfico 46: Valoración de las asesorías en torno a la capacidad de influencia de los Equipos Pedagógicos de los CEP en los centros.....	413
Gráfico 47: Valoración del profesorado en torno a la capacidad de influencia de los Equipos Pedagógicos de los CEP en los centros.....	413
Gráfico 48: Valoración de las asesorías en torno a la estructura de los equipos.....	415
Gráfico 49: Valoración de los CEP en torno al funcionamiento interno de los equipos.....	416
Gráfico 50: Valoración de los Equipos Pedagógicos sobre su grado de preparación para el desempeño de funciones y tareas asesoramiento.....	417-418
Gráfico 51: Valoración de los Equipos Pedagógicos sobre el tiempo que dedican a ciertas acciones formativas y de perfeccionamiento.....	420
Gráfico 52: Valoración de los Equipos Pedagógicos sobre el tiempo que debería dedicarse a ciertas acciones formativas y de perfeccionamiento.....	420
Gráfico 53: Valoración de los Equipos Pedagógicos respecto a la Programación Anual de Actividades del CEP y la Memoria Final.....	422
Gráfico 54: Valoración de los Equipos Pedagógicos en torno a la coordinación interna y con otros sistemas de apoyo educativo.....	423
Gráfico 55: Valoración de los Equipos Pedagógicos respecto a las relaciones con la Administración.....	425
Gráfico 56: Grado de participación de la Inspección de Educación a nivel de la Comunidad Autónoma.....	428
Gráfico 57: Grado de participación de la Inspección de Educación y distribución de los cuestionarios a nivel provincial.....	429
Gráfico 58: Grado de participación de la IE y distribución de los cuestionarios a nivel insular.....	430
Gráfico 59: Distribución de cuestionarios en función de la antigüedad en el puesto....	431
Gráfico 60: Frecuencia con que se realizan las actividades, funciones y tareas según la Inspección de Educación.....	434
Gráfico 61: Distribución del tiempo según tipo de actuación desde la perspectiva de la Inspección.....	437
Gráfico 62: Actividades y funciones de la Inspección de Educación según muestra de profesorado.....	440

Gráfico 63: Análisis comparativo entre la opinión de los inspectores participantes y la muestra de profesorado con respecto a funciones y actividades de asesoramiento.....	442
Gráfico 64: Frecuencias en el uso de estrategias de asesoramiento según la Inspección de Educación.....	447
Gráfico 65: Frecuencia en el uso de estrategias por parte de la Inspección de Educación según el profesorado.....	451
Gráfico 66: Análisis comparativo entre la opinión de los Inspectores y la del profesorado respecto al uso de estrategias de asesoramiento.....	453
Gráfico 67: Valoración de los inspectores en torno a la capacidad de influencia de la Inspección de Educación en los centros.....	455
Gráfico 68: Valoración del profesorado en torno a la capacidad de influencia de la Inspección de Educación en los centros educativos.....	455
Gráfico 69: Valoración de los inspectores en torno al tamaño de la zona, perfil profesional y recursos.....	457
Gráfico 70: Valoración de los inspectores en torno al funcionamiento interno de la Inspección de Educación.....	459
Gráfico 71: Valoración de los inspectores sobre su grado de preparación para el desempeño de funciones y tareas de asesoramiento.....	460-461
Gráfico 72: Valoración de los inspectores sobre el tiempo que dedican a ciertas acciones formativas y de perfeccionamiento.....	462
Gráfico 73: Valoración de los inspectores sobre el tiempo que debería dedicarse a ciertas acciones formativas y de perfeccionamiento.....	463
Gráfico 74: Valoración de los inspectores respecto al Plan de Trabajo y la Memoria Final.....	464
Gráfico 75: Valoración de los inspectores en torno a la coordinación con otros sistemas de apoyo educativo.....	466
Gráfico 76: Valoración de los inspectores respecto a las relaciones con la Administración Educativa.....	468

INTRODUCCIÓN

Introducción

En el ámbito de algunas profesiones es cada vez más habitual contar con estructuras y agentes encargados de ofrecer ayuda y asistencia a quienes llevan a cabo esa actividad. Se trata de ofrecer apoyo a quienes desempeñan la labor, que les permita afrontar la incertidumbre y complejidad al enfrentarse, día a día, con nuevas situaciones y dificultades, superando rutinas, tomando decisiones y modelando nuevos patrones de actuación. Es el caso, entre otras, de la enseñanza, del trabajo docente y del mundo de los centros escolares. Nos referimos a lo que ya Louis et al. (1985) denominaran *sistemas de apoyo externo*, es decir, al conjunto de individuos organizados, cuya meta y sentido es el asesoramiento y ayuda profesional de quienes ponen en práctica los procesos de enseñanza-aprendizaje, actuando desde estructuras externas a los propios establecimientos educativos, buscando su capacitación y mejora.

La necesidad de contar con ayuda para apoyar los esfuerzos del profesorado y los centros para aumentar la calidad de sus servicios y poner en práctica nuevas propuestas curriculares, es reconocida tanto por parte de los investigadores como por el propio profesorado, las escuelas y

administradores educativos. Como dicen Stoll y Fink (1999), los centros educativos no son islas, y para desarrollarse y mejorar, necesitan ayuda externa. La presencia de estos profesionales del asesoramiento trabajando junto al profesorado constituye un reactivo en la dinámica de renovación de los centros. Su papel como mediadores entre el conocimiento pedagógico y las prácticas docentes y necesidades de profesores y centros, los convierte en un elemento indispensable en los procesos de formación, cambio y mejora escolar.

Sin embargo, y a pesar de que el origen de este tipo de prácticas puede situarse hace ya varias décadas en el contexto de los países más desarrollados, aún hoy es habitual referirnos a este fenómeno como un hecho novedoso y en pleno proceso de consolidación y asentamiento en el seno de los sistemas educativos, especialmente en nuestro contexto nacional y regional.

Además, a medida que los sistemas de apoyo se han ido institucionalizando, muchas decisiones relacionadas con su diseño y configuración se han tornado problemáticas y difíciles de abordar. Aspectos relacionados con su estructura organizativa, las tareas y funciones que desarrollan, el modelo o enfoque con que actúan, la selección, formación y perfeccionamiento de los profesionales que componen esta red, el tipo de relaciones y coordinaciones de los equipos entre sí y con otros elementos del sistema, etc., podrían servir de ejemplo.

Así pues, el asesoramiento pedagógico a los centros educativos constituye un campo de intervención educativa aún no consolidado y arraigado en la práctica. Su presencia y difusión se ven justificados por su necesidad y virtualidad para la mejora educativa y la renovación pedagógica de los docentes. Sin embargo, esta atribución descansa más en el sentido común que en la evidencia, puesto que, por una parte, existe un amplio consenso entre el profesorado acerca de la escasa incidencia de esta empresa en los escenarios reales donde los procesos de enseñanza-aprendizaje se desarrollan; y, por otro lado, la ausencia y, en el mejor de los casos, superficialidad de los procesos evaluativos y de investigación de la práctica asesora, lo que impide tener constancia de los beneficios de tal empresa.

Estas consideraciones justifican su investigación. En términos generales, la naturaleza de este estudio podría considerarse eminentemente de tipo descriptivo y exploratorio, aunque también contiene elementos valorativos y prospectivos. Se trata de un primer acercamiento a la realidad del asesoramiento, que pretende ofrecer una panorámica amplia de los principales servicios de apoyo existentes en el sistema educativo canario, en niveles no universitarios.

La presentación de este estudio ha quedado estructurado en dos partes fundamentales. En la primera de ellas afrontamos la ineludible tarea de construir un soporte teórico capaz de orientar una labor eminentemente práctica, como es el asesoramiento pedagógico. A partir de la revisión de la literatura relativa al campo, así como de la normativa al respecto en el contexto de la Comunidad Autónoma de Canarias, ha sido elaborado un marco teórico constituido por tres capítulos.

En el primero se lleva a cabo un acercamiento a la función general de asesoramiento pedagógico, considerándola como un campo de estudio emergente y una práctica profesional escasamente arraigada. Para ello se realiza una panorámica desde diferentes perspectivas de conocimiento que permite situar y justificar este tipo de prácticas de apoyo en el seno de los sistemas educativos. Al tiempo, se explora y caracteriza el rol de asesoramiento en la enseñanza, analizando los factores implicados en su proceso de construcción por parte del agente que lo ocupa, la tipología o gama de papeles que desempeña, así como el catálogo de actividades, funciones y campos de actuación en que se concreta su labor. También se describen las fases y etapas del proceso de asesoramiento y, por último, se presenta una caracterización de esta amplia función educativa desde distintos enfoques o estructuras de racionalidad.

El segundo capítulo se dedica a estudiar las características que definen a los sistemas de apoyo externo como estructuras educativas que acogen este tipo de roles y funciones de apoyo, identificando sus dimensiones organizativas. También aborda los modelos y contenidos en la formación de asesores, las variables de estudio en la investigación sobre estas estructuras, y los problemas más comunes en su funcionamiento.

El capítulo tercero explora los sistemas de apoyo externo en la Comunidad Autónoma de Canarias que constituyen el objeto de la investigación, esto es, los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica (EOEP), los Equipos Pedagógicos de los Centros del Profesorado (CEP), y la Inspección de Educación (IE), principales estandartes, hoy por hoy, del asesoramiento de carácter institucional en nuestra región, describiendo sus dimensiones constitutivas a partir del análisis de la normativa que los regula.

La segunda parte de este trabajo, organizada en tres capítulos, recoge el estudio empírico realizado. En concreto aborda el diseño de la investigación, así como los resultados y conclusiones obtenidas tras el proceso de análisis.

En concreto, el capítulo cuarto presenta y explica el diseño y desarrollo de la investigación. Tras plantear los problemas y dimensiones de estudio, se detallan las fases y tareas acontecidas durante el proceso, planteando las cuestiones relativas a la metodología empleada.

El capítulo quinto recoge el caudal de resultados obtenidos en los dos estudios que componen la investigación respecto a los tres sistemas de apoyo considerados de acuerdo con la dimensiones identificadas.

El capítulo sexto y último se dedica a las conclusiones y propuestas de mejora obtenidas, haciendo un repaso de las aportaciones más significativas.

MARCO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN

1

El asesoramiento en educación como campo de estudio y práctica profesional

De manera progresiva en los últimos años, el tema del asesoramiento en el marco escolar ha ido cobrando cada vez mayor atención por parte de toda la comunidad educativa, especialmente en nuestro contexto nacional. Hoy por hoy, prácticamente nadie pone en duda que el asesoramiento constituye un factor clave en los procesos de mejora del sistema educativo. La necesidad de contar con profesionales que apoyen los esfuerzos del profesorado y los centros para aumentar la calidad de sus servicios y poner en práctica nuevas propuestas curriculares, es reconocida tanto por parte de los investigadores como por un porcentaje importante del profesorado, las escuelas y administradores educativos.

Podría decirse que la presencia de estos profesionales del asesoramiento trabajando junto al profesorado constituye un reactivo en la dinámica de renovación de los centros. Su papel como mediadores entre el conocimiento

pedagógico y las prácticas docentes y necesidades de profesores y centros, los convierte en un elemento importante en los procesos de formación, cambio y mejora escolar.

En los últimos años, la transformación y creciente complejidad alcanzada en los procesos curriculares han ido impulsando el desarrollo, diversificación y posterior consolidación de este tipo de servicios dentro del sistema educativo. La realidad es que en el panorama nacional –motivado entre otras razones por la necesidad de adaptarse a los nuevos patrones que se derivan de la LOGSE– las diferentes estructuras que ofrecen algún tipo de asesoramiento a las escuelas están evolucionando rápidamente generando procesos y vínculos nuevos.

Sin embargo, y a pesar del creciente protagonismo que este tipo de prácticas ha adquirido en el marco del sistema educativo y del interés despertado en el seno de la comunidad investigadora, no puede afirmarse que exista un consenso amplio a la hora de determinar qué es, cómo hacer y para qué desarrollar labores de asesoramiento en educación. No en vano, la idea de que se trata de una ‘práctica reciente’ o de que nos encontramos ante un ‘campo en exploración’ y que ésta es una ‘labor emergente y fronteriza’ que se está configurando sobre la base de otras prácticas –como la formación permanente del profesorado, la orientación educativa o la innovación curricular– es advertida por diferentes autores (Escudero y Moreno, 1992; Rodríguez Romero, 1992a, 1996a; Nieto Cano, 1993; Arencibia y Guarro, 1999; Moreno Olmedilla, 1999).

Al mismo tiempo, existe coincidencia en señalar que el asesoramiento como campo de estudio no ha logrado alcanzar aún niveles de investigación y de elaboración teórica equivalentes a los desarrollados en otras parcelas educativas. Para la mayoría de autores, en este terreno nos encontramos todavía en una etapa descriptiva y exploratoria en la que coexisten diferentes modos de pensar, configurar y desarrollar esta labor. A pesar de todo, el progresivo aumento de investigaciones y de estudios sobre el particular en los últimos años ha permitido ir construyendo un cuerpo de conocimiento que, aún sin ser demasiado amplio y elaborado, sí que facilita la identificación de algunas notas características que permitirán ir clarificando y delimitando nuestro objeto de estudio.

1.1. La multiplicidad y heterogeneidad del asesoramiento en educación

“Resulta fácil cometer el error de hablar del asesor como si hubiese una definición de lo que son dichas personas, o como si hubiera una imagen uniforme de lo que implica su trabajo. Dicha conformidad no existe en la realidad y por ello es importante basar cualquier deliberación con respecto a esta ocupación sobre el reconocimiento de que los asesores no constituyen un grupo homogéneo” (Harland, 1990 en Dean, 1997: 53).

De alguna forma, cuando hablamos de asesoramiento es probable que muchos profesionales y agentes que actualmente desarrollan su labor en el marco de los centros educativos se sientan identificados. Hemos seleccionado el texto de Harland para iniciar este apartado porque nos advierte de la necesidad de acercarnos al estudio de las prácticas de asesoramiento desde una perspectiva lo suficientemente amplia y flexible como para incluir toda una gama diversa de actuaciones y de agentes que realizan labores de ayuda, apoyo, dinamización, formación, etc. en el sistema educativo.

Realmente, lo que consideramos asesoramiento no constituye un único tipo de prácticas de apoyo, sino más bien un conjunto heterogéneo de ellas que se desarrollan en diferentes escenarios y con propósitos, agentes y estrategias diversas (multiplicidad de contextos, enfoques y modelos). Según Loucks-Horsley et al. (1982), lo que se ve cuando este tipo de procesos se observa es más bien un cuadro compuesto por distintas funciones que se encuentran formando un frente o esfuerzo común por parte de un grupo de individuos para lograr la mejora educativa. Tampoco podemos decir pues, que exista un único agente educativo que denominemos ‘el asesor o asesora’ y que agrupe todo ese cuadro de funciones, sino más bien lo que hay es un conjunto de diferentes profesionales y servicios educativos que han ido integrando esas funciones a su perfil, dando respuesta a las necesidades que surgen en los procesos dinámicos de cambio y mejora del sistema (multiplicidad de agentes y sistemas de apoyo).

Como consecuencia de todo esto, no existe un término unívoco para llamar a este conjunto de prácticas, siendo habitual encontrar toda una variedad de palabras que hacen referencia a estas labores. Así, frecuentemente

hablamos de orientar, guiar, ayudar, formar, facilitar, asistir, animar, liderar, supervisar, refiriéndonos al apoyo y asesoramiento (multiplicidad terminológica).

Como puede verse, la heterogeneidad –o mezcla de partes de diversa naturaleza en un todo– y multiplicidad constituyen rasgos importantes de esta amplia función, quizá sea el elemento más claro de un proceso de emergencia y progresiva consolidación que afecta a este tipo de prácticas (ver Fig. 1).

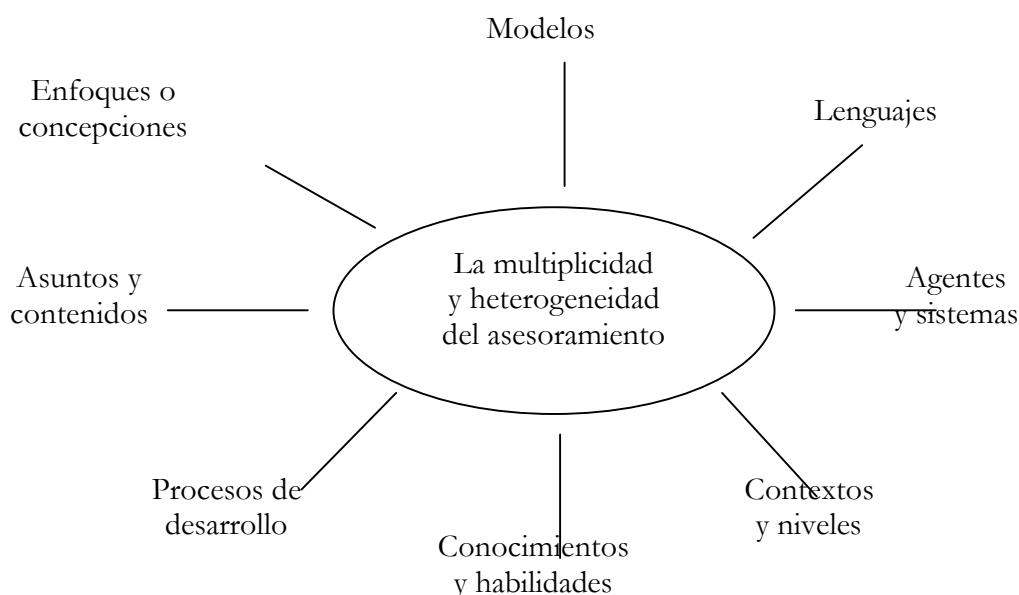


Figura 1: La multiplicidad y heterogeneidad del asesoramiento en educación

De acuerdo con Rodríguez Romero (1992a, 1996a), el asesoramiento puede considerarse una labor emergente en proceso de consolidación que anda a la búsqueda de su propia identidad. La consolidación de este campo se está produciendo sobre la base de otras prácticas ya existentes y con mucho mayor arraigo en nuestro contexto (tales como la orientación educativa, la formación permanente del profesorado, el desarrollo del currículum y los procesos de innovación, cambio y mejora escolar). Actualmente, las acciones de asesoramiento y apoyo se desarrollan de manera fronteriza y muchas veces

entremezclándose y difuminándose con estos otros campos, por lo que no es posible definirlos de un modo unívoco.

Un acercamiento pues a este fenómeno con fines teóricos y de clarificación conceptual requiere de una perspectiva de análisis amplia, que permita observar una panorámica a veces difusa y compleja.

No obstante, en la literatura sobre el particular existen diferentes definiciones y algunas propuestas que pretenden caracterizar y delimitar este tipo de prácticas en el marco educativo. Veamos –a título ilustrativo– algunas representativas.

Puede entenderse como asesoramiento al proceso por el que dos o más profesionales deciden establecer una relación con la finalidad de dar o recibir algún tipo de ayuda, apoyo o asistencia. Para Gray (1988), esta ayuda es proporcionada por personas que tienen un determinado abanico de conocimientos y capacidades, y la relación se establece con la pretensión de ayudar a los miembros de una organización a comprender más claramente sus objetivos y cómo la misma podría mejorar.

Margerison (1978, en Rodríguez Romero, 1992a) define el trabajo del asesor como consistente en mejorar las relaciones entre las personas que trabajan en una misma organización. La misión del asesor es trabajar junto con aquellos implicados en la actividad profesional de la organización y proporcionarles información, apoyo, ideas, formación o cualquier cosa necesaria relativa a la organización del trabajo.

Para Lippit y Lippit (1986), el asesoramiento es una interacción en dos sentidos: un proceso de buscar, dar y recibir ayuda. El asesoramiento se dirigiría a ayudar a una persona, un grupo, una organización o un sistema más grande para movilizar los recursos internos y externos con objeto de resolver los problemas con que se enfrentan y ocuparse de los esfuerzos de cambio.

Desde el ámbito específicamente educativo, Escudero y Moreno (1992) definen el asesoramiento como un proceso relacional en el que participan determinados profesionales dotados de cierto bagaje de conocimientos, capacidades y habilidades con los que tratan de contribuir a configurar

contextos de trabajo, en colaboración con centros escolares y profesores, para la utilización adecuada del conocimiento disponible en la resolución de problemas que tengan que ver con la práctica educativa y su mejora.

Desde el campo del Trabajo Social, Kadushin (1977) propone que el asesoramiento se defina como un proceso interactivo de ayuda, una serie de pasos secuenciados dados para alcanzar algún objetivo a través de las relaciones interpersonales. En el proceso de asesoramiento o ayuda un participante tiene un extenso conocimiento en una función específica –el asesor– y el otro, generalmente un profesional, se enfrenta con un problema relativo a su trabajo que requiere el conocimiento y pericia del asesor para su solución o mejora. La finalidad de la ayuda, como objetivo inmediato persigue capacitar al asesorado para tratar más efectivamente con el problema profesional que es objeto de la interacción, y la meta intermedia se orienta hacia el desarrollo profesional, de modo que, como consecuencia del aprendizaje alcanzado respecto de ese problema concreto, se espera que el asesorado esté más preparado para resolver problemas similares.

Por su parte Aubrey (1990), aunque en la misma línea va un poco más lejos cuando plantea que el asesoramiento puede definirse como un servicio indirecto que tiene lugar entre profesionales de estatus coordinado. Es iniciado por el asesorado, quien tiene total libertad para aceptar o rechazar los servicios en cualquier momento. Involucra al asesor y al asesorado en una relación confidencial y colaborativa que se configura por las siguientes metas que tiene el asesor: ofrecer un punto de vista objetivo, ayudar a mejorar destrezas de resolución de problemas, ayudar a incrementar la libertad de elección del asesorado, apoyarle en las elecciones hechas, e incrementar su conocimiento acerca de los recursos válidos para tratar los problemas y necesidades.

Vistas estas y otras definiciones, y apoyándonos en la caracterización que ofrece Rodríguez Romero (1996a), es posible identificar las siguientes notas del asesoramiento:

- a) El asesoramiento es una interacción o comunicación bidireccional dedicada a la ayuda. Se trata de una relación profesional de carácter interactivo, que busca facilitar la labor de profesores y centros ante los problemas o necesidades que surgen en la práctica cotidiana, pero que tiene que ver más

con la discusión y análisis conjunto de problemas que con la intervención aislada por parte de un experto que los soluciona.

- b) El asesoramiento es un servicio de carácter indirecto que va dirigido al profesional y no a su 'clientela'; o dicho de otro modo, la acción del agente de apoyo recae en el profesorado y los centros educativos, trabaja con éstos y evita intervenir directamente sobre el alumnado. Si el asesor trabaja con el profesorado en vez de intervenir directamente sobre el alumnado se facilita la transferencia del modo de pensar y las destrezas aprendidas en la discusión de un problema o asunto particular al resto de problemas, lo que aumenta la repercusión del apoyo. Además, puesto que el profesorado es quien mejor conoce su propia realidad y las necesidades que surgen en su contexto, puede ofrecer respuestas más ajustadas a los problemas.
- c) El asesor no ha de limitar la capacidad de elección y decisión del asesorado. El carácter voluntario ha de primar a lo largo de la relación y el asesorado ha de contar con la libertad necesaria para aceptar o rechazar la ayuda. Es más, potenciar y capacitar para tomar las decisiones de manera autónoma por parte de profesores y centros es una de las finalidades claras de esta función.
- d) La relación se produce entre profesionales del mismo o similar estatus, sin diferencias de posición y de poder. El proceso de asesoramiento ha de darse en un plano de igualdad entre ambos agentes, asesor y asesorado. La confianza en el otro juega un papel primordial en este tipo de relaciones, y la diferencia de estatus puede en gran medida condicionarla.
- e) Los participantes pueden ser individuos, grupos o instituciones. Los receptores de la ayuda pueden ser profesores particulares, equipos –tales como departamentos o grupos de trabajo– y/o centros y comunidades educativas al completo.
- f) Se tratan asuntos y problemas prácticos. El apoyo escolar aborda con diferentes grados de temporalidad, los problemas que surgen como consecuencia del día a día, tanto del trabajo particular de los profesores como aquellos problemas que se derivan del funcionamiento organizativo del centro.
- g) Se trabaja sobre la base de acuerdos negociados. Una característica de la relación de asesoramiento es que debe existir un 'contrato' previo entre los participantes que ha de discutirse y negociarse. El asesorado debe poseer un conocimiento previo de las acciones que se desarrollarán y el por qué de ellas, así como un punto de vista de las concepciones y perspectivas sobre

las que éstas se asientan.

- h) Por último, la resolución del problema ha de ir acompañada de la capacitación del asesorado para enfrentarse con éxito a problemas similares en el futuro. Aumentar las posibilidades de actuación de profesores y centros, facilitando y mejorando su competencia técnica y el uso de nuevos recursos y conocimiento, constituyen objetivos claves de esta labor.

Las características vistas hasta ahora nos permiten ir formándonos ya una primera imagen de a qué nos referimos cuando hablamos de asesoramiento. Sin embargo, no es posible comprender la complejidad de este fenómeno sin adoptar una perspectiva más amplia que justifique su razón de ser.

1.2. Una panorámica del asesoramiento desde diferentes perspectivas de conocimiento

Como hemos ido viendo, dado el carácter diverso, heterogéneo y multifacético que caracteriza las prácticas de asesoramiento en educación, es posible concebirlas y definir las de múltiples modos desde toda una variedad de ámbitos disciplinares. Escudero propone considerar su estudio desde cuatro grandes perspectivas de conocimiento: la Teoría Organizativa y la Utilización de Conocimiento, la Psicología Escolar, la Teoría del Cambio en Educación y, por último, desde una concepción educativa de compromiso social (Escudero y Moreno, 1992).

Rodríguez Romero (1992a, 1996a) contempla el asesoramiento en relación con diversos ámbitos de actuación educativa tales como la formación permanente del profesorado, la inspección educativa, la orientación escolar, la innovación educativa y la organización escolar.

Nieto Cano (1993) por su parte, estudia el asesoramiento pedagógico desde la óptica de la Mejora de la Escuela y desde la Creación, Difusión y Utilización de Conocimiento Educativo.

Apoyándonos en estas propuestas, proponemos considerar al menos seis perspectivas distintas desde las que abordar y justificar las prácticas de

asesoramiento en educación. Se trata de la perspectiva de la Difusión y Utilización de Conocimiento Pedagógico, desde la Teoría del Cambio en Educación, desde el marco de la Formación Permanente del Profesorado, desde la Psicología Escolar, desde la Orientación Educativa y, por último, desde la Supervisión Educativa. Veamos de manera sintética cada una de ellas (ver Fig. 2).

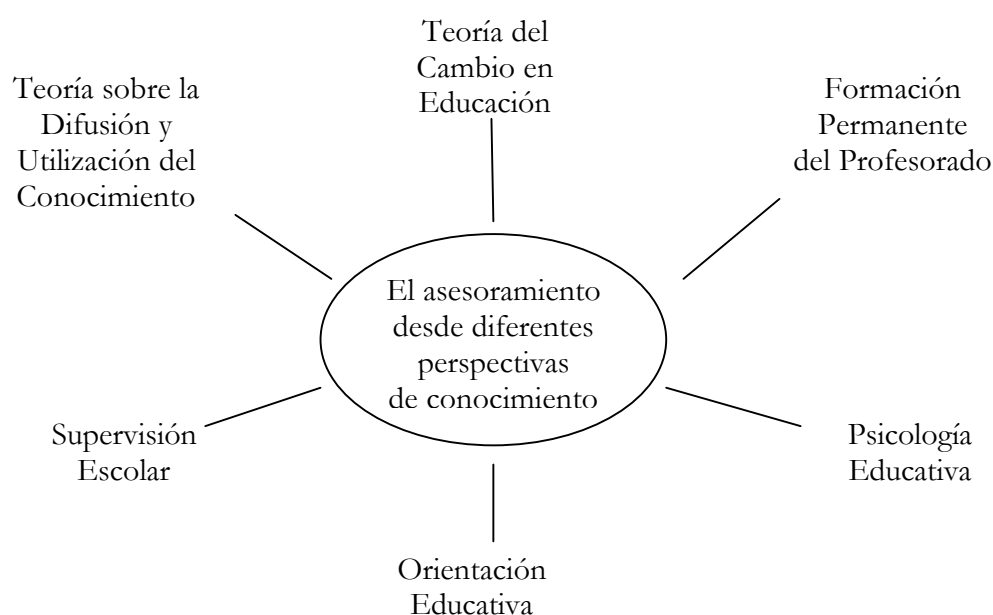


Figura 2: Una panorámica del asesoramiento desde distintas perspectivas de conocimiento

1.2.1. El asesoramiento desde la perspectiva de la Difusión y Utilización de Conocimiento Pedagógico

Según Paisley y Butler (1983), la educación es el mayor sistema de producción, distribución y utilización de conocimiento que existe en las sociedades desarrolladas. Una sociedad que se caracterizaría –según Escudero– por estar:

“(…) altamente especializada y tecnificada, que ha logrado erigir a la ciencia y al mismo conocimiento científico (...) en uno de los pilares

más importantes para la promoción del desarrollo, y que alberga, entre sus valores más consagrados, la racionalización de muchos de sus asuntos y la actuación sobre la práctica totalidad de ámbitos naturales y sociales en base a la difusión y utilización del conocimiento” (1991a,133).

Realmente, las instituciones y políticas educativas potencian la creación, difusión y utilización de conocimiento mediante un amplio abanico de elementos y estrategias. Entre ellos, los diferentes sistemas y agentes de apoyo educativo constituyen –sin duda– uno de los principales recursos. Bolívar expresa de manera crítica esta idea:

“Una renovación de los modos habituales de hacer requiere, entre otras cosas, conocimientos que puedan enriquecer las perspectivas y potenciar la acción del profesorado y de los centros. Sin embargo, uno de los déficit estructurales de nuestro sistema educativo es la inexistencia de mecanismos y dispositivos por los que circulen y se transfieran los conocimientos pedagógicos. Contamos con conocimientos (procedentes tanto de la investigación como de la práctica), experiencias, materiales, etc., pero falta un nivel intermedio de agentes e instituciones que articulen explícitamente procesos de transferencia, así como condiciones y contextos para el intercambio y utilización del conocimiento pedagógico disponible. (...) De hecho, los servicios de apoyo externo se configuraron (...) como mediadores entre la teoría y la práctica, entre investigación y acción.” (1998: 37).

A este nivel, podemos considerar que las diferentes estructuras, servicios y agentes de apoyo que operan en el sistema educativo constituyen “Sistemas de Conocimiento Social” según la definición que de éstos hacen Dunn, Holzner y Zaltman (1985). Para estos autores, el Sistema de Conocimiento Social es un complejo entramado de instituciones y organizaciones, comunidades profesionales, así como roles y posiciones sociales encargadas de la creación o producción de conocimiento (investigación científica y práctica profesional); la organización y estructuración del conocimiento (elaboración de teorías, textos, currícula); la difusión, distribución, diseminación o transferencia de conocimiento (publicaciones, agentes de enlace); el almacenamiento de conocimiento (archivos, memoria individual y colectiva); y la utilización o aplicación de conocimiento.

La evolución vivida en el seno de esta perspectiva da cuenta de diferentes formas de entender los procesos de creación, difusión y utilización

de conocimiento. Havelock (1971, 1973), en su propuesta ya clásica, habla de cuatro modelos básicos de difusión de conocimiento que han constituido un punto de referencia en la planificación y diseño de los sistemas de apoyo externo. Estos son:

- a) El modelo de Investigación, Desarrollo y Difusión (ID&D), en el que el proceso de difusión del conocimiento se describe como una secuencia lineal y ordenada que comienza con la investigación básica y aplicada, el desarrollo de un prototipo tecnológico, y concluye con su ‘empaquetamiento’ y difusión a una gran cantidad de usuarios. El conocimiento sigue una sola dirección (de arriba a abajo) y el usuario se convierte en un mero receptor al final de la cadena. El asesor se presenta normalmente bajo un rol de experto (diseñador, difusor, formador) apoyado fuertemente en un tipo de conocimiento racional y formal, y se mantiene en una posición distante respecto a los intereses del asesorado (usuario de ese conocimiento). El carácter no contextual permite la difusión generalizada a muchos destinatarios. Este modelo de corte tecnológico es el más representativo de lo que es la difusión y utilización de conocimiento desde la perspectiva de la adopción.
- b) El modelo de Interacción Social, en el que el conocimiento se transmite y difunde a través de contactos personales de carácter formal e informal dentro de los grupos de referencia a los que pertenecen los profesionales. Por medio de la influencia en dicha interacción se aceptan hallazgos de investigación y de prácticas, se adoptan determinados productos, o se logra el acceso a las fuentes de conocimiento necesarias. En el funcionamiento de este modelo se considera crucial el lugar que ocupa el individuo. Según Keeves (1989), algunas innovaciones educativas se difunden de esta manera, pero la operación depende de los líderes de los grupos de referencia y de las asociaciones que tienen acceso a la información necesaria de las fuentes de investigación.
- c) El modelo de Resolución de Problemas, en el que el usuario juega un papel central puesto que es él quien toma la iniciativa e identifica las necesidades y problemas y busca las soluciones. La misión principal del asesor consiste en capacitar y asistir al grupo de profesorado guiándolo en la resolución de los problemas, facilitando una dinámica procesual y colaborativa potenciadora del desarrollo y la autonomía. En este modelo, la difusión de conocimiento es limitada, dado que el énfasis está puesto en el desarrollo de

soluciones particulares a problemas concretos. Una cultura de corte colaborativa suele definir el marco en el que este tipo de procesos se desarrollan.

d) El modelo de Enlace, que según Havelock integra las mejores características de los tres modelos anteriores. En éste, el flujo de la información es bidireccional, el proceso de difusión de conocimiento se establece en base a una relación de cooperación permanente y estable entre el sistema de producción y el sistema usuario, operando una tercera instancia –el enlace– que permite que la transmisión de información se produzca en ambas direcciones. La presencia de este componente es el que determina la existencia de una transmisión estable, fluida y sistemática de información en dos sentidos actuando de elemento mediador. El sistema al que nos referimos estaría compuesto por cuatro elementos principales (ver Fig. 3):

1) Difusión del conocimiento, que son las unidades o sistema complejo que produce el conocimiento pedagógico tanto teórico, es decir, procedente de la investigación, como práctico –propuestas ejemplares de la práctica– así como materiales y recursos que merecen la pena ser dados a conocer.

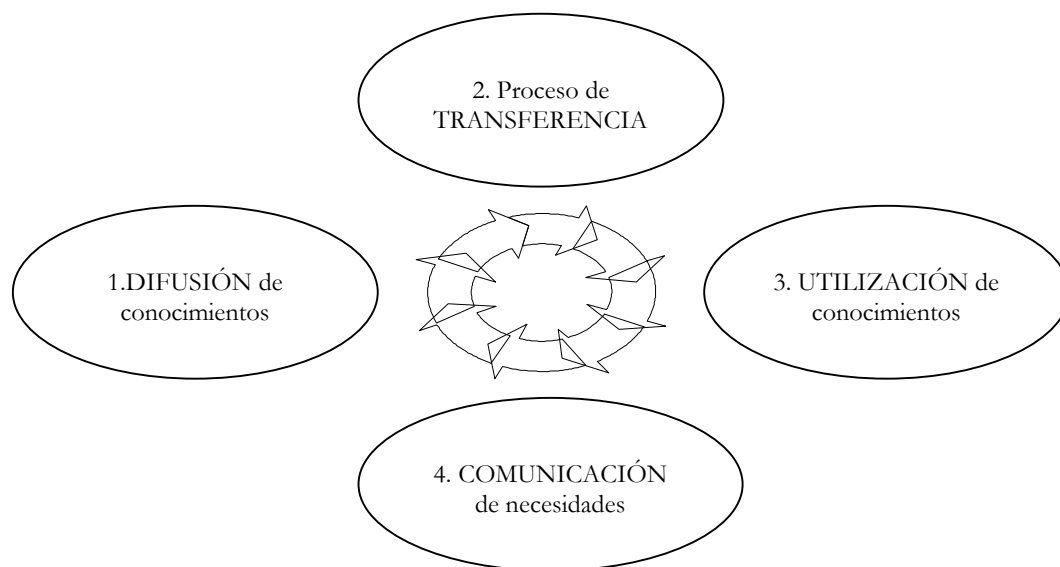


Figura 3: Modelo de Difusión y Utilización del Conocimiento

- 2) Proceso de transferencia –agentes, medios y condiciones–, que es el conjunto de actividades y agentes mediadores (asesores) que promueven la difusión y uso significativo de conocimientos en los contextos prácticos.
- 3) Utilización por usuarios, que es el contexto en que se utiliza el conocimiento y cómo los usuarios lo comprenden, perciben y valoran. En función de cómo es presentado, su uso puede adquirir un carácter replicativo e instrumental (soluciones a situaciones particulares), o bien facilitar su adaptación a los centros, aulas y profesores mediante espacios y tiempos para la interacción social y la reconstrucción.
- 4) Comunicación de necesidades o demandas, que permite una retroalimentación del sistema, dando cuenta de los problemas prácticos que necesitan respuestas y ofreciendo información sobre la eficacia de las soluciones.

Las funciones y tareas a desarrollar por el sistema de enlace –en este caso, sistemas de apoyo externo– con respecto a los sistemas de recursos, de producción o difusión consistirían en, por un lado, desarrollar un conocimiento amplio del entramado de recursos potenciales tales como departamentos universitarios, editoriales y publicaciones, servicios de información, organizaciones, asociaciones profesionales, programas y proyectos específicos, y tener conocimiento de cómo operan, y los procesos que ponen en marcha.

También contactar con los recursos potenciales más importantes y accesibles, iniciando intercambios mutuos y colaboración para el desarrollo de proyectos comunes entre los sistemas de recursos y los sistemas usuarios.

Por otro lado, las funciones y tareas propias del sistema enlace en relación a los sistemas de usuarios serían el conocimiento de sus necesidades, de los recursos internos de que dispone, y de sus capacidades y nivel de competencia para solucionar problemas. El asesor también ha de ser capaz de comprender cómo el usuario actúa en su contexto, cómo se enfrenta a los problemas de manera que pueda proporcionarle ideas y orientaciones lo más oportunas y relevantes posibles.

Al mismo tiempo, facilitar la creación de conocimiento y el diálogo sobre los problemas educativos, potenciar la colaboración, planificación y

solución de problemas de la manera más intensa posible y ayudar a sistematizar la información producida por los usuarios en su práctica profesional.

Además, seleccionar, sintetizar e interpretar para los usuarios los productos de la investigación básica y aplicada, e identificar innovaciones existentes ya implementadas con éxito en otros contextos y proporcionar a los demás usuarios potencialmente interesados la información sobre las características y resultados de éstas. Por último, debe comunicar las necesidades de los usuarios a los investigadores, técnicos, administradores y centros de recursos (Nieto, 1993).

Para Escudero (1992a), en el marco de esta perspectiva ha ido pasándose de modelos de simple transferencia y aplicación lineal de conocimientos y tecnologías por parte de expertos (m. de investigación y desarrollo; m. de interacción social), a modelos mucho más complejos en los que se atribuye mayor participación y protagonismo a las instituciones y sujetos pertenecientes a los contextos en los que surgen los problemas que hay que resolver, y que enfatizan la colaboración, la negociación y la influencia recíproca como condición para alcanzar resultados (m. de solución de problemas; m. de enlace).

En conclusión, hemos de entender los sistemas de apoyo educativo, el asesoramiento a centros para la puesta en práctica de nuevos conocimientos, como un elemento estratégico principal para propiciar la mejora educativa. Los diferentes agentes de apoyo constituyen recursos para facilitar el uso de conocimiento en los centros a través de una asistencia y apoyo a lo largo del tiempo, que se configura como un proceso y no como un evento puntual, y que tiene como ámbito de actuación preferente el centro escolar como unidad organizativa (Nieto Cano, 1993; Escudero y Moreno, 1992).

El trabajo del asesor consiste en apoyar la utilización de conocimiento por parte de los centros educativos, tanto facilitando la adaptación y desarrollo de innovaciones externamente inducidas como estimulando la realización de cambios localmente iniciados.

En suma, los procesos de transferencia del conocimiento han de ser entendidos como un tipo de procesos de relación y acceso al conocimiento que

facilita la comprensión por parte de los profesores y les ayuda a tomar posesión del mismo, a trabajar sobre sus implicaciones y consecuencias en su trabajo y contexto de acción.

1.2.2. El asesoramiento desde la Teoría del Cambio en Educación

La teoría del cambio en educación y especialmente la perspectiva del Desarrollo Basado en la Escuela (DBE) y la Mejora Escolar ofrecen aproximaciones diversas a las funciones de apoyo y asesoramiento.

La importancia de este tipo de roles en relación al desarrollo del currículum por los centros y la innovación educativa ha sido subrayada por numerosos autores y la bibliografía es abundante (Fullan, 1982a, 1990; Huberman y Miles, 1984; Miles y Ekholm, 1985a; Lieberman, 1986; Mahaffy, 1989; Holly y Southworth, 1989; Louis y Miles, 1990; Hopkins, 1990; González y Escudero, 1987; Escudero, 1989b, 1991d, 1992a; Escudero y López, 1991; Escudero y Moreno, 1992; Escudero y otros, 1999; Moreno, 1992b, 1999; Nieto Cano, 1990, 1993; Area y Yanes, 1990; Guarro, 1990; Guarro y Arencibia, 1990; Arencibia y Guarro, 1999; Bolívar, 1997a, 1999a, 2000a). Hoy por hoy nadie pone en duda que el asesoramiento constituye un valioso recurso que –junto con otros muchos factores– pueden propiciar el desarrollo de este tipo de procesos en los centros.

Es comúnmente aceptado el hecho de que el asesoramiento en educación nace ligado en su origen a las políticas de cambio planificado que a partir de la segunda mitad de este siglo inundan la práctica educativa, sobre todo en EE.UU. (Escudero y Moreno, 1992; Rodríguez Romero, 1992a; Nieto, 1993; Arencibia, 1998). Inicialmente, los agentes de cambio se constituyen como diseminadores en los centros de las mejoras pensadas y alentadas por las administraciones educativas (Popkewitz 1988). En esos momentos prima una tendencia gerencialista y esquemas de tipo ‘centro-periferia’ en las políticas de innovación, planteándose las prácticas de asesoramiento y apoyo como transferencia lineal de las prescripciones de mejora (Favaro, 1983). Se requiere que el profesorado y los centros adopten nuevas ideas, materiales, metodologías, programas, articulando para ello un tipo de influencia distinta a

la brindada por la formación. Para Rodríguez Romero (1997: 81) en esos momentos los asesores o agentes de cambio –‘convencidos de su saber y armados con soluciones a la búsqueda de problemas’– invaden el marco de las escuelas intentando favorecer la implantación de las políticas reformistas, sustituyendo en sus labores al profesorado, dirigiendo y decidiendo qué hacer, cómo y cuándo.

Posteriormente, y de manera paralela al surgimiento de tendencias y estrategias innovadoras alternativas en las que la unidad de cambio lo constituyen las propias escuelas, y el profesorado y las comunidades educativas adquieren nuevos y relevantes papeles en el proceso de renovación, el asesoramiento adquiere otras apariencias adoptando roles y funciones distintas, planteándose ahora en términos de facilitación del cambio a través de procesos en los que priman la colaboración y la corresponsabilidad. El asesoramiento se centrará en estos momentos de manera preferente en atender las necesidades y problemas del profesorado y los centros en base a sus propios planes de mejora, persiguiendo su capacitación y autonomía. ‘Trabajar con’ en vez de ‘intervenir sobre’ (Lieberman, 1986) constituye el lema de este nuevo enfoque que catapulta a los centros y comunidades escolares a un lugar privilegiado, imprimiendo un carácter local y contextual al proceso.

Como puede apreciarse, la figura del asesor ha venido formando parte del paisaje habitual en los procesos de innovación y cambio escolar. Unido a la concepción que se asuma de éstos (ya sea desde un enfoque técnico, cultural o crítico), el asesoramiento ha adoptado distintas modalidades y atendido distintas finalidades (Marcelo, 1994). Una imagen del cambio como proceso planificado y diseñado, cuyo contenido está avalado por resultados de investigaciones experimentales, y que se implanta con mayor o menor nivel de obligatoriedad, requiere un asesor especialista en el propio contenido de la innovación, ejecutor de planes preelaborados, y enseñando a profesores a implantar la innovación en cuestión. Una segunda imagen del cambio como proceso que se construye de forma evolutiva, que puede ser iniciado por los propios profesores, que los incorpora de forma activa en las diferentes etapas del proceso de innovación, no sólo a nivel de su implantación, requiere asesores que posean conocimiento y saber hacer profesional en contenidos no exclusivamente curriculares, sino también organizativos y de relaciones humanas.

Para Biott (1991), el asesoramiento orientado a la implantación se concibe como impuesto, formal, sobre temas concretos, y con un resultado previsible. Es habitual que el profesorado perciba a los asesores desde esta perspectiva, no como profesionales que pueden prestarle ayuda, sino como ‘cómplices’ de la política de la Administración, como sujetos no neutrales que por lo general no responden a las necesidades de las escuelas, sino a la implantación de las normas y regulaciones administrativas (Hernández, 1992; Jansen y Mertens, 1989).

Por el contrario, el asesoramiento orientado al desarrollo es un proceso de naturaleza voluntaria, informal, evolutivo, y poco predecible. La imagen del asesor está más acorde aquí con un facilitador, apoyo y agente de cambio, asesor, orientador, cuya tarea consiste en promover, diseñar, diagnosticar, planificar, ayudar y evaluar el cambio.

Para Granado Alonso (1994), a pesar de que los centros cuenten ya con capacidad para dinamizar los procesos de cambio, la existencia de apoyos y recursos para la ayuda profesional y el asesoramiento constituye un aglutinador de perspectivas divergentes que permite trascender iniciativas particularistas de un determinado sector. Ofrece la motivación necesaria para querer romper la monotonía cotidiana de las formas establecidas. Enriquece, con su conocimiento y disponibilidad para gestionar recursos externos, el proceso de autoformación de los docentes. Contribuye a generar nuevos ambientes de trabajo actuando como dinamizador, conciliando diferencias y tratando los problemas ocultos. Apoya al profesorado en los momentos de ansiedad, convirtiéndose en un compañero que escucha, comparte, sugiere y propone, en alguien –en suma– que ayuda para que las dificultades y necesidades constituyan, más que obstáculos, nuevas oportunidades de aprendizaje y mejora.

En este marco, el asesoramiento también ha venido a identificarse con una función de liderazgo entendido como orientación, toma de iniciativas, apoyo, sostenimiento y dinamización de instituciones y de profesores para el cambio, y como formación (Escudero y Moreno, 1992; Fullan, 1990; Huberman y Miles, 1984; Saxl, Lieberman y Miles, 1987). La función de asesoramiento constituye, de esta manera, un espacio amplio de acción compartida y de colaboración con los demás agentes educativos.

Tal y como aquí se utiliza el concepto de liderazgo queda lejos otra imagen en la que éste se identifica con la autoridad formal proveniente de la jerarquía de mando que tradicionalmente ha dirigido el funcionamiento organizativo de las escuelas. Por contra, los líderes, dicen Cox, French y Loucks-Horsley (1987), son individuos que trabajan para motivar y asistir a otros a hacer las cosas de una forma reflexiva y perfectiva en la línea de lo pretendido o lo deseable.

Los principios sobre los que asentar este tipo de prácticas de liderazgo compartido se inspiran en valores tales como potenciar la profesionalidad y la autonomía, en vez de cultivar la dependencia y alienar las capacidades y la toma de decisiones, crear procesos, condiciones de apropiación y compromiso internos en lugar de propiciar la dirección desde el exterior (Mahaffy, 1989; Escudero y Moreno, 1992).

La noción tradicional de liderazgo ha llegado a asociarse con una división funcional y jerárquica del trabajo en la que un grupo –los líderes o ‘visionarios’– ejercen poder sobre otro grupo –los seguidores–. Es decir, por un lado se encuentran aquellos que poseen visiones claras sobre cómo ha de ser una escuela y, por otro lado, los que carecen de esta perspectiva por lo que se espera de ellos que consientan y apliquen los dictados de los líderes. Pero, visto con otro enfoque –tal como lo plantea Pondy (1978, en Smyth, 1994)– ¿a qué puede parecerse el campo del liderazgo cuando se relaciona con el mundo de las escuelas, si se intenta ir más allá de una concepción que implique manipular –o influir– a otros para el establecimiento y logro de metas? Según Pondy el liderazgo abarca el proceso de hacer la actividad significativa a los demás. En estos términos, proporcionar a los demás un sentido de comprensión relativo a de dónde vienen, qué están haciendo y a dónde se dirigen equivale a construir un marco de acción, de modo que las personas puedan extraer significados del mismo y comunicarse sobre tales significados.

Así pues, la capacidad de dar sentido a las cosas y expresarlas en un lenguaje significativo confiere a los asesores una enorme influencia.

Tomando como base el planteamiento de Brian Fay (1977, 1987, en Smyth, 1994) en referencia a la relación entre teoría y práctica, es posible construir una visión del liderazgo en las escuelas en la que en vez de que un

grupo o clase se subordine a otro por razones de rasgos o estatus, lo que prevalezca sea un tipo de relaciones que capaciten a todos los sujetos para llegar a nuevas ‘autocomprensiones’ de su realidad que les den poder. Desde este posicionamiento crítico se sustituyen las formas más tradicionales de concebir y hacer el liderazgo en las escuelas, es decir, aquellas formas privilegiadas y elitistas del liderazgo –como lo define Smyth– reemplazándolas por una opción que estimula el diálogo sobre la enseñanza y el aprendizaje, convirtiéndolo en un discurso crítico sobre lo pedagógico como contraste y alternativa al gerencialismo escolar (Smyth, 1994).

La idea de liderazgo que se propone –y por lo tanto de asesoramiento– es pues, básicamente, la de un liderazgo capacitador, educativo, transformador. La trascendencia que adquiere este tipo de prácticas para profesores y centros desde este posicionamiento alternativo puede percibirse nítidamente en la interpretación que de él hace Smyth, basándose en la teoría de B. Fay:

“En lugar de que el conocimiento sea un medio por el que aquellos que están en posiciones dominantes adquieren poder y ejercen control sobre otros, se convierte en un medio a través del cual las personas son capaces de llegar a la auto-comprensión y auto-conciencia de las condiciones que les cohartan. El conocimiento se convierte en el medio por el cual las personas llegan a identificar sus condicionamientos sociales e institucionales, y trabajan para cambiarlos. En la medida en que las ideas y el conocimiento emergen de y ayudan a sostener ciertas condiciones sociales, adoptan una relación dialéctica que contribuye a cambiar la estructura social que las engendra” (1994: 225).

En suma, como concluye Escudero (1992a), es posible componer un modelo general de asesoramiento a las escuelas y el profesorado asentando sus bases sobre una determinada concepción de las relaciones entre teoría y práctica educativa, de modo que la una y la otra se hallen recíprocamente interconectadas; sobre una concepción del cambio como proceso complejo que requiere la contribución de diferentes agentes y funciones, entre ellos el asesor, compartiendo con otros agentes el liderazgo pedagógico que permite crear condiciones para la capacitación de la organización, reconociendo la validez del conocimiento práctico de los profesores, y prestando atención al entorno o contexto –escuela– en el que se dan los problemas a resolver, fomentando una cultura de la colaboración que permita el desarrollo de procesos de mejora.

1.2.3. *El asesoramiento desde el marco de la Formación Permanente del Profesorado*

Para Escudero –bajo ciertas circunstancias– formación y asesoramiento puede decirse que constituyen caras de la misma moneda:

“A medida que la formación ha ido desembarazándose de su confinamiento exclusivo a actividades de recepción de conocimiento ‘científico’ en manos de expertos, muchas veces presuntos expertos, que pretendían marcar al profesorado qué debía hacer para tornar más eficaz su enseñanza, y ha ido discurriendo por otros derroteros en el que el conocimiento sistematizado ha sido puesto en relación con el conocimiento práctico y experiencial de los docentes, redefiniéndose así tanto los objetivos y los contenidos, como los contextos, procesos y sujetos de la formación, podríamos, o seguir hablando de la formación, ahora con otras texturas, o referirnos a la misma como asesoramiento. Esto es, como una actividad de mediación y encuentro entre la teoría y la práctica, los formadores y los profesores, centrada en el establecimiento de relaciones interactivas y dinámicas entre diversos sujetos con sus correspondientes perspectivas, puestas en juego en un contexto de diálogo, comunicación y reflexión para indagar sobre la educación en vez de para transmitir fórmulas preelaboradas que prometen resolver los problemas que suele plantearnos. Y, en realidad, esta manera de entender la formación lleva a que pensemos que sus contornos vienen a ser coincidentes con los del asesoramiento” (1997: 45-47).

Pero, como advierte el autor, ni todas las actividades de formación pueden considerarse asesoramiento, ni cualquier tipo de relación asesora es formativa. En sus formas más tradicionales, la formación permanente del profesorado podría considerarse un tipo de práctica alejada de lo que estamos entendiendo por asesoramiento, pero los modelos y enfoques más actuales de ésta permiten adivinar puntos de encuentro entre ambas labores (Rodríguez Romero, 1992a, 1996a; Arencibia y Guarro, 1999).

Como parcela curricular, la formación permanente del profesorado puede concebirse en términos generales, al menos, de dos modos distintos: desde una perspectiva técnico-positivista y racionalista, o bien bajo un enfoque práctico-reflexivo. Desde el primer enfoque, la formación responde fundamentalmente a un modelo de déficit, es decir, sustentado en la idea nuclear de que la necesidad de la formación se origina por la ineficacia u

obsolescencia del profesorado. Se caracterizaría esta visión de la formación porque los contenidos o temas sobre los que tratar suelen estar predeterminados, ser teóricos y/o técnicos y, de carácter general. En este marco, la estrategia más representativa es el curso, siendo el foco de atención el individuo considerado aisladamente. Las actividades se desarrollan generalmente en períodos limitados de tiempo, fuera de los centros y dirigidas por expertos.

Por el contrario, desde un enfoque práctico-reflexivo o de desarrollo, la formación permanente del profesorado se ha resituado en las coordenadas de los procesos de mejora de los centros educativos. De ahí que tienda a considerar al conjunto del equipo educativo del centro como el foco prioritario de atención, y haya buscado –como finalidad última– la capacitación de la organización para su gestión autónoma y para la construcción y desarrollo del curriculum . Ahora los contenidos responden a las necesidades y problemas de la práctica profesional, y las estrategias son diversas aunque –en general– se basan en una orientación de resolución de problemas y de reflexión sobre la práctica: lo habitual es encontrar docentes trabajando con docentes en un escenario de intercambio, respeto mutuo e investigación sobre la práctica. Por lo tanto, el lugar idóneo para realizar este tipo de actividades de desarrollo profesional son los propios centros educativos –el lugar en el que surgen las necesidades– integrándolas en la dinámica habitual y ritmo de trabajo, sujetas a las finalidades y tiempos de la mejora, en un clima en el que prima la colegialidad y la cultura colaborativa. Aquí es habitual la conjunción entre formación y asesoramiento: el asesoramiento es vivido como un proceso formativo y se confunde con una estrategia de formación.

Esta manera de entender la formación y el asesoramiento, y también la innovación, ha sido magistralmente definida por Bolívar:

“Una formación continuada del profesorado en el desarrollo del curriculum debería articular las necesidades de desarrollo individual y las del centro como organización. Para eso las modalidades de formación deberán emerger de los propios establecimientos de enseñanza, como procesos de identificación de problemas, construcción de soluciones y planificación de proyectos de acción. Esto supone que las estructuras, procesos y ‘cultura’ de cada centro escolar constituyen factores decisivos

en la mejora; y los profesores, reflexionando y compartiendo su propia práctica en una relación de colaboración, pueden formarse y reconstruir internamente los centros escolares. Los contenidos y formato de las mismas versan sobre la realidad del centro, retomando –como base del aprendizaje institucional– la propia historia colectiva del centro, para repensar qué hemos hecho, de qué nos podemos sentir razonablemente satisfechos y en qué elementos hay que incidir para proseguir una acción de mejora” (1997a: 381).

Desde esta perspectiva, la formación permanente –y por tanto el asesoramiento– se entiende como un proceso tanto de desarrollo individual como colectivo, que se logra a través de actividades y estrategias que facilitan y apoyan la reflexión y el análisis colegiado de la labor profesional, de las experiencias vividas en relación con las necesidades y problemáticas que van surgiendo en el día a día a lo largo del proceso de mejora del centro.

En este marco, el núcleo fundamental de aprendizaje y asesoramiento lo constituye el propio centro educativo, sus estructuras y formas de hacer, aunque no es suficiente con modificar la organización y las relaciones entre los profesores para cambiar la práctica (Elmore, Peterson y McCarthy, 1996, en Bolívar, 1997a). Según Bolívar (1997a), cuando se comparte lo que debe ser una buena enseñanza, ésta puede exigir nuevas formas de organizar el trabajo, y no al revés.

Parece quedar claro pues que el asesoramiento –o la formación– no consiste en ofrecer soluciones a todos los problemas, sino en facilitar la creación de las condiciones necesarias para capacitar al centro y profesores a resolverlos por sí mismos. Sustentado en principios como ‘trabajar con, en vez de intervenir sobre’, o ‘más que aplicar, desarrollar’, el asesoramiento se concibe como una función de ‘mediación o enlace’ entre el conocimiento pedagógico disponible y las prácticas y conocimientos profesionales de los profesores (Escudero y Moreno, 1992; Nieto, 1993; Bolívar, 1997a).

Pero repensar la formación permanente del profesorado bajo estos derroteros desarrollando un asesoramiento acorde a estas directrices, implica salvar obstáculos importantes como la propia percepción que del rol de apoyo poseen muchos agentes asesores, y no pocos profesores, que conciben su labor más como expertos y especialistas que como colaboradores. Al tiempo, se

necesita vencer el individualismo y el aislamiento característicos de la cultura escolar más tradicional, renovando estructuras y relaciones (Nieto, 1993).

1.2.4 El asesoramiento desde la Psicología Escolar

Por su parte, la Psicología Escolar ha sido una de las disciplinas que más claramente ha influido en las prácticas de asesoramiento y apoyo en el marco de los centros educativos. Según Báez y Bethencourt (1992), la evolución de la Psicología Escolar puede definirse como una sucesiva ampliación de modelos y procedimientos de intervención como vía para mejorar la práctica educativa. Para éstos y otros autores (Escudero, 1992), la reformulación de las funciones más tradicionales de diagnóstico individual y tratamiento directo ha llevado al desarrollo de nuevas funciones de tipo consultivo y asesoras.

En su revisión ya clásica de la literatura especializada, West y Idol (1987) distinguen hasta diez modelos de consulta psicológica utilizados en ambientes escolares. En un análisis de esta propuesta, Báez y Bethencourt (1992) distinguen tres enfoques principales entre los diferentes modelos de asesoramiento. Por un lado, modelos de consulta en el campo de la salud mental que toman como objeto de atención prioritaria al individuo y su personalidad; por otro, modelos de asesoramiento para la resolución de problemas de enseñanza y de comportamiento, fundamentalmente de corte cognitivo y conductual cuya atención prioritaria es el aula; y por último, modelos de consulta organizacional, cuyo interés se centra en el desarrollo de las organizaciones educativas (ver Fig. 4).

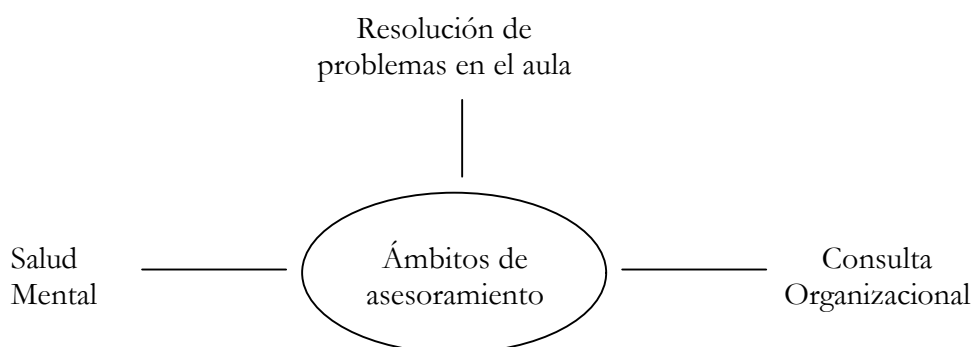


Figura 4: Ámbitos de asesoramiento desde la Psicología Escolar

Dentro del campo de la salud mental coexisten modelos de corte conductual y de solución de problemas, con modelos de corte psicodinámico. Parsons y Meyers (1984, en Báez y Bethencourt, 1992), basándose en los trabajos precedentes de Caplan, proponen un modelo de asesoramiento ecléctico para su utilización en los centros educativos, que integra cuatro niveles de actuación: un primer nivel de servicio directo al alumnado, cuyo objetivo es influir directamente y modificar su comportamiento, actitudes y sentimientos; un segundo nivel de servicio indirecto al alumnado, que persigue el mismo objetivo, sólo que a través de la intervención del profesorado; un tercer nivel de servicio directo al profesorado, cuyo objetivo es facilitar el cambio en la conducta y actitud del profesor; y un cuarto nivel de servicio al sistema, cuyo objetivo es la mejora y desarrollo organizativo del centro.

El segundo conjunto de modelos –tal como se apuntó más arriba– se refieren a la consulta en el marco del aula, y dentro de este grupo es posible distinguir diferentes variantes. No obstante, todos los modelos pueden ser considerados como sistemas de resolución de problemas cuyo objetivo es garantizar la obtención de la mejor alternativa disponible de acuerdo con la naturaleza del problema y los recursos con que se cuenta. La secuencia de fases se describe de acuerdo con siete operaciones básicas (Gutkin y Curtis, 1981): (1) definir y clarificar el problema; (2) analizar las fuerzas implicadas; (3) generar estrategias alternativas de solución; (4) valorar y elegir entre las alternativas; (5) especificar las responsabilidades del consultor y del consultante; (6) implementar la estrategia elegida; (7) evaluar la eficacia del programa y reiniciar el ciclo si es necesario.

Entre los modelos de asesoramiento en el marco del aula, los modelos de consulta instruccional se dirigen hacia la modificación de la conducta del profesorado buscando aumentar y mejorar el aprendizaje del alumnado, por lo que pueden ser consideradas como una extensión de las técnicas de consulta conductual. No obstante, el foco de atención se centra en la calidad y naturaleza de la interacción educativa en el marco del aula. El modelo propuesto por Rosenfield (1987, en Báez y Bethencourt, 1992) por ejemplo, se compone de tres elementos básicos: la tarea, el aprendiz y el tratamiento o estrategias de enseñanza. El asesoramiento o intervención del consultor desde esta óptica contempla el componente curricular de los problemas en las relaciones de enseñanza-aprendizaje, lo que distingue a este tipo de modelos.

El paso progresivo de los modelos de consulta de corte más conductual basados en el uso de contingencias en el aula a enfoques cognitivo-conductuales, se debe al reconocimiento del papel que los procesos cognitivos ejercen sobre el comportamiento. En la base se encuentra la teoría del ‘determinismo recíproco’ de Bandura (1977). Las intervenciones se centran en el análisis de las complejas y recíprocas interacciones entre los componentes personales, conductuales y ambientales.

Alternativamente, los modelos de orientación contextualista focalizan el análisis global de las actividades del aula (Doyle, 1986). El funcionamiento del aula, el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje no se considera un mero ejercicio de ingeniería, sino un elaborado proceso de reflexión y toma de decisiones en situaciones de enseñanza preactiva e interactiva (Rosenshine, 1983; Brophy y Good, 1986).

La investigación sobre el clima escolar y los ambientes de aprendizaje permite la creación y desarrollo, desde la Psicología Escolar, de modelos de consulta de corte ecológico, con mayor incidencia en el ámbito del aula que a nivel del centro en su globalidad. A modo de ejemplo, los trabajos de Fraser y colaboradores (Fraser, 1986; Fraser y Fisher, 1982; 1983^a; 1983^b; Fraser y Rentoul, 1980; Fraser y O’Brien, 1985) permitieron el diseño de una secuencia para la intervención de los psicólogos escolares en el ámbito del aula con los siguientes pasos (Báez y Bethencourt, 1992: 212):

- a) Evaluación o diagnóstico: administración a profesores y alumnos de las versiones real e ideal del cuestionario de ambiente de aprendizaje, elegido en función del nivel educativo de que se trate y de los contenidos que cubre.
- b) Elaboración e interpretación de perfiles: identificación y comparación de las discrepancias entre el ambiente de aprendizaje ideal-actual de profesores y alumnos.
- c) Reflexión/discusión: presentación de los perfiles a los profesores, elección de las dimensiones sobre las que interesa trabajar, en función del grado de discrepancia observado y de las necesidades del profesor.
- d) Intervención: introducción de las reorientaciones pertinentes para ajustar el ambiente actual al preferido. Esta intervención toma formas diversas: modificación del sistema de control del comportamiento, alteración del

ritmo de trabajo o el estilo de la supervisión de la tarea, mejora de las relaciones sociales entre los escolares, facilitación del acceso al profesor, etc.

- e) Post-test: nueva administración de los cuestionarios para verificar la efectividad de la intervención.

Por último, junto a los modelos de consulta en el campo de la salud mental, y a los enfoques sobre el aula (instruccional, contingencias, cognitivo-conductual, ecológicos), los modelos de consulta organizacional se centran en el apoyo para mejorar el funcionamiento de los centros educativos. La atención va dirigida especialmente a reducir la frustración de las escuelas en la resolución de los problemas; a la potenciación y actuación integrada de los equipos docentes; al uso y redistribución del tiempo; al seguimiento y control sobre la utilización de los acuerdos; etc. El asesoramiento o consulta desde esta perspectiva también se concentra en el análisis sistemático de los procesos de comunicación, influencia y cambio planificado a nivel organizacional, facilitando la adaptación e incorporación al centro de las propuestas de cambio.

West y Idol (1987) distinguen tres modelos consultivos dentro de esta vertiente del comportamiento organizacional: el Modelo de Relaciones Humanas (Argyris, 1964), el Modelo de Pensamiento Organizacional (Schmuck, et al. 1978) y el Modelo de Defensa (Conoley y Conoley, 1982). No obstante, a pesar de que West y Idol no lo contemplan dentro de este grupo sino como un tipo de consulta de naturaleza diferente, el modelo más destacado según Báez y Bethencourt (1992) es el del Asesoramiento de Proceso (Schein, 1969), cuyo centro de interés son los procesos que determinan el funcionamiento de los sistemas sociales. La estrategia más conocida es la de Desarrollo Organizativo –DO– (Schmuck, 1979), cuya hipótesis de trabajo considera que las escuelas son organizaciones sociales por lo que cualquier proceso de mejora educativa implica cambiar las relaciones humanas en el centro (Sarason, 1982; Schmuck, 1982b).

El DO es un procedimiento para facilitar el funcionamiento en las comunicaciones y relaciones de las organizaciones. Busca estimular y fortalecer las capacidades de los sujetos para trabajar cooperativamente y con eficacia mediante la resolución constructiva de problemas, ofreciendo a los centros

educativos las habilidades necesarias para autoevaluar sus propios procesos y actuar en consecuencia. Este proceso, sistemático y secuencial, está formado por las siguientes fases:

- a) Comienzo: establecimiento de la relación adecuada entre asesor y centro educativo, identificación de roles y explicitación de metas y recursos.
- b) Diagnóstico: recogida de datos pertinentes sobre el funcionamiento del centro (metas del centro, adecuación de la estructura y procedimientos en relación con las metas, precisión y apertura de los canales de comunicación, competencias o capacidades para alcanzar las metas, sistema de toma de decisiones e impacto sobre las personas, clima ...).
- c) Diseño: creación de planes para la acción. Una vez analizados los datos, se presentan al profesorado con el fin de planificar la intervención. En este momento se presta especial cuidado en la creación de un clima favorable al trabajo cooperativo, extrayendo implicaciones de los datos para planificar la acción y formando al profesorado de cara a actividades concretas a desarrollar.
- d) Ejecución y valoración: puesta en práctica de los planes y acciones y seguimiento, valoración y revisión de la acción.

Según West y Idol (1987), todos los modelos de asesoramiento tienen dos metas básicas comunes: proporcionar servicios para la resolución de problemas, e incrementar las habilidades de los asesorados de modo que puedan prevenir o responder de manera más eficaz a problemas similares en el futuro. Independientemente del ámbito o área de trabajo en que se produce, la consulta o asesoramiento siempre se define como una relación triádica y voluntaria, con una finalidad de asistencia o ayuda entre profesionales para mejorar la práctica.

La tendencia actual hacia modelos de naturaleza colaborativa y de responsabilidad mutua frente a modelos de corte prescriptivo basados en el conocimiento y poder del experto; el viraje hacia modelos basados en la comunicación abierta, la confianza mutua y la colegialidad como base de la relación, parecen estar dibujando, desde esta perspectiva psicológica, el nuevo perfil del psicopedagogo.

1.2.5 El asesoramiento desde la Orientación Educativa

Son diversas las propuestas de conceptualización y clasificación del campo de la Orientación Educativa (Santana Vega, 1990a, 1990b, 1993; Rodríguez Espinar, 1993; Álvarez Rojo, 1994; Jiménez y Porras, 1997; Bisquerra, 1995, 1998).

Santana (1990a, 1990b, 1993) por ejemplo, contempla cinco enfoques teóricos desde los que fundamentar los diferentes modelos de orientación e intervención psicopedagógica: el enfoque psicométrico, el clínico-médico, la perspectiva humanista, la sociológica y la didáctica. Por su parte Jiménez y Porras (1997) distinguen entre el modelo de ‘counseling’ o acción psicopedagógica directa e individualizada (de carácter terapéutico), el modelo de programas o acción psicopedagógica directa y grupal (de carácter preventivo), y el modelo de consulta o acción psicopedagógica indirecta (de carácter consultivo).

De manera similar a lo ocurrido en otros ámbitos ya abordados anteriormente, esta perspectiva ha ido evolucionando paulatinamente en sus planteamientos y estrategias, desde posiciones originarias en las que el orientador actuaba como un experto y lo más frecuente era la intervención directa, hasta posiciones y propuestas más actuales en las que su actuación ha pasado a ser la de un consultor en la resolución de problemas en el ámbito de la escuela (Cole y Siegel, 1990). Según Escudero, en la primera etapa se daban por sentado dos tipos de supuestos:

“(…) de un lado, la existencia de modelos, procedimientos y técnicas para la resolución de buen número de problemas educativos, de otro, la constitución del psicólogo escolar como experto que, en aras de su especialización y control de dichos métodos y procedimientos, quedaba automáticamente legitimado para suplir o sustituir la acción del profesorado, desconocedor de recursos y técnicas para la acción eficaz ante determinados problemas, o prescribirle, en otros casos, los programas que debía aplicar, si quería resolverlos a la luz de criterios de racionalidad científica y utilizando para ello procedimientos y técnicas que prometían eficacia, rigor y legitimación científico-técnica”(1992a:58).

Para Popkewitz (1994a), durante bastante tiempo la psicología con su perspectiva funcional del conocimiento, su interés por las diferencias

individuales y sus métodos aparentemente objetivos, ofreció a los profesionales de la enseñanza una nueva forma de conocimiento experto para seleccionar, organizar y evaluar el saber escolar, estableciendo pautas concretas de razonamiento y actuación con respecto al modo de socializar a los escolares. Desde este punto de vista, Rodríguez Romero –apoyándose en el trabajo de Usher y Edwards (1994)– considera que:

“(…) las prácticas de apoyo pueden verse como labores de ‘profilaxis social’ enfocadas a la gestión de la vida de los usuarios y profesionales de las diversas instituciones, que la sociedad industrial generó para dedicarse a la tutela de los menos capacitados: infantes, jóvenes y demás personas fuera de la norma. Las labores de apoyo aparecen, así, implicadas en las tareas de conversión de los sujetos en casos a través del uso de prácticas de evaluación, acreditación y medición de capacidades, acciones que tienen componentes normalizadores y que a través de la categorización crean barreras y exclusiones” (1997: 77).

Posteriormente, se produce un cambio sustancial en su papel y funciones, pasando a convertirse en un consultor en los procesos de resolución de problemas en vez de en un técnico especialista que diagnostica y diseña programas de intervención. El foco de atención se centra ahora en el entorno (escuela, padres, aula, profesor) como espacio del problema y como vía de influencia indirecta sobre el mismo. La gama de roles de esta función general de consulta y apoyo iría desde el identificador y sugeridor de recursos y propuestas de acción hasta el agente de cambio, analista, supervisor, evaluador, formador, siendo uno de sus objetivos principales la capacitación de los centros y el profesorado para que aprendan y utilicen por sí mismos procesos de resolución de problemas (Cole y Siegel, 1990; Escudero y Moreno, 1992).

Efectivamente, en los últimos años se aprecian cambios que apuntan hacia el relevo de los modelos técnicos en la relación orientador-profesor centrados en el alumnado, por otros de corte colaborativo (modelos de consulta) cuyo foco de atención es también el currículum, el centro como organización y el desarrollo profesional del profesorado.

Este cambio de perspectiva no implica exclusivamente modificar estrategias o técnicas de trabajo, sino al tiempo, modificar creencias y

concepciones. Para Rodríguez Romero (1997), este cambio conlleva repercusiones, al menos, en tres importantes dimensiones: en el proceso de construcción o reconstrucción del nuevo rol del orientador, el cambio en la modalidad epistemológica o de conocimiento, puesto que la competencia del orientador debería distanciarse de manera considerable de la imagen tradicional de dominio preferente de conocimiento teórico y técnico y alcanzar la vinculación de éste con el conocimiento generado en la práctica y, por último, los cambios que han de producirse en el trato con colegas o colegialidad, ya que este tipo de relación se basa en la colaboración y ésta habrá de construirse.

1.2.6 El asesoramiento desde la Supervisión Educativa

Aunque actualmente el término más utilizado en nuestro contexto es el de inspección, es cada vez más habitual hablar de supervisión en relación con un tipo de acción –bastante común en distintas profesiones y ocupaciones– consistente en ejercer control sobre el proceso de producción, fabricación o actividad para alcanzar niveles óptimos de calidad y rentabilidad (Martín Rodríguez, 1988). En el marco educativo, aún cuando existen antecedentes de esta función a lo largo de la historia, la supervisión aparece especialmente vinculada al fenómeno de la institucionalización de la educación como un sistema de evaluación e información al servicio del Estado sobre el funcionamiento del aparato educativo (Tanner y Tanner, 1987), y también como una vía para facilitar la gestión escolar.

La Supervisión Educativa, al amparo de la teoría sobre la Organización escolar y la Didáctica, ha ido consolidándose paulatinamente como un ámbito de estudio y conocimiento siendo posible advertir distintos enfoques y modelos de actuación, aunque –de acuerdo con Martín Rodríguez (1988)– se trata aún de un campo inestructurado y por construir en gran medida.

La supervisión escolar, como práctica educativa, ha sido definida de múltiples formas, siendo lo más habitual concebirla como el examen del trabajo o actividad realizada por el profesorado, destacando su papel primario de control. Para Goldsberry (1988:2), por ejemplo, la supervisión es “una responsabilidad organizacional y una función focalizada sobre la evaluación (*assessment*) y el refinamiento de las prácticas docentes. Dado que es una

responsabilidad, necesariamente implica la relación entre un superior organizativo y un subordinado, con lo que la autoridad legítima para la toma de decisiones reside en el primero”.

Para Good (1945; en Heald, 1969) la supervisión educativa es “el esfuerzo de funcionarios de la educación destinados a servir de guía en el terreno de la educación a maestros y otras personas interesadas en el perfeccionamiento profesional y el desempeño del maestro, en la selección y revisión de los objetivos educacionales, en la selección de un material didáctico y métodos de enseñanza y en la evaluación de la instrucción”.

Nerici (1975:56) la define como “el servicio de asesoramiento de todas las actividades que influyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje, con miras a realizar un mejor planeamiento, una mejor coordinación y ejecución de las mismas, para que se atienda en forma más eficiente a las necesidades y aspiraciones del alumno y la comunidad, así como para que se lleven a efecto más plenamente los objetivos generales de la educación y los objetivos específicos de la escuela”.

Lemus (1975:15) por su parte la entiende como la “superación del medio educativo y el desenvolvimiento profesional de los trabajadores de la educación, para que, educados para hacer uso del espíritu de investigación, puedan afrontar los problemas que se presentan en el campo de la práctica”.

Y, por último, para Fermín (1980:15) constituye el “servicio democrático y sugerente de ayuda y asistencia al educador, destinado a lograr el mejoramiento de los resultados del proceso de enseñanza-aprendizaje, que atañe a todas las actividades y a todas las personas que concurren al proceso educativo y que se realiza mediante un trabajo cooperativo”.

Analizando las definiciones anteriores es posible encontrar algunos rasgos de parentesco entre este tipo de prácticas y las de apoyo y asesoramiento, a pesar de que, como ya se advirtió, la supervisión o inspección educativa ha constituido en la práctica –antes que nada– un mecanismo de control externo a los centros educativos, y su viabilidad funcional y capacidad para generar procesos de cambio e innovación ha sido –y sigue siendo– cuestionada (Martín Rodríguez, 1988).

Efectivamente, la supervisión ha sido entendida tradicionalmente como un proceso de evaluación e inspección de la actividad docente y, tan sólo de modo residual, esta acción supervisora ha sido enfocada a la mejora de las prácticas o al apoyo del profesorado y los centros en el cambio curricular y el desarrollo profesional.

Sin embargo, también es posible entender la supervisión educativa como un tipo especial de ayuda y asesoramiento que persigue la mejora de la educación. Aunque históricamente –como venimos insistiendo– este tipo de procesos se han centrado de manera preponderante en las funciones de inspección, seguimiento y control del cumplimiento de la normativa, los enfoques más actuales apuntan también como finalidades principales aspectos como el desarrollo curricular, la formación del profesorado y la evaluación formativa.

Para W. Smyth (1984; 1986) por ejemplo, desde un enfoque crítico la supervisión no puede desligarse de la colaboración entre docentes y ha de entenderse alternativamente como un proceso de mutuo reconocimiento y enriquecimiento en el que los límites entre supervisor y supervisado se diluyen. El problema podría plantearse a la hora de compatibilizar, en el marco de la práctica institucional, funciones tan distantes como el control y la ayuda profesional, la vigilancia con la asistencia y el acompañamiento, el dominio con la colaboración, en un único rol o agente educativo.

De acuerdo con Tanner y Tanner (1987), es posible distinguir al menos cuatro modelos o enfoques de supervisión en educación que permiten apreciar distintas tendencias, orientaciones y creencias sobre el particular. Éstos son el modelo de inspección; el de producción, científico (McNeil, 1982) o tecnológico (Angulo, 1999); el modelo clínico; y el modelo de desarrollo o crítico (Smyth, 1984, 1986). Como se verá más adelante, los dos últimos enfoques parecen dibujar esta labor de manera similar a lo que venimos refiriéndonos como asesoramiento. Pero veamos las características de cada uno de estos modelos con más detalle y sus posibles relaciones con las tareas de apoyo a la mejora educativa.

En primer lugar, entender la Supervisión como Inspección supone apostar por una gestión educativa de corte eficientista y autoritaria. Se trata de

un modelo que, aún cuando sigue presente en muchas de las prácticas supervisoras actuales, tiende a desaparecer. Para Tanner y Tanner (1987), es un mero ‘artefacto del pasado’ que supone un peligro para los educadores, y cuyo legado se encuentra en el modelo de producción. La supervisión desde este modelo es ejercida por una fuente de autoridad externa de carácter administrativo, en base a objetivos como el control de la responsabilidad administrativa, la mejora de la eficiencia, el mantenimiento de los estándares, y la conformidad con los objetivos preestablecidos. De acuerdo con Angulo (1999), control e información administrativa, y vigilancia del cumplimiento de la legalidad vigente constituyen los referentes principales de esta supervisión.

El movimiento de la ‘accountability’ de los años 70 en Estados Unidos, como respuesta a la situación de crisis socio-económica, cultural y política del momento genera una gran desconfianza y frustración hacia el sistema educativo lo que potenciará la búsqueda de la eficiencia y el control de lo que se hace en las escuelas por parte de los profesores. Ello favoreció enormemente el avance de la supervisión educativa como inspección en esos momentos.

En nuestro caso, según Gimeno Sacristán (1988), tradicionalmente la política curricular en España se ha asentado en la desconfianza hacia los profesores y en un afán de control ideológico de la educación a través de las regulaciones del curriculum, por lo que parece lógico que haya sido éste el modelo de supervisión imperante.

Por su parte, el Modelo de Producción (Tanner y Tanner, 1987), Científico (McNeil, 1982) o Tecnológico (Angulo, 1999) implica adoptar una imagen de la escuela como empresa, asumiendo criterios basados en la eficiencia y rentabilidad para su gestión. Según Martín Rodríguez (1988), la utilización mecánica de los modos de gestión científica de la industria a nivel de los centros educativos constituía una práctica frecuente desde principios del siglo XX, aunque el modelo ha ido evolucionando con el tiempo. Desde este planteamiento:

“(…) la eficiencia escolar pasaba por la determinación de unos objetivos comportamentales específicos, definidos operativamente, y el establecimiento de unos mecanismos de control que pudiesen medir el grado de cumplimiento de los mismos. Todo ello descansa en los

supuestos de que los outputs educativos pueden ser evaluados en términos de elementos discretos, que el problema educativo es esencialmente un problema tecnológico y que el trabajo de profesores y supervisores es el de unas unidades que operan en un proceso convergente y establecido” (Martín Rodríguez, 1988: 37).

Este enfoque de supervisión concibe al profesor como una unidad de producción, y como un mero técnico. Su función consiste simplemente en la distribución de la instrucción, siéndole usurpada la capacidad decisional y su autonomía profesional. El supervisor, en este marco, es un elemento más de la ‘cadena de montaje’ y, al igual que el profesor, carece de autonomía y poder para tomar decisiones. Su tarea se centra fundamentalmente en la aplicación de tests y pruebas cuantificadas para medir los resultados logrados. Pero para Angulo (1999), lo que da carta de naturaleza a este modelo es la utilización del conocimiento científico para intervenir y cambiar la realidad de manera racional. La supervisión científica, según McNeil, aprovecha las investigaciones educativas y las utiliza para la evaluación, formación y mejora docente:

“La supervisión emplearía las implicaciones de la investigación desarrolladas por la psicología educativa interesada en la medición mental, las diferencias individuales y la psicología del aprendizaje; construiría, comprendería y usaría nuevos tipos de tests sugeridos por los expertos en medición educativa; y pretendería que los profesores formularan objetivos de acuerdo a las nuevas técnicas de los expertos curriculares” (McNeil, 1982: 19).

Para Angulo (1999), la supervisión tecnológica aplica los resultados de la investigación en la enseñanza, de manera particular aquellos obtenidos desde el paradigma proceso-producto, la investigación sobre métodos de enseñanza, la centrada en la organización y gestión de la clase, y también, con un sentido más comprensivo, aprovecha lo producido desde el movimiento de escuelas eficaces y profesores eficientes.

El perfil de la función supervisora desde este modelo se identificaría con la del experto o técnico con gran competencia y habilidades para la enseñanza y la gestión eficaz de los recursos en el aula, y para trasladar resultados de investigación a técnicas y reglas para su aplicación por el profesorado. El foco de la supervisión sería el dominio de los métodos de instrucción por parte del docente.

Por otra parte, el modelo de Supervisión Clínica –bajo un enfoque muy distinto a los dos anteriores– se origina en el marco de la formación del profesorado. Para Cogan la supervisión clínica consiste en la :

“(…) fundamentación y práctica diseñada para la mejora de la actuación del profesor en el aula. Toma sus datos principales de los acontecimientos del aula. El análisis de estos datos y la relación entre profesor y supervisor forman la base del programa, de los procedimientos y de las estrategias diseñadas para la mejora del aprendizaje de los alumnos a través de la mejora de la conducta de los profesores en el aula” (1973:9).

También Sergiovanni y Starratt (1983:305) la definen como los encuentros cara a cara con los profesores acerca de la enseñanza, usualmente en las aulas, con el doble propósito del desarrollo profesional y el mejoramiento de la instrucción.

Para Angulo (1999) este modelo aparece como una reacción a la supervisión inspectora y a la tecnológica. Frente a la dependencia jerárquica del supervisado respecto al supervisor, la evaluación y el control externo, el distanciamiento experto y la ausencia de colaboración, la estandarización, la intervención preestablecida, características propias de esos modelos, la supervisión clínica pretende cambiar este tipo de prácticas liberándolas de sus significados y de sus prácticas amenazantes, autocráticas y administrativo-burocráticas, para en su lugar establecer un proceso de indagación que potencie la profesionalización de los docentes (Goldhammer et al., 1980). El cambio de enfoque en cuanto a los valores y creencias sobre las que se apoya, además del método, definen –como contraste– a esta orientación.

Según Garman (1982, 1986) los valores clave en los que se sustenta la supervisión clínica son la colegialidad, la colaboración, el servicio y la ética. Para este autor:

“Existe poca duda de que el énfasis en la técnica, inherente a los primeros trabajos de la supervisión clínica, todavía es poderoso. No obstante, existe un creciente reconocimiento de que la supervisión clínica representa una clase radicalmente diferente de supervisión, centrada en una implicación intensa y productiva, donde el supervisor posee habilidades y saber que aporta en una alianza educativa en la que

ambos, el docente y el supervisor, están comprometidos en el desarrollo de competencias mutuas” (Garman, 1986:25).

A nivel procesual, las fases propuestas por Snyder y Anderson (1986:447) para este modelo contemplan la conferencia de preobservación (para llegar a un compromiso y establecer qué se va a observar), la observación (recogida de los datos), la sesión de análisis y estrategia (como revisión e interpretación de los datos), la conferencia (o proceso interactivo entre supervisor y profesor que permite a éste último su aprendizaje), y la postobservación crítica (balance del ciclo de actividades de observación realizado).

No obstante, aunque este ciclo de supervisión es bastante aceptado, no existe un modo o estilo único de supervisión clínica, pudiéndose encontrar a su vez diversidad de estrategias y enfoques, tales como la supervisión evolutiva (Glickman y Gordon, 1987; Glickman, 1990) y la supervisión múltiple (Cohn y Gellman, 1988).

En conclusión, las conexiones y similitudes con las labores de apoyo y asesoramiento del modelo de supervisión clínica parecen evidentes. Para Angulo (1999), Zimpher y Howey (1987), y Smyth (1984), la supervisión clínica no se limita a un mero ejercicio de entrenamiento en relaciones humanas sino que constituye todo un proceso de interrelación en el que la colegialidad y la colaboración son valores claves. Al mismo tiempo, la supervisión clínica no actúa sobre los profesores, sino que trabaja con ellos en una tarea deliberada con la finalidad de articular las intenciones del docente, observar y recoger información sobre la enseñanza y analizar dicha información para reconstruir significados y consecuencias de la misma (Smyth, 1984). Además, busca apoyar a los docentes a que desde su propia iniciativa, intereses y preocupaciones, desarrollen la indagación reflexiva sobre los aspectos de su docencia que ellos mismos elijan (Angulo, 1999).

En comparación con los modelos de Inspección y de Producción, el de Supervisión Clínica pone el énfasis en el desarrollo profesional del profesorado, y la relación que se establece entre supervisor y profesor es más democrática y cooperativa. Así mismo, al tratarse de un tipo de supervisión ‘in situ’ garantiza la significación práctica que para el profesor puede tener este

tipo de procesos (Martín Rodríguez, 1988), lo que nos hace plantearnos su proximidad con las labores de apoyo y asesoramiento, a pesar de su enfoque personalizado y de ayuda individual, que olvida los asuntos y necesidades del centro como institución.

Por último, entender la Supervisión como proceso de Desarrollo es entenderla como un proceso de solución de problemas que permite la mejora del currículum y el desarrollo profesional del profesorado (Tanner y Tanner, 1987). Desde este enfoque se concibe al profesorado bajo un rol de investigador, capaz de dar respuesta y soluciones a los problemas, que se responsabiliza y compromete con la mejora del currículum. Concibe a la escuela con un enfoque ecológico, lo que implica una perspectiva distinta respecto a los otros modelos ya vistos. Además, el currículum tiene un fuerte componente social, por lo que los métodos participativos y de colaboración han de ser la forma habitual del trabajo de supervisión.

Como un asesor, el supervisor trabaja en colaboración con el profesor para facilitar su comprensión de los problemas y su resolución. Parece evidente pues, bajo estas coordenadas, identificar la supervisión educativa con las prácticas de apoyo y asesoramiento.

W. Smyth es el autor que con mayor insistencia ha defendido la necesidad de dotar de un nuevo sentido y orientación las prácticas de supervisión en educación. Desde un enfoque crítico plantea la necesidad de completar los vacíos y deficiencias de la supervisión clínica y contrarrestar la influencia negativa de la supervisión inspectora y tecnológica (Smyth, 1984a; 1984b; 1985; 1986a; 1986b; 1987; 1988).

Para W. Smyth, la ausencia de autocrítica respecto a la utilidad misma del proceso de supervisión, y la falta de referencias al papel del profesorado respecto a la construcción y desarrollo de estructuras institucionales que favorezcan la construcción de significados y comprensiones compartidas requiere una reorientación de ésta respecto al proceso, relaciones, contenidos y fines.

A través de la indagación crítica y reflexiva, la supervisión educativa debería permitir a los centros y profesores actuar con mayor claridad política

en relación con los intereses perseguidos en los procesos de enseñanza-aprendizaje (Zeichner, 1993). El proceso de supervisión quedaría establecido a partir de cuatro tipos de acciones: descripción, información, confrontación y reconstrucción, en base al planteamiento de cuatro preguntas básicas: ¿qué es lo que hago? ¿Cuáles son las razones de lo que hago y qué efectos tiene en los estudiantes y en la escuela? ¿Cómo he llegado a actuar de esta forma? ¿Cómo podría hacer las cosas de otra manera?. La supervisión se convertiría así, más que en una intervención sobre los docentes, en un proceso de los docentes para el análisis y mejora de sus prácticas y condiciones.

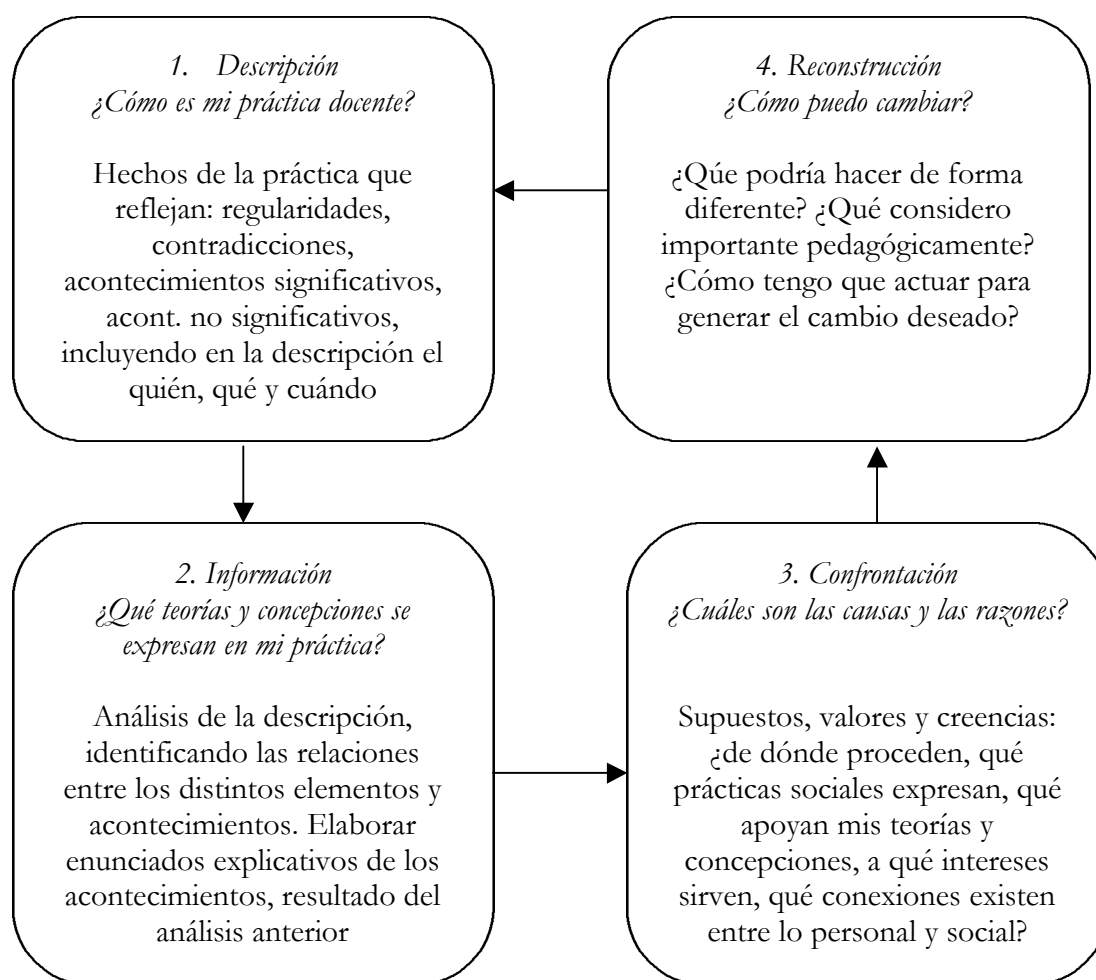


Figura 5: Acciones en el proceso de supervisión crítica
(J. Smyth, 1991a en Angulo, 1999)

Para Angulo (1999), en el enfoque crítico de la supervisión se produce una radicalización de la colegialidad y la colaboración respecto a las tendencias más cooperativas de la supervisión clínica: “Los espacios de acción reflexiva son espacios de diálogo inter-pares, no espacios de imposición. La reflexión sobre la práctica sólo puede ser comenzada y desarrollada directamente por los docentes mismos” (p. 590).

Según J. Smyth (1991b) la supervisión crítica habría de constituir procesos de trabajo y relación que permitieran al profesorado comprender sus propias historias personales y colectivas y trabajar en colaboración, desvelando la cultura de su propia enseñanza.

El supervisor como facilitador de proceso y asesor no mantiene relaciones jerárquicas y unidireccionales, sino que es un miembro más con una finalidad de ayuda y apoyo que participa con el profesorado en el análisis crítico de la realidad. Desde una perspectiva colaborativa, y como uno más, se integraría en comunidades de autorreflexión constituídas por profesores comprometidos con el examen crítico de sus propias prácticas y las de la escuela, persiguiendo la mejora y la justicia social (Zimpher y Howey, 1987).

13 Roles y funciones de asesoramiento en educación

Tras este recorrido por distintas perspectivas de conocimiento y diversos ámbitos de actuación educativa es posible concluir que no existe una única forma de entender el asesoramiento en educación, siendo múltiples las definiciones acerca del rol que los asesores podrían desempeñar en los contextos escolares, así como variadas las funciones, actividades y tareas en las que éste se materializaría.

Rodríguez Romero es una de las autoras que con mayor profusión ha estudiado la naturaleza de este complejo rol profesional (1992a; 1992c; 1994; 1995; 1996b; 1997; 2001b). Este y otros autores (Moreno, 1999) destacan su carácter contradictorio, conflictivo y fronterizo como aquellos rasgos que mejor lo definirían. Contradictorio y controvertido en la medida que generalmente no es demandado por los asesorados. Para Moreno (1999) el pecado original del asesor radicaría precisamente en que ni los centros ni el

profesorado han solicitado su presencia. Conflictivo en diversos sentidos, pero especialmente por la dificultad de mantenerse en una posición de neutralidad respecto a los diversos intereses. Y, fronterizo, en la medida que se trata de una labor emergente que, como ha podido verse, está conformándose solapada con otras actividades tales como la orientación, la innovación, la formación permanente o la supervisión educativa, de las cuales es difícil e incluso a veces arriesgado separar.

Habitualmente tiende a entenderse el rol como el papel que desempeña un individuo en función del lugar que ocupa en un grupo o sistema social. Es decir, cada posición en la estructura de un grupo tendría un rol asociado que consiste en la conducta que se espera de quien ocupa dicha posición.

Desde la Sociología Funcionalista y desde la Psicología Social, dos de las disciplinas que tradicionalmente más claramente han influido en la teoría sobre la dinámica de los grupos, el rol sería el conjunto de expectativas de comportamiento exigidas a los que ocupan una posición social determinada. Así, toda posición social o estatus tiene asignados un conjunto de reglas o normas que prescriben cómo debe actuar el ocupante de dicha posición.

Esta caracterización funcional se correspondería con una perspectiva centrada en el desempeño del rol, que ofrece una concepción estática y determinista en tanto en cuanto entiende los roles como componentes fijos de las estructuras sociales (Nieto, 1993; Rodríguez Romero, 1992a; 1996b).

Por el contrario, el enfoque fenomenológico considera –de manera mucho más dinámica y flexible– que los roles surgen de escenarios sociales y los individuos influyen decisivamente en su configuración (Zurcher, 1983). Defiende que las estructuras sociales están configuradas por personas que actúan sobre una base institucionalizada y el desempeño del rol se determinaría mediante la interacción social. La persona tiene pues una postura activa en la definición del rol, de tal modo que el proceso de configuración es, en realidad, un proceso de construcción (Holmes, 1990). Desde esta perspectiva fenomenológica, el rol del asesor se iría conformando a medida que estos profesionales se ven involucrados en experiencias de asesoramiento, existiendo toda una serie de factores implicados en dicho proceso que modularían su construcción de manera dinámica y contextual.

1.3.1. Factores implicados en el proceso de construcción del rol del asesor

Para Rodríguez Romero (1992a, 1996b), es posible recurrir a ciertos constructos que facilitan la comprensión de las peculiaridades del rol del asesor. Se refiere en concreto a la percepción, la fusión, la negociación, la contextualización, la conflictividad y la marginalidad del rol.

Desde la perspectiva fenomenológica, el concepto o autopercepción que el asesor tiene de su propio rol es, en última instancia, el que llega a determinar de manera más decisiva el modo en que se ejecutará el rol de agente de apoyo. La concepción que se llega a tener del propio rol está condicionada tanto por elementos peculiares de la propia persona (tales como los roles previos experimentados), como por las expectativas que los otros con quienes mantiene algún tipo de relación (profesorado, Administración, los otros asesores) tienen de él. Pero son los valores y creencias de uno mismo los que más decisivamente configuran el concepto de rol de agente de apoyo, porque son los responsables de la toma de postura ante los aspectos más controvertidos de la labor de asesoramiento.

El sujeto organiza y compone sus pautas de acción conforme va actuando. La realización del rol, de este modo, llega a ser única e idiosincrásica (Hargreaves, 1986). Se trata de un proceso de construcción que está sujeto a cambios, que evoluciona conforme la persona aumenta su experiencia y que alcanza su maduración y se estabiliza cuando se observan tendencias consolidadas en su ejecución.

No obstante, es importante tener en cuenta también la influencia que ejercen tanto la audiencia complementaria o roles con los que interactúa el asesor, como el grupo de iguales o de referencia, es decir, los que comparten el mismo rol. En este sentido –y a pesar de que la propia percepción y los roles desempeñados al mismo tiempo o anteriormente sean tan decisivos– también actúan como fuerzas moduladoras en el proceso de ‘hacerse asesores’ las expectativas que mantienen el profesorado y las escuelas, o la Administración respecto a lo que han de ser los agentes de apoyo, así como los propios compañeros asesores. Estos últimos –el grupo de referencia según Hargreaves (1986)– poseen funciones normativas y comparativas y el asesor evalúa su

actuación en comparación con éste (Urry, 1972), corrigiendo y delimitando principios, líneas y actuaciones.

Por otra parte, las personas ejercen diferentes y variados roles en su vida tanto personal como profesional, que se desarrollan de manera anterior o al mismo tiempo que el nuevo rol que emerge. En realidad, no se trata de ir cambiando la 'careta' ante cada situación –dice Rodríguez Romero (1992a; 1996b)– sino que esta gama de roles se traspasan y funden entre sí creando una amalgama de la que sobresalen determinados roles con los que la persona se siente más identificado. Se trata del rol o roles que llega a ser internalizado con más fuerza y que va a actuar, en general, como principio guía.

Tanto el número como la gama de roles que desempeña una persona son únicos y el modo en que se organizan o fusionan también presenta peculiaridades que influyen en la elección del rol guía y en el grado de conformidad o creatividad que desarrollará frente a las expectativas que sostienen los otros sujetos. Ciertos roles jugados pueden llegar a tener más peso e incluso ser más coherentes que otros a la hora de fusionarse con el nuevo rol del asesor.

Por otro lado hay que considerar que los roles se aprenden en situaciones de interacción social y comunicativas, situaciones que requieren reciprocidad en las perspectivas de los participantes. Se puede decir que la negociación del rol es un proceso inevitable que, por lo general, se produce de manera implícita, lo que acarrea en ocasiones dificultades.

Según Rodríguez Romero (también Area y Yanes, 1990), el asesor ha de lograr comprender, interpretar y negociar la relación entre el concepto de su rol y las previsiones que percibe tienen los grupos con los que interactúa. De manera que un asesor que se relaciona con grupos variados de profesores y diferentes instituciones, se ve irremediamente involucrado en procesos de negociación del papel, que se ha de producir siempre que inicia nuevas interacciones. En el caso del asesor, negociar el rol de modo explícito constituye un requisito imprescindible porque sin referentes previos o escasamente consolidados –recuérdese que se trata de una labor con poca tradición en la enseñanza– pueden configurarse expectativas erróneas.

Como se ha dicho, el agente de apoyo construye su rol a medida que se expone a diversas interacciones, normalmente en situaciones divergentes. Cuando la negociación es explícita, se ofrece una vía para responsabilizar a los asesorados y se convierte en un instrumento de creación del propio proceso de asesoramiento. La negociación no es un proceso simple, ni fácil y a veces incluso se trabaja con visiones enfrentadas lo que dificulta aún más el camino.

Por otro lado, el proceso de construcción del rol del asesor posee un carácter netamente contextual y cultural. El agente de apoyo y el enseñante están involucrados en el contexto de las organizaciones educativas y se socializan dentro de éstas. En su seno se concilian las expectativas que tiene para sí mismo el agente de apoyo, y las que sostienen sobre él los otros grupos con los que interactúa.

En los centros los roles de los sujetos (agentes de apoyo, profesores o administradores) están mezclados con la representación de los roles institucionales. Estos roles institucionales están regulados formalmente, aunque es la cultura de cada organización la que en el fondo determina su configuración. Cada institución presenta como rasgo definitorio concepciones, creencias y significados propios –una cultura escolar– que modelan el carácter peculiar de los roles que se desarrollan en su seno y el sentido de las acciones de todos los grupos que la conforman.

Pero la cultura escolar no ha de entenderse como un marco de referencia único y homogéneo, sino que con frecuencia aparece fragmentado, conviviendo en ella distintas subculturas. Desde la perspectiva micropolítica (Ball, 1989) se apunta cómo la vida de las instituciones educativas frecuentemente está sujeta a un proceso social de contienda. En este proceso se suelen producir conflictos entre grupos con intereses divergentes y se dan relaciones de dominio por parte de unos grupos con poder y de resistencia por parte de los grupos con menor influencia.

Además el centro educativo está unido a otros sistemas micropolíticos como los administradores educativos, técnicos y políticos, y los servicios de apoyo. Todos estos contextos micropolíticos están influyendo en la definición de la situación de asesoramiento.

Las situaciones de interacción entre asesor y asesorado se producen, pues, en un escenario complejo que condiciona y mediatiza en gran medida la construcción de este novedoso rol.

Como se ha dicho, en este marco pueden manifestarse intereses contrapuestos de colectivos profesionales con culturas y propósitos no siempre convergentes: los centros educativos y el profesorado, y las instancias administrativas. Al respecto, suelen aparecer dos tendencias que caracterizan los roles de asesoramiento: por un lado, la tolerancia en la ambigüedad (Hernández, 1991) que permite a los agentes de apoyo desarrollar roles con capacidad para intervenir en situaciones en las que las normas y los roles pueden ser ambivalentes, plurivalentes o incluso contradictorios. Y por otro lado, el distanciamiento del rol que pone de manifiesto el potencial del rol del asesor para posicionarse por encima de las previsiones y seleccionar, modificar e interpretar las imágenes que sostienen los diferentes grupos implicados en la interacción de asesoramiento.

Tal como se anticipó, algo consustancial a la propia naturaleza de este rol educativo es la manifestación de cierta conflictividad en relación con los procesos de percepción, fusión, negociación y contextualización que han sido comentados.

La divergencia en las expectativas sobre lo que ha de ser la actuación del asesor, la incompatibilidad de roles asociados a un solo agente, la existencia o no de información y acuerdos previos al inicio del proceso de apoyo, así como determinadas características culturales del contexto pueden provocar discrepancias y conflictos.

Para Hargreaves (1986), deben tomarse en consideración al menos dos tipos de conflictos. Por un lado, aquellos que tienen su origen en los procesos de negociación y contextualización, denominados 'inter-rol', con un marcado carácter grupal. Y por otro lado, los que surgen relacionados con los procesos de percepción y fusión, denominados 'intra-rol', de carácter interno al sujeto.

Los conflictos inter-rol o tensiones 'entre roles' se producen cuando el rol del asesor genera problemas a los otros roles con los que interactúa (profesorado, políticos y administradores), o bien aquellos establecen unas

expectativas o previsiones conflictivas respecto a éste, o sus demandas no están bien claras y definidas. Podrían destacarse a este nivel, dado el calado y sus implicaciones éticas, los de naturaleza cultural y organizativa provocados a causa de las discrepancias entre el rol del asesor, su estilo y valores, y la cultura del centro y de la Administración, sus metas, clima, uso de recursos, patrones de comunicación, etc.

Los conflictos intra-rol o tensiones ‘internas al rol’ se producen en la medida que el sujeto desarrolla a un mismo tiempo roles poco compatibles o bien no cuenta con las habilidades y competencia técnica necesaria para un adecuado desempeño. Resultan ilustrativos, dentro de este tipo, los conflictos que se producen como consecuencia de la combinación de funciones de control con las de ayuda y asesoramiento, tareas de un acoplamiento inevitablemente problemático (Hawkins y Shohet, 1989). También pueden producirse este tipo de tensiones cuando la percepción corporativa no es homogénea, existiendo falta de acuerdo sobre el contenido del rol entre los propios asesores.

Por último, y muy relacionado con la conflictividad del rol del asesor, se plantea su marginalidad como otra de las características destacadas de su papel, al menos en dos sentidos.

Por una parte, la marginalidad se define como la capacidad del agente de apoyo para moverse en un espacio fronterizo y limítrofe entre grupos o culturas que mantienen discrepancias en sus metas y actitudes, esto es, centros educativos y Administración, equilibrando ambos posicionamientos e intentando tender puentes de unión entre ambas subculturas a medida que construye y desempeña su rol.

Por otra parte, el asesor se situaría en un nuevo espacio de marginalidad al intentar equilibrar procedimientos y modelos de actuación que, en función de las características del contexto, oscilarían entre los de orientación técnica y los de tendencia procesual, con un mayor o menor énfasis hacia la directividad en las relaciones, basados en la intervención o en la colaboración, centrados en contenidos o procesos.

1.3.2. Tipología o gama de roles de asesoramiento

Paulatinamente, en la literatura sobre asesoramiento se ha ido consolidando una tipología básica de roles en relación con este tipo de procesos de ayuda interprofesional en el marco de las escuelas, que distingue dos tendencias o polos bien definidos en función de que se ponga el énfasis en los contenidos o en los procesos a la hora de intervenir (Louis et al., 1985; Escudero y Moreno, 1992; Nieto, 1993; Rodríguez Romero, 1992a, 1996b; Arencibia y Guarro, 1999).

Cuando el rol de apoyo está centrado en los contenidos el agente se constituye en un portador de soluciones o especialista, habitualmente bajo el paraguas de modelos o estrategias de cambio planificado basadas en la importación de soluciones. Según Nieto (1993), este rol suele localizarse en procesos de mejora escolar de carácter específico y prescrito externamente, y en estrategias de difusión y utilización de conocimiento que responden a un enfoque basado en la adopción, identificándose como un resolutor de problemas, proveedor de recursos o agente de enlace, diseminador, experto técnico o especialista informativo y formador.

El asesor juega aquí el papel de experto, es decir, podría identificarse como fuente de información respecto al contenido de un programa educativo y como recurso para la formación especializada. Para Hood y Cates (1978) este rol es utilizado habitualmente en el ámbito del diseño curricular como especialista en métodos o áreas disciplinares, y es tildado por ello como experto en contenidos en base a su dominio de conocimiento.

En suma, el rol de especialista pone el énfasis en ofrecer soluciones particulares a problemas concretos utilizando para ello su conocimiento y habilidad en un área, recurso o programa. Normalmente la relación con los asesorados suele ser puntual o a corto plazo y se caracteriza por sustentarse sobre principios de imparcialidad, objetividad y diferenciación profesional (Margulis y Raia, 1972).

Por otro lado, cuando el rol de apoyo está centrado en procesos el asesor suele jugar el papel de facilitador de procesos, y se le reconoce como un agente generalista. Este rol se asocia a modelos o estrategias de cambio basados

en la implementación y la investigación-acción (Louis, 1981b), y a procesos de difusión y utilización de conocimiento desde un enfoque de desarrollo, constituyendo una forma más indirecta de influir en los procesos de mejora. Se trata de un facilitador de ideas, asesor de proceso, estimulador del cambio, consultor, consejero, defensor, observador, motivador de profesores, etc.

Así, el asesor generalista se caracterizaría por contar con habilidades y capacidad técnica para ayudar al profesorado y los centros educativos a analizar, planificar e interactuar, centrándose preponderantemente en los procesos grupales y organizativos (comunicación e intercambio de información, clarificación de metas y valores, liderazgo, toma de decisiones, tensiones y conflictos en la dinámica grupal, etc.).

El papel de este rol no es aportar soluciones elaboradas a problemas particulares como en el caso del especialista, sino más bien facilitar apoyo, asesorar en los procesos para que la escuela identifique y explore lo que hace (Louis, 1983). Este tipo de roles promueve y sostiene un ambiente y unos procesos que permiten la comunicación bidireccional y la reflexión compartida (Day, 1984) y, en conjunto, busca transmitir sus conocimientos, técnicas y destrezas a los que conforman la organización para ayudarles a que colectivamente asuman su propia resolución de problemas (Aubrey, 1993; Murgatroyd y Reynolds, 1984a, 1984b).

Como puede comprobarse, a diferencia del especialista, el rol generalista no impone su diagnóstico e interpretación, ni propone una solución elaborada, sino que participa y se implica en la organización para identificar las necesidades y poner en práctica las soluciones de manera conjunta, buscando el máximo desarrollo de las capacidades de ésta que le permitan de cara al futuro, una mayor autonomía en su gestión (Lippitt y Lippitt, 1986).

Su atención se focaliza más que en el problema o asunto a resolver, en las personas, los grupos y la institución, estableciendo relaciones continuadas con un marcado carácter personal, comprometido y desde la corresponsabilidad (Margulis y Raia, 1972).

Según Nieto (1993), este rol tiene mayor influencia a la hora de estimular a los centros para el logro de mayor auto-reconocimiento y

aprendizaje activo a partir de su experiencia y práctica situacional, y para facilitar que el profesorado se enfrente a sus necesidades con amplitud y claridad, es decir, a partir de soluciones creativas y consensuadas, estrategias abiertas, flexibles y adaptativas. También posee un mayor peso a la hora de realizar innovaciones y cambios que conllevan la transformación de los valores y cultura organizativa.

Sin embargo, a pesar de la tendencia al establecimiento de una tipología básica de roles que se identifica, como ya se ha visto, con el experto en contenidos o en procesos, si se consulta la literatura existente puede encontrarse que la gama de roles del asesor ha venido a asociarse con toda una multiplicidad de opciones relacionadas con la amplia diversidad de situaciones y escenarios, grupos e instituciones, así como demandas con los que trata.

Así, para Havelock (1969), cuando este rol se pone en relación con los procesos de transferencia y utilización del conocimiento, el asesor suele identificarse con papeles de mediador informativo, donante de soluciones o colaborador en la identificación de problemas.

Lippit (1982) propone cuatro roles generales que podría jugar el asesor. En primer lugar, como planificador el asesor debiera ejercer funciones de convocatoria e implicación de la organización en sesiones de planificación de su propio desarrollo, animar la coordinación interna y la comunicación institucional, elaborar planes financieros, etc. Debe conocer para ello principios y prácticas de administración, procesos y procedimientos de resolución de problemas y habilidades para la dinamización institucional.

En segundo lugar, como mediador informativo el asesor ejerce tareas de identificación, clarificación y síntesis de información, y de nexo de comunicación dentro del sistema y con el exterior. La realización de estas funciones exige que sea fácilmente accesible, que genere confianza, que sea capaz de definir metas y responsabilidades y de disponer de habilidades y actitudes de escucha.

En tercer lugar, como especialista en procesos de aprendizaje, este agente ha de estar capacitado para usar teorías disponibles al respecto y métodos educativos para satisfacer necesidades de formación planteadas por

los procesos de cambio, promover el aprendizaje desde la experiencia, organizar actividades de apoyo profesional mutuo, formular metas de aprendizaje y usar los recursos técnicos y humanos disponibles. Una capacidad que subyace a este conjunto de posibles tareas es la relativa al establecimiento de relaciones entre la teoría del cambio y la del aprendizaje para la dinamización de procesos de renovación interna.

Por último, como solucionador de problemas –que según este autor constituiría el papel clave– el asesor debe operar como ejemplo y como recurso para promover una metodología de resolución de problemas, sin perder de vista en ningún momento que el propósito general es desarrollar la capacidad interna de la organización para el cambio y la resolución de problemas que puedan ir surgiendo en el futuro.

Para Lippit y Lippit (1986), atendiendo al criterio de mayor o menor directividad en las relaciones durante el proceso de ayuda, el rol abarcaría desde el papel más persuasivo de abogado o agente comprometido, hasta el menos implicado de observador objetivo. Entre ambos polos se encontrarían el especialista en información, el educador/formador, el solucionador de problemas, el identificador de alternativas y enlace con recursos, y el asesor de procesos.

Para Little (1984), cuando se analizan los roles que puede jugar el asesor en relación al estatus que posee, es posible identificar al agente de apoyo como un igual que modela relaciones profesionales productivas cuando se le pide, como un potenciador del profesorado o especialista del curriculum que ofrece formación y asesoramiento en tópicos específicos, o como un colega superior en base a su demostrado conocimiento, destrezas y energía.

En esta línea, el rol del asesor puede ser relacionado con un escuchador activo y compañero de investigación que utiliza la supervisión clínica; como una pareja en la clase que trabaja junto al docente utilizando tácticas de resolución de problemas; como un mediador que negocia con directores, profesorado y otras instancias; como un asesor especialista que aplica nuevas prescripciones legales; como un facilitador que potencia y lidera grupos; como un enlace con los recursos; o como un organizador de formación permanente.

Según Dalin et al. (1993), el asesor juega diversos papeles entre los que se encuentran los de ser un profesor, que explica ideas, relata hechos y se refiere a conocimientos y literatura; un formador, que diagnostica las necesidades de formación y a menudo pone tareas o actividades para ayudar a desarrollar habilidades; un recolector de datos, que recopila la información necesaria para la resolución de problemas; un enlace, que conecta a la escuela con otras escuelas, profesores o líderes que pueden ayudar; un modelo, que ayuda a la escuela a ver cómo pueden llevarse a cabo nuevas funciones y tareas; la tercera parte en situaciones de conflicto, que es capaz de afrontar directamente los conflictos sin herir, capaz de conciliar las partes y también dar soporte cuando sea necesario; un ‘empuje’, que mantiene la armonía de los participantes, que es capaz de poner la energía necesaria en el proceso pero que no se coloca por encima del líder; un *ombudsman*, que representa las ideas e intereses que se han dicho en el proceso pero que son fácilmente olvidadas entre todas las cuestiones; un apoyo, que puede dar soporte psicológico cuando es necesario, que puede dar fuerza al cliente y puede ayudar a focalizar el trabajo cuando sea necesario; un planificador que es capaz de ayudar a los participantes a desarrollar estrategias y situaciones de aprendizaje que ayuden a los grupos a encontrar sus propias soluciones; un investigador que sea capaz de interpretar datos, analizar situaciones y episodios y relatárselo a los participantes; un facilitador que sea capaz de escuchar, manejar datos, relatar aquí y ahora y ayudar a los participantes a redimensionar y mejorar el proceso.

Para Dalin, lo que quiera que sea el asesor, tiene que ser visto por el profesorado y los centros como una ayuda. El asesor no puede mitigar los problemas de los centros, sólo dar asistencia de forma que ellos mismos los resuelvan. Puede ayudar al profesorado a afrontar los problemas, pero nunca cargárselos a sus espaldas.

Además e independientemente de qué papeles puede jugar un asesor, él o ella deben vivir dentro de un código ético y profesional. Son esenciales la claridad acerca de las expectativas de los roles, la sinceridad, la franqueza acerca de las limitaciones, la comprensión mutua del contrato y de las normas de confidencialidad (Lippitt y Lippitt, 1986).

Por lo que puede verse, cada vez es más evidente que no existe un único rol válido sino que es necesaria la complementariedad de papeles. Los roles del

agente de apoyo ni tienen límites precisos, ni son inamovibles, sino más bien están abiertos a combinaciones e interpretaciones diversas en función de criterios como el tipo de relación establecida, las metas y objetivos que se buscan, las normas, patrones y cultura propia y del contexto en el que se ven inmersos, las limitaciones, preferencias y experiencia del propio asesor, su localización interna o externa, etc. (Lippit y Lippit, 1986). Una adecuada combinación, en cada situación, parece ser lo más adecuado a la hora de apoyar procesos de desarrollo de los profesores y de mejora de los centros.

1.3.3. Actividades, funciones y campos de actuación de los asesores en educación

El rol del asesor educativo puede decirse que está en evolución y, progresivamente, tiende a ampliarse. La actuación del asesor se materializa en un amplio espectro de tareas, actividades y funciones sobre múltiples focos y campos cada vez más diversos y heterogéneos, abarcando prácticamente todos los ámbitos y dimensiones de los centros educativos y de la enseñanza. Sin embargo, esta multiplicidad funcional no ha impedido que, a partir de distintos estudios y propuestas analíticas, hayan sido identificadas ciertas categorías y clasificaciones que permiten vislumbrar un rol complejo y multifacético.

Moreno (1992a), a partir del estudio comparado de los sistemas de apoyo externo en el marco de los países de la OCDE, identifica diversos campos prioritarios en la actuación de los asesores tales como el desarrollo e innovación del currículum, la promoción del desarrollo organizativo de los centros, la evaluación y orientación del alumnado, y la educación de carácter compensatoria.

En relación con los procesos de cambio educativo, Crandall (1977) concreta las funciones del asesor en una serie de actividades entre las que se cuentan identificar programas y recursos, facilitar procesos para el desarrollo y diseminación de la información, aportar información específica para desarrollar programas, poner en marcha procesos de investigación-acción, formar en actividades y habilidades de enseñanza, y facilitar procesos creando capacidad en las escuelas para su autodesarrollo.

Stillman y Grant (1989) por su parte, a partir de un estudio realizado con inspectores en Gran Bretaña elaboraron un listado con las tareas más frecuentes realizadas por estos agentes, concluyendo que podían ser agrupadas en dos funciones principales: dar apoyo a los docentes en relación con el curriculum y ofertar formación permanente. Además, también se realizaban otras funciones como asesorar a las escuelas en procesos de capacitación, proporcionar materiales para la enseñanza, y participar en la organización y mantenimiento de los Centros de Profesores.

Saxl, Lieberman y Miles (1987), en base al análisis de las habilidades y destrezas que requieren los asesores en su trabajo como agentes de cambio, construyen una propuesta constituida por seis grandes dimensiones que integrarían las diversas funciones y tareas a desempeñar por éstos. Las dimensiones referidas son la creación de relaciones de confianza, claridad de metas y definición precisa de funciones, responsabilidades y expectativas; el diagnóstico de la organización; la activación de procesos de desarrollo inspirados en la resolución de problemas; la facilitación del trabajo y de los procesos de grupo; la facilitación para la utilización de recursos; y la creación de capacidad, confianza y compromiso para la continuación de procesos de mejora.

A partir de una evaluación realizada en Gran Bretaña sobre asesores curriculares, Harland (1990) identifica seis funciones asociadas a este rol: la promoción del desarrollo del curriculum y del profesorado y el trabajo con éste en sus clases; la organización y coordinación de sesiones de formación permanente y de talleres; la investigación y revisión de la práctica existente en ciertas áreas del curriculum y en la dirección escolar; la implantación del curriculum y de directrices políticas; la coordinación de asesores y de iniciativas de formación y administración en una tarea específica.

Cox, French y Loucks-Horsley (1987) realizaron una revisión de dos amplios estudios sobre sendos programas de mejora escolar (el Study Dissemination Efforts Supporting School Improvement y el Study of the Role of Teacher Incentives and Rewards in Implementing a Technological Innovation) y analizaron las diversas configuraciones de apoyo y liderazgo que aparecían en dieciocho centros escolares que habían implementado y sostenido con éxito tales programas. De la revisión establecieron un cuadro general de

funciones, agrupadas según las fases del proceso de mejora (ver Fig. 6). Sus conclusiones apuntaban a que en cada situación particular de mejora ciertas funciones y no otras eran más apropiadas en diferentes fases del proceso. Además, que algunas funciones o actividades podían ser desempeñadas más eficazmente por unos agentes que por otros, y también que distintas combinaciones de agentes internos y externos eran más adecuadas que otras.

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

Figura 6: Funciones y tareas de asesoramiento en relación con las fases o ciclos de la mejora escolar (Fuente: Cox, French y Loucks-Horsley, 1987)

No obstante, las contribuciones más referidas sobre las funciones de los asesores son los trabajos de Van Velzen (1985), y Louis et al. (1985), que podrían considerarse complementarias.

En el primer caso, Van Velzen clasifica las posibles funciones de los sistemas de apoyo externo en nueve categorías tipo:

- Identificación de necesidades. Colaboración en el análisis de la situación del centro. Diagnóstico de necesidades.
- Desarrollo. Colaboración en el desarrollo curricular, elaboración de materiales e instrumentos de evaluación y en la creación de nuevas estructuras organizativas.
- Análisis e Investigación. Los sistemas de apoyo llevan a cabo investigación básica o aplicada de la situación en la que actúan, o bien asesoran al profesorado y los centros educativos para que desarrollen programas de investigación en la acción.
- Información. Difusión sistemática de nuevas ideas, prácticas, materiales, programas, cambios en la legislación y resultados de la investigación educativa.
- Planificación. Asistencia en los procesos de elaboración de planes a nivel de centro, departamento o profesor individual.
- Establecimiento de redes de contactos. Creación de canales de comunicación entre distintos centros y profesores; integración del centro en el sistema de recursos externo a la escuela.
- Formación. Desarrollo de programas de formación permanente del profesorado y agentes internos de cambio.
- Evaluación. Asesoramiento para la evaluación de las prácticas de la escuela, tanto internas como externas; valoración crítica de programas de innovación.
- Gestión. Colaboración en la resolución de problemas y conflictos administrativos y organizativos.

No obstante, la propuesta más completa es la elaborada por Louis et al. (1985), que se organiza en torno a once funciones generales asociadas a los roles de los asesores, muchas de las cuales son coincidentes con las categorías vistas anteriormente:

- Diseño y desarrollo curricular. Elaboración de nuevos currícula, programas instructivos, materiales, instrumentos, métodos de enseñanza. En ocasiones son los asesores los que realizan directamente las tareas de diseño para satisfacer una necesidad concreta, distribuyendo luego materiales, recursos, instrumentos. En otros casos ayudan y apoyan para que sean los profesores y centros quienes lo lleven a cabo.
- Análisis y valoración de necesidades. Ayudar a profesores o escuelas a valorar sus necesidades de manera formal o informal, o bien como paso previo para facilitar la resolución de un problema, o bien para ir determinando conjuntamente sobre qué trabajar y cómo a lo largo de su relación.
- Planificación. Ayudar a las escuelas a planificar cambios educativos, colaborando en el establecimiento de actividades y cursos de acción.
- Puesta en práctica. Implementación. Ayudar a las escuelas a implementar directrices curriculares establecidas desde instancias administrativas (sistemas centralizados); seleccionar, adaptar e implementar programas disponibles que responden a sus necesidades; o desarrollar su propio curriculum (sistemas descentralizados).
- Evaluación. Conducir o tomar parte en evaluaciones de distinta naturaleza y propósito. Realizar la evaluación directamente sobre el desarrollo de innovaciones o reformas educativas; recoger y analizar datos para evaluar la utilización de un nuevo método de enseñanza en el aula. Ayudar a las escuelas a evaluar nuevas prácticas o programas escolares. Localizar y valorar prácticas eficaces o ejemplares para su posterior difusión.
- Diseminación. Recopilar, sintetizar, transformar, difundir información para los profesores. Poner en contacto a los centros con fuentes de información y conocimiento. Transferir nuevas ideas, materiales curriculares, hallazgos de investigación, nuevas prácticas.
- Redes de trabajo. Ayudar a los profesores o escuelas a valorar sus propios materiales o prácticas, a relacionarse con colegas y a crear redes de intercambio y colaboración en base a intereses comunes, proyectando al centro hacia el sector o zona educativa.
- Formación permanente del profesorado. Promover, planificar, conducir y supervisar actividades de perfeccionamiento en la escuela orientadas al aprendizaje de nuevos conocimientos, habilidades, actitudes y valores a nivel tanto pedagógico como organizativo, tanto actuando directamente como formadores o bien organizando y preparando las condiciones.

- Desarrollo de capacidades. Capacitación de la escuela para identificar y resolver sus propios problemas, planificar y poner en práctica sus proyectos particulares de innovación y mejora. Se refiere específicamente al desarrollo de capacidades institucionales, tomando a la escuela como unidad organizativa, para alcanzar un mayor grado de autonomía.
- Investigación y análisis de información. Asesorar al centro y profesorado para indagar sobre sus prácticas con un objetivo de mejora; a través de investigación básica o aplicada, propiciar el desarrollo de capacidades reflexivas de los profesores, satisfacer necesidades de nueva información por parte de distintas audiencias implicadas para diseñar, recomendar o valorar políticas, principios o intervenciones educativas, ayudar a seleccionar programas educativos.
- Prescripción, mandato. Determinar requerimientos que el profesorado y los centros deben cumplir, especificar resultados o logros que se deben alcanzar, establecer procesos o procedimientos a seguir, etc.

Dada tal variedad y amplitud de funciones y tareas de asesoramiento, se advierte el riesgo de desarrollar, por parte de quien asume este tipo de roles, un estilo de trabajo fragmentado, con una variedad de tareas débilmente relacionadas entre sí. En este sentido, puede decirse que no sólo no resulta fácil asumir y jugar este papel de apoyo, sino que es frecuente encontrar contradicciones en su desempeño y, a menudo, redundancias.

Para Escudero (1992a), en gran medida la cuestión funcional de los asesores y agentes de apoyo en el sistema educativo ha adolecido de un tratamiento adecuado, adquiriendo su análisis un carácter ‘administrativista’ pues ha consistido básicamente en la delimitación de funciones y tareas, sin explicitar ni debatir suficientemente los modelos generales y marcos valorativos y de relación en que éstas puedan fundamentarse, constituyendo tan sólo una forma de legitimar a estos profesionales, delimitando y dibujando para ellos un campo particular de intervención.

1.4. El asesoramiento como proceso

Dada la diversidad de campos disciplinares en que el asesoramiento educativo puede ser fundamentado y la amplia gama de contextos, papeles y tareas asociadas a este rol, es posible convenir que no existe una única forma de entender y abordar este tipo de procesos, comprendiendo –en función de los diversos modelos y contextos– distintas secuencias de fases o etapas.

No obstante, lejos de considerarse un evento o intervención particular de un experto, o un proceso de carácter técnico-racional que persigue la realización de una secuencia fija de fases predeterminadas, el asesoramiento aquí es entendido como un fenómeno de naturaleza procesual y dinámica, con un carácter sistemático y sostenido en el tiempo, dedicado a la ayuda y apoyo de los centros escolares, en el que están implicados múltiples agentes educativos y cuya finalidad es la mejora de la escuela a través de su capacitación y potenciación para la utilización de conocimiento pedagógico (Escudero y Moreno, 1992; Nieto, 1993; Arencibia y Guarro, 1999).

Visto así, en este tipo de procesos es posible contemplar distintas fases, etapas o subprocesos que –lejos de constituir una secuencia racional de fases lineales– se identifican con ciclos cuyas características diferentes requieren distintas actuaciones (Berman, 1981; Hargreaves y Hopkins, 1991).

En particular, las fases y procesos de desarrollo en que puede concretarse el asesoramiento desde esta perspectiva se corresponden con las propias de la mejora escolar, por lo que se relacionan con tres grandes momentos: el planteamiento, iniciación o movilización hacia el cambio; el desarrollo o puesta en práctica; y la institucionalización. Así, de acuerdo con los diferentes eventos, el asesoramiento se iría materializando a través de una serie de actividades y subprocesos tales como (ver Fig. 7, pg. 88):

- Creación de una relación inicial para la aceptación mutua, establecimiento de criterios de actuación, clarificación de relaciones contractuales, concreción de metas y objetivos, etc.
- Búsqueda de información, diagnóstico o revisión de la organización o de los grupos, análisis de problemas y establecimiento de causas, consecuencias, contextos.

- Oferta de alternativas de solución, formación o entrenamiento de equipos y organización, formulación de planes de acción y organización de condiciones adecuadas para llevarlos a cabo.
- Experimentación, puesta en práctica y desarrollo conjunto del plan de actuación y/o mejora. Seguimiento y apoyo en la implementación.
- Evaluación, feed-back y toma de decisiones, evaluación de resultados del programa y del propio proceso, institucionalización e inicio de un nuevo proceso de mejora.

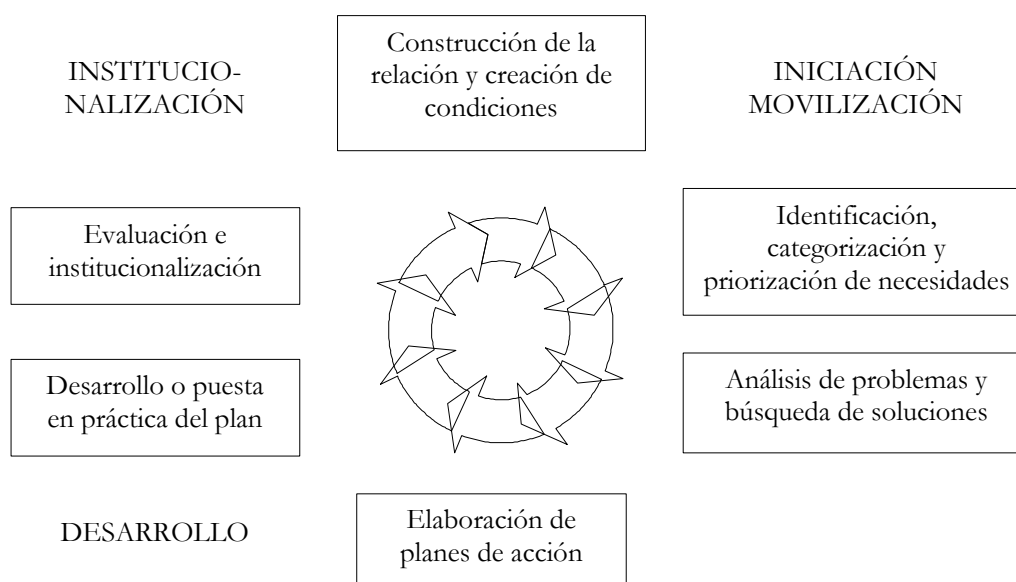


Figura 7: Fases y procesos del cambio educativo y del asesoramiento

Podría decirse que en la fase de contacto inicial es cuando se produce el planteamiento preliminar de la relación de asesoramiento, es decir, constituye el momento crítico en que se dan a conocer y se negocian las expectativas y compromisos entre asesores y asesorados, y se construye la relación de colaboración.

Se trata de una etapa crucial para el adecuado desarrollo del proceso, que persigue fundamentalmente presentar, intercambiar y discutir toda la información necesaria entre profesorado y apoyos para que se conozcan mutuamente, alcanzar acuerdos y compromisos de colaboración, y organizar una infraestructura básica para el desarrollo de un programa de trabajo (Area y Yanes, 1990; Arencibia y Guarro, 1999; Guarro, 2001; Escudero, 1989, 1992a; Moreno, 1992b).

Para Guarro (2001), en este momento se pretende construir un clima que posibilite un compromiso posterior con la mejora de alguna de las dimensiones del centro. Requiere un proceso de clarificación de cómo se trabajará, de las responsabilidades que asumirá cada uno, del rol que se desempeñará, sentando las bases de lo que será el trabajo y la relación. Es un momento crucial para la configuración del rol del asesor, para la adaptación entre el asesor, la demanda y los asesorados (Hernández, 1992), para el acuerdo en torno a los respectivos roles y responsabilidades (Idol y Baran, 1992). La relación de ayuda y apoyo habrá de configurarse acomodándose a cada centro educativo, de acuerdo a las características y necesidades particulares del contexto.

Según Nieto (1993), en la construcción de la relación de asesoramiento es posible encontrar dos tipos de factores esenciales que favorecen o entorpecen la comunicación y colaboración. Por un lado, el modo en que se introduce la propuesta de asesoramiento, es decir, la concreción del tipo de funciones y actividades que puede prestar el asesor (Lorenzo Delgado, 1992); y, por otro lado, la disponibilidad o condiciones del centro escolar, en referencia a la trayectoria y disposición inicial de los centros, sus modos de trabajo, sus percepciones sobre el rol del asesor, etc.

Una vez que han sido creadas las condiciones adecuadas para el establecimiento de relaciones productivas de trabajo y de colaboración, el proceso habitualmente se dirige a la autorrevisión crítica de la escuela para la identificación de ámbitos preferentes de mejora.

Este análisis y revisión crítica de la organización puede tomar como foco de atención al centro en su totalidad, sus prácticas y creencias en todas sus dimensiones, o bien estar acotado a algún aspecto o ámbito particular de la

escuela. De una u otra forma, constituye la base sobre la cual fijar las metas y elaborar la planificación del asesoramiento.

Básicamente, en esta fase habría que realizar un diagnóstico de la situación presente del centro detectando cuáles son los logros más importantes –qué cosas van bien, de las cuales se sienten satisfechos– y cuáles son los aspectos susceptibles de mejora –qué cuestiones habría que cambiar para mejorar–. Constituye de alguna manera un alto en el camino para reflexionar y construir una visión compartida de dónde se está y a dónde se quiere ir.

Ya desde estas fases iniciales comienzan a cultivarse los procesos de análisis, discusión, diálogo, confrontación de ideas, creación de lenguaje, consenso, que caracterizan este tipo de estrategias. Para ello, y aunque los procedimientos e instrumentos a utilizar pueden ser de variada naturaleza, el diagnóstico inicial desde una perspectiva colaborativa suele recurrir a técnicas grupales de reflexión conjunta para acometer tres tareas más concretas: la identificación de logros y necesidades, la categorización y clasificación de las necesidades en ciertos ámbitos o dimensiones, y la priorización de esos ámbitos. El tipo de procedimiento –como se ha dicho– puede ser diverso, pero es importante tener en cuenta que sus resultados debieran adaptarse a las características e intereses de los centros escolares e inspirar su confianza.

En este marco, el asesoramiento debe plantearse desde la flexibilidad y la reinterpretación, sin adoptar posturas arbitrarias y apriorísticas, tomando como referente principal la opinión e intereses de las propias escuelas y equipos docentes.

En esta fase cobra gran importancia el nivel de los acuerdos alcanzados. En este sentido, para Guarro (2001), el éxito o implicación de los participantes en posteriores etapas depende en gran medida del grado de consenso adquirido durante este período. Para Nieto (1993), el proceso de identificación y valoración de necesidades constituye una primera y excelente oportunidad para que el profesorado intente generar y comunicarse información relevante, incluso cuando ello produzca inquietud.

El análisis de los problemas ocurre cuando se produce el estudio, discusión e interpretación del ámbito priorizado, de manera que el

problema o problemas seleccionados son comprendidos en términos de sus por qué, cómo o cuándo. Se trata de establecer las evidencias de su existencia, así como sus causas y soluciones como paso previo a la construcción de un plan de acción.

Para la realización de este análisis de problemas es habitual, apoyándose en la reflexión individual y colectiva, utilizar guías que delimiten el terreno, favoreciendo el debate y la comprensión del mismo. Los subprocesos que tienen lugar durante esta fase se centran en profundizar en la descripción del problema, elaborar un modelo de representación de los factores que lo constituyen, crear un discurso compartido, y establecer los significados y percepciones que permitan sentar las bases y compromisos para su resolución por el centro (Escudero, 1990a).

La búsqueda de soluciones y alternativas constituye, a todas luces, un momento crítico del proceso ya que marca un punto de inflexión puesto que si hasta este momento de lo que se trataba era de construir una visión conjunta de cuál era la situación presente, a partir de aquí se empezarán a establecer pautas para la acción futura. La cuestión a partir de ahora es qué puede hacerse para mejorar la situación respecto a esos problemas, estableciendo hipótesis de trabajo que el centro deberá investigar.

Según diversos autores (Idol y Baran, 1992; Ramsay et al., 1992), este complejo proceso de articular una visión compartida de la realidad, de consensuar la definición de un problema y de acordar una meta o solución de trabajo común entre el mayor número posible de miembros del centro escolar es un requisito previo para la apropiación de procesos cooperativos y de implicación colectiva en la toma de decisiones que han de llevarse a cabo para seleccionar actividades o formular propuestas de acción para la mejora, para abordar el diseño de un programa de actuación educativa en el que van a participar asesores externos y centros educativos.

Durante esta fase es coherente plantear acciones formativas específicas de acuerdo con las demandas (Bolívar, 1997a). Según Guarro (2001), algunas soluciones requerirán movilizar y utilizar a los propios compañeros del centro, mientras que otras necesiten de agentes externos, o bien la acción ocasional de

expertos. A este nivel, constituye una ventaja conocer cómo otros han resuelto problemas similares, y el tipo de recursos que convendría utilizar.

A partir de aquí, planificar las acciones que se emprenderán requiere la conjunción de todas las partes implicadas, estableciendo progresivamente las acciones que se llevarán a cabo, explicando en qué consiste su realización. Para ello es necesario dotarse de criterios de mejora que permitan justificar dichas acciones en relación con el desarrollo del centro.

En esta fase, los asesores y centros escolares establecen conjuntamente los objetivos para la acción y planifican los pasos e intervenciones necesarias para solucionar los problemas y necesidades, por lo que el trabajo en equipo ha de constituir para el asesor un asunto prioritario, bien sea preparando encuentros y reuniones, recopilando información u ofreciendo una panorámica general sobre los temas a abordar, sugiriendo técnicas y estrategias para su desarrollo, favoreciendo un clima de confianza y respeto mutuo, fomentando la plena participación, la discusión de soluciones, cuidando la libertad para expresar puntos de vista y la aceptación de opiniones divergentes, orientando hacia las ideas convergentes, consensuadas y compartidas, elaborando conclusiones, acordando próximos encuentros, etc.

Para Miles y Ekholm (1985), los asesores han de ser conscientes de que tan sólo son una de las partes implicadas en el proceso, lo que significa que cada uno de los grupos y agentes participantes posee su propia perspectiva personal y contexto institucional.

Ya se había hecho referencia a la marginalidad del rol del asesor en tanto que situado en un terreno intermedio entre políticos y administradores de la educación por un lado, y centros, profesorado y familias por otro, lo que a menudo le sitúa en conflictos y posiciones dilemáticas. Los asesores han de ser muy conscientes de este contexto, sus posibilidades y limitaciones, y considerar el margen de maniobra de acuerdo con los criterios y definición del cambio según las diferentes partes.

Una vez que se cuenta con un plan elaborado que guíe la acción, es conveniente prestar atención a la preparación para su puesta en práctica de manera que se operativice su desarrollo. Para Guarro (2001) en esta fase habría

que establecer clara y consensuadamente los criterios e indicadores que el centro va a adoptar para valorar las acciones a realizar; fijar los criterios que se manejarán respecto a la circulación de la información y en relación con la toma de decisiones; revisar y fortalecer las estructuras organizativas necesarias para el desarrollo colaborativo del plan; y adquirir la formación y capacitación suficiente para llevarlo adelante con ciertas garantías de éxito.

Todos los procesos llevados a cabo han de permitir el desarrollo colaborativo del plan, convirtiéndose éste en un espacio privilegiado para el aprendizaje y la investigación de la práctica. En este momento conviene estar preparado para abordar las discrepancias entre las previsiones de la planificación y lo que realmente va sucediendo, modificando y corrigiendo los elementos convenientes e introduciendo y articulando las adaptaciones pertinentes.

Para Fullan (1986) la implementación o puesta en práctica constituye una alteración de la práctica existente hacia una práctica nueva o revisada que permita obtener ciertos resultados deseados en el aprendizaje de los alumnos. No se trata pues de aplicar un nuevo programa –lo que implica una perspectiva centrada en la adopción– sino más bien el proceso progresivo y gradual en base a la experiencia de desarrollo personal, profesional y social que afecta en último término al pensamiento y la práctica de las personas, lo que exige entender el desarrollo en términos de un proceso que se constituye básicamente como un aprendizaje continuado y compartido entre los protagonistas.

Como consecuencia debieran afianzarse los valores colaborativos a partir del trabajo y la reflexión conjunta. El asesoramiento en este momento se torna fundamental. El asesor en esta fase debe facilitar procesos de aprendizaje que tomen como centro de atención el análisis de la práctica, desarrollando capacidades en la organización y equipo docente para la descripción, análisis, interpretación y valoración de las acciones y propuestas de mejora, vigilando para que se mantengan los compromisos adquiridos, apoyando el intercambio profesional. Habrá de facilitar recursos materiales y humanos, localizando, seleccionando, diseñando o adaptando materiales, o sirviendo de enlace con otros agentes y sistemas de apoyo, especialistas u otros profesores y centros.

El asesoramiento debe facilitar la clarificación y adaptación de la puesta en práctica del programa, ayudando a los centros a construir su propia imagen y comprensión de la mejora mientras se lleva a cabo, apoyándolos para que sean introducidas las modificaciones necesarias. El asesoramiento así puede concretarse en situaciones de diálogo y discusión conjunta, actividades formativas, seguimiento y evaluación. La puesta en práctica de un programa de mejora, según McLaughlin (1987), depende especialmente de la capacidad y motivación de quienes han de proceder a su aplicación, mediatizados por el contexto escolar, por lo que el asesoramiento deberá estimular el compromiso colectivo, favoreciendo el desarrollo y capacitación de la organización.

La institucionalización del cambio implicaría la constatación de la transformación de la cultura y práctica de la escuela, el desarrollo de capacidades y rutinas que permitieran al centro y a la comunidad ser de otra forma, pensar y actuar de otra manera, lo que implica la capacidad de la organización para estabilizar el cambio que se ha llevado a la práctica a lo largo del tiempo. Comprende todas aquellas actividades necesarias para situar los cambios como nuevos patrones de acción en el centro. Constituye el proceso de adaptación y desarrollo que permite a la organización modificar y acomodar su estructura para lograr sistemáticamente la asimilación de los elementos del cambio en sus estructuras de funcionamiento del sistema (Ekholm y Trier, 1987). Para Hameyer (1987, 1989), la innovación se convierte en parte de las rutinas de la escuela, al tiempo que los procesos desarrollados se constituyen en habilidades de auto-renovación del propio sistema.

El asesoramiento en este momento puede concretarse en forma de actividades de evaluación del uso y estabilización del cambio, seguimiento para apoyar el mantenimiento de los nuevos patrones, estimular la ampliación del compromiso a otros miembros del centro, facilitar la integración del cambio en la estructura y patrones de interacción del centro, logrando que el centro desarrolle capacidad para ir adaptándose y aprenda a resolver los problemas que el proceso de cambio genera, construyendo una cultura basada en la responsabilidad colectiva y el compromiso compartido.

La evaluación no debe entenderse como la etapa final y concluyente. Para Holly y Southworth (1989), el proceso de desarrollo escolar colaborativo es en sí mismo un proceso de evaluación. De manera casi constante, a través

de la revisión, análisis crítico, valoración y toma de decisiones, se está evaluando algún aspecto de la vida del centro. La evaluación –según estos autores– puede interpretarse al menos en tres sentidos: la evaluación del cambio, la evaluación para el cambio, y la evaluación como cambio.

La evaluación del cambio adquiriría un carácter sumativo y se centraría principalmente en contrastar los resultados obtenidos, realizándose de manera posterior al desarrollo del plan mediante la recogida de datos y la elaboración de informes. Por su parte, la evaluación para el cambio entiende ésta con un carácter más formativo, por lo que no se centra tanto en los objetivos logrados o los resultados obtenidos, cuanto en lo ocurrido a lo largo de todo el proceso, recogiendo información que permita conocer lo que ocurre y las modificaciones que habrían de adoptarse. Por último, la evaluación como cambio significa entender el proceso vivido como uno de autoevaluación e indagación reflexiva constante.

El asesoramiento ha de procurar consolidar contextos y actividades de reflexión compartida. Las actividades de seguimiento y evaluación deben ir orientadas a generar confianza y a reforzar la capacidad de mejorar, potenciando el autocontrol crítico, la aceptación de la responsabilidad, el desarrollo de estructuras para compartir reflexiones y explorar asuntos, incrementando el control interno y el poder de la propia escuela.

Con la institucionalización del cambio tiene lugar la terminación de la relación de asesoramiento. Significa la finalización de ésta puesto que a lo largo del proceso y a través de la progresiva capacitación de la organización, el asesoramiento externo ha de hacerse prescindible, de manera que la mayor autonomía del profesorado permitiera la menor necesidad de la ayuda externa.

Como consecuencia de todo este proceso, se rompe el aislamiento profesional que caracteriza a los enseñantes, aprendiendo a actuar como un todo en lugar de como individuos independientes. La escuela se convierte en una auténtica organización social (Bolívar, 1996a). El profesorado, además, asume un tipo distinto de responsabilidades a las que tradicionalmente han estado acostumbrados, es decir, las del aula. El buen funcionamiento de los centros pasa por compartir tareas y responsabilidades. Asumir y responsabilizarse de tareas significa que el poder y el control están más cerca

del conjunto de profesores y no tanto de determinados individuos en función de su posición en la estructura formal.

También como consecuencia de todo esto, el proceso de planificación y desarrollo curricular adquiere su verdadero significado. El intercambio de experiencias, la clarificación de ideas, el compartir metas comunes, etc., conduce a que el curriculum escolar mejore cualitativamente gracias al trabajo en colaboración. Con todo, la escuela como organización plural va adquiriendo paulatinamente conciencia del contexto, aumentando sus contactos y relaciones con otras instituciones y agentes.

1.5 Enfoques en el asesoramiento educativo

“Cualquier práctica social, a niveles institucionales, grupales o de sujetos individuales, resulta una práctica enraizada de uno u otro modo en determinadas plataformas ideológicas o perspectivas conceptuales que justifican, orientan y dan sentido a dicha práctica” (González y Escudero, 1987: 31).

El asesoramiento en educación, como campo de estudio dependiente de la Teoría del Curriculum y de las Ciencias de la Educación y como un ámbito práctico de intervención educativa y social, constituye un fenómeno que puede ser definido e interpretado a la luz de diversos enfoques, orientaciones o plataformas conceptuales. En otras palabras, la naturaleza del asesoramiento en educación, los diferentes modelos, contenidos y funciones de actuación, o el tipo de relación que se establece con centros y profesorado remiten—explícita o implícitamente— a una determinada ideología y sistema de valores (Escudero, 1992a). Puede decirse que bajo determinadas prácticas, procesos o estrategias de asesoramiento subyacen concepciones y supuestos particulares que definen el qué, cómo, por qué y para qué de este tipo de labores y que, en última instancia, legitiman y justifican su razón de ser.

Como instrumentos cognitivos que nos permiten una mayor comprensión, los enfoques de asesoramiento nos facilitan visiones alternativas de una misma realidad. Estas estructuras de racionalidad se corresponden con los intereses constitutivos del conocimiento propuestos por Habermas. Roderick, tomando como referencia al autor, los explica de la siguiente forma:

“La especie humana tiene tres intereses cognitivos: técnico, práctico y emancipatorio. Estos se desarrollan a través de tres medios sociales: el trabajo, la interacción y el poder (relaciones de dominación). Son las condiciones para las posibilidades de tres ciencias: la empírico-analítica, la hermeneútica y la crítica. El papel de estas tres ciencias consiste en sistematizar y formalizar los procedimientos que se requieren para las actividades básicas humanas (controlar las condiciones externas, comunicación y reflexión), necesarias para el funcionamiento de la especie humana. Una división tricotómica entre las ciencias naturales, ciencias culturales y ciencias críticas” (1986, en Marcelo, 1994: 122).

En resumen de lo visto hasta ahora puede decirse que ciertamente existen diversas concepciones sobre el asesoramiento a los centros educativos y el profesorado que constituyen diferentes enfoques, orientaciones, corrientes o plataformas que amparan diferentes teorías sobre el asesoramiento y un conjunto de estrategias y modelos de actuación.

Favaro (1983) –por ejemplo– propone tres enfoques desde los que considerar el asesoramiento y las prácticas de apoyo: un enfoque racional, un enfoque cultural y otro crítico. También Escudero (1990a; Escudero y Moreno, 1992) identifica un asesoramiento centrado en la intervención (de corte técnico y racionalista), una perspectiva de facilitación (de corte cultural), y una colaborativa y de compromiso social (de corte crítico). Nieto (1993) por su parte, propone cuatro enfoques considerando además del técnico-intervencionista y el enfoque cultural o de facilitación, una perspectiva de colaboración técnica y otra crítica. Veamos, de manera detallada, las características más sobresalientes de cada uno de ellos (ver Fig. 8).

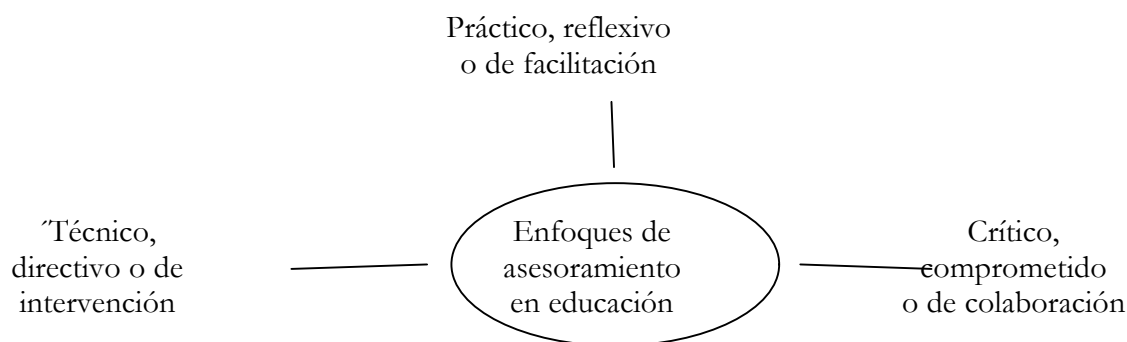


Figura 8: Enfoques en el asesoramiento educativo

1.5.1. Enfoque de asesoramiento técnico, directivo o de intervención

El asesoramiento desde esta orientación responde a una perspectiva de racionalidad técnica, caracterizándose de manera significativa por el valor que se le otorga al conocimiento codificado y a la figura del experto, por el establecimiento de relaciones diferenciadas y conductas directivas en el proceso de ayuda, por plantear intereses y propósitos externos para el apoyo, y por la utilización de un procedimiento de trabajo que se ha definido como técnico y lineal (Nieto, 1993; Escudero y Moreno, 1992).

La racionalidad técnica, como tradición epistemológica dependiente de las ciencias empírico-analíticas, considera a la ciencia capaz de elaborar un conocimiento incontestable y universal y de ofrecer leyes trasladables a los contextos prácticos en forma de principios técnicos.

Desde este enfoque se establece una separación clara entre productores y transmisores de conocimiento por un lado, y sus receptores y usuarios por otro. Los expertos en el proceso de producción y distribución del conocimiento juegan el rol de profesionales-científicos que aportan conocimientos supuestamente objetivos que serán utilizados para la implantación de las políticas (Popkewitz, 1988).

Los asesores, como especialistas con gran competencia técnica, asumen para sí la responsabilidad en el proceso de toma de decisiones ocupando en la estructura jerárquica que se genera el lugar de peritos capaces de decir al profesorado qué y cómo enseñar. De acuerdo con Rodríguez Romero (1996b), el asesor o agente de apoyo surge como el experto legitimado por la política oficial y la competencia científica, para gestionar la implantación de las directrices administrativas y diseminar el saber sobre la mejora educativa.

Este enfoque de intervención en el asesoramiento a centros y profesorado se asienta, pues, en el poder y peso específico otorgado al conocimiento codificado y en la consideración del asesor como experto. Como consecuencia, el dominio de ese conocimiento es el argumento que permita legitimar la asunción de toda la responsabilidad por parte del asesor en la toma de decisiones durante el proceso de ayuda.

Su reconocimiento como experto le dota de autoridad para prescribir soluciones a los problemas de profesores y centros y para intervenir de forma directa y autónoma en los contextos y situaciones en que éstos surgen, utilizando modelos de trabajo lineales que se definen por su unidireccionalidad de arriba-abajo.

Al mismo tiempo y como consecuencia del estatus que se le otorga en función del conocimiento que posee, o como consecuencia de su posición de autoridad formalmente establecida, las relaciones en el proceso de asesoramiento se caracterizan por ser diferenciadas y a menudo, jerárquicas, siendo usual que el asesor mantenga una posición dominante respecto al sujeto o institución asesorada.

El estilo de asesoramiento –desde esta óptica– adquiere un carácter directivo, proponiendo procedimientos y tareas, persuadiendo y dirigiendo el proceso de resolución de problemas.

Así mismo, los intereses y propósitos en el proceso de asesoramiento desde este enfoque de intervención son externos. Las necesidades son interpretadas desde la perspectiva única del asesor, que es quien identifica las situaciones en que se manifiestan los problemas y prescribe las soluciones. Según Favaro (1983), explícitamente el interés del asesor podría ir dirigido a la mejora de la enseñanza y el aprendizaje, aunque implícitamente podrían plantearse finalidades como asegurar y controlar que un centro o colectivo docente implemente determinados programas a través de la adopción masiva, la máxima imitación o fidelidad al proyecto y su implantación uniforme en diferentes contextos o escenarios.

Por último, el asesoramiento se definiría desde este enfoque por la utilización de un proceso técnico y lineal, apostado en criterios y procedimientos lógicos y racionales, en el que la evaluación –como instrumento para controlar la eficacia– ocupa un lugar principal. El papel del asesorado en el proceso es pasivo y de subordinación en relación al asesor, que es quien identifica y define los problemas, interpreta y juzga la realidad de manera objetiva, y prescribe soluciones ya elaboradas que serán ejecutadas por los asesorados para la resolución de sus problemas.

Desde este planteamiento, el tiempo –como variable que puede ser controlada, manipulada y organizada en aras a lograr los objetivos prefijados y que se interpreta con un criterio de productividad, rendimiento y control– se constituye en un elemento objetivo cuya manipulación corresponde al experto. En este marco temporal, las tareas son estructuradas formalmente y ejecutadas de manera lineal, a través de una sucesión o serie de fases organizadas en unidades de tiempos/tareas (Nieto, 1993). Lo importante –según Hargreaves (1986)– lo constituye la consecución de las tareas y del programa frente al cultivo de las relaciones personales.

Desde esta óptica y viendo en conjunto sus rasgos sobresalientes, la labor de asesoramiento se interpreta como intervención, como imposición de contenidos, prescripción de métodos y preeminencia del conocimiento codificado –‘científico’– frente al conocimiento práctico. La dinámica que genera, además de crear dependencia en los asesorados, constituye una fuente de dominación continuada y una vía que responde a los intereses de regulación y control de la educación por parte de la Administración educativa.

Algunos ejemplos de actuaciones que pueden ilustrar este enfoque en el asesoramiento educativo podrían ser la ayuda directa ofrecida por medio de conductas directivas y de carácter informacional por parte del asesor; la formación permanente centrada en la demostración de habilidades, explicaciones, talleres prácticos; el diseño curricular imitativo en base a un currículum diseñado y prescrito externamente; el liderazgo personalizado en el asesor que condiciona el desarrollo del grupo ofreciendo directrices orientadas a la realización de la tarea.

Los roles asociados a esta perspectiva se asemejarían a, por ejemplo, un psicómetra que interviene diagnosticando mediante la aplicación de tests, o proponiendo tratamientos y programas de recuperación; también al especialista que trata con casos segregados de educación especial; o el agente de cambio que pretende favorecer la implantación de innovaciones apoyado en soluciones técnicas y procedimientos tecnológicos.

Podrían considerarse como modelos representativos de este enfoque de asesoramiento los cuatro siguientes (Nieto, 1993):

- Modelo Clínico o Doctor-Paciente, en el que el asesor o experto/especialista, en base a su conocimiento, habilidades y experiencia, identifica los problemas determinando qué información es necesaria y cómo ha de recogerse, diagnostica ámbitos de problemas individuales u organizativos, valora qué ha de cambiarse y propone propuestas ya elaboradas, soluciones o prescripciones. Se trata de un proceso lineal en base al esquema: diagnóstico-prescripción-tratamiento, en el que toda la responsabilidad recae en el asesor, quien suele adoptar una relación jerárquica y de desigualdad con el asesorado.
- Modelo de Servicios, el asesoramiento se basa en la oferta de un determinado tipo de servicios en base a un conocimiento especializado, ciertos recursos y tiempo que la institución o asesorado no posee. El asesor o servicio ofrece atención directa a sectores de la población, de manera reactiva y con una finalidad terapéutica, centrándose en el problema o necesidad sin considerar el contexto y marco de acción del asesorado en el que se genera la necesidad.
- Modelo Conductual, en el que el asesor actúa como un experto y prescribe el método para abordar el problema o necesidad. Se basa en un conocimiento de base conductista, apoyado en principios de la teoría del aprendizaje social y del análisis conductual aplicado. El proceso de asesoramiento busca reducir la frecuencia de una conducta indeseable e incrementar la deseable en el cliente, utilizando para ello secuencias lineales de identificación del problema-análisis del mismo-desarrollo de un programa-evaluación del problema.
- Modelo de Entrenamiento, basado en la figura del experto que trasmite información, conocimiento y habilidades a los clientes para que éstos puedan abordar sus necesidades. La secuencia se basa en la exploración de necesidades, el análisis de tareas, el diseño instructivo y la evaluación de cambios cognitivos y conductuales.

1.5.2. Enfoque de asesoramiento práctico, reflexivo o de facilitación

Fundamentado en una perspectiva de racionalidad interpretativa y fenomenológica, este enfoque de corte práctico y cultural coloca –al contrario que el enfoque de intervención– en una posición central al sujeto o institución

asesorada, en un proceso en el que priman los significados, la búsqueda de la responsabilidad y la autonomía de éstos, sus intereses y propósitos, las conductas no directivas en el estilo de asesoramiento y el control interno de las tareas y de los tiempos (Nieto, 1993).

Desde esta perspectiva, los centros y profesorado juegan un papel protagonista durante el asesoramiento asumiendo plena responsabilidad a la hora de tomar decisiones respecto a los objetivos, contenidos y procesos. Se parte del supuesto de que son los propios centros y profesores los que mejor conocen su realidad y por lo tanto sus necesidades, problemas y las mejoras que se deben acometer. A través de la reflexión y la acción, y apoyados en el juicio profesional autónomo, el profesorado y los centros se responsabilizan y abordan la mejora de su práctica apoyándose en el asesor-facilitador.

El asesoramiento, en este marco, busca asistir al profesorado fomentando su autonomía y capacidad, constituyéndose en un recurso al servicio de éstos para facilitar la resolución de los problemas que acarrea la práctica profesional. Se trata de un asesoramiento que no está predeterminado, y que por lo tanto es flexible y abierto para adaptarse a las necesidades de los centros. Para el asesor cobra especial relevancia el otro, sus percepciones y expectativas, sus necesidades y problemas, sus significados. Los contenidos que se abordan atienden tanto a los ámbitos afectivo-emocional y relacional como al intelectual, y los procesos se nutren de procedimientos formales e informales para acceder a la forma de interpretar de los asesorados, a su subjetividad.

Priman, ante todo, los intereses y propósitos internos de centros y profesores. El asesoramiento ha de estimular la creación personal por parte de los asesorados, la generación de ideas y propuestas de acción para la mejora, favoreciendo la diversidad de soluciones a problemas particulares, adaptándose a las necesidades de los sujetos. El papel del asesor consiste en facilitar que los asesorados tomen sus propias decisiones, sirviendo de activo banco de pruebas o ‘caja de resonancia’ según Glickman (1985, en Nieto, 1993), ayudándoles a determinar y construir sus propios planes sin influir en tales elecciones, sin participar de las decisiones, y sin imponer sus ideas.

Para Elliott (1985) la facilitación –el asesoramiento– por parte del asesor consiste en el establecimiento de determinadas condiciones al amparo de

principios tales como permitir a los profesores definir los aspectos y problemas específicos de indagación; ayudar al profesorado a clarificar sus metas pedagógicas focalizando la atención en su práctica y fomentando la integración de fines y significados; ayudar a identificar las claves teóricas de las situaciones y problemas tal y como emergen de las reflexiones de los profesores sobre su práctica concreta; dar oportunidades para que el profesorado comparta sus reflexiones con otros facilitando el descubrimiento de las conexiones entre las experiencias individuales y permitiendo la profundización en la comprensión de los problemas, sus causas y soluciones a partir de la discusión con los colegas, fomentando el análisis conjunto de situaciones de la práctica profesional de los centros y docentes.

En esta línea puede decirse que el asesoramiento –desde este enfoque particular– favorece el desarrollo personal y profesional del profesorado a través de la reflexión sobre la propia experiencia. Los criterios de evaluación del asesoramiento estarían pues en relación con el grado de relevancia y significación de este tipo de relaciones para el desarrollo personal y profesional del profesorado (Favaro, 1983), y con el grado en que los asesorados son capaces de utilizar por sí mismos procesos de resolución de problemas (Wiener y Davidson, 1990, en Nieto, 1993).

Las conductas facilitadoras consistentes en la provisión de recursos de ayuda a centros y profesorado en base a sus necesidades y plan de acción (tales como ideas, ayuda técnica, materiales) siguiendo un estilo no directivo, vienen a definir este tipo de asesoramiento que coloca el locus de control en el asesorado. Las acciones de facilitación permiten un control total al grupo para planificar el trabajo y en base a las necesidades y problemas que surgen en su puesta en práctica el asesor les ayuda.

El asesoramiento se basa en el planteamiento de cuestiones para la reflexión, la recogida de datos y el estímulo para pensar, la identificación y ayuda para la valoración de los recursos, la observación de los procesos de resolución de problemas, de las relaciones y actuaciones para actuar en base a un esquema de ‘feedback’, la oferta de alternativas de solución de problemas y participación en el proceso de resolución, la oferta de estrategias y procedimientos para la toma de decisiones (Lippitt y Lippitt, 1986).

El tiempo pasa a convertirse en un elemento o fenómeno subjetivo que es interpretado desde la perspectiva de los centros y profesores, y no tanto como un factor controlable externamente. Este enfoque práctico de asesoramiento se muestra menos interesado por el cumplimiento formal de las secuencias temporales, que en la facilitación de la transición adecuada entre tarea y tarea. Es sensible al contexto particular y su idiosincrasia de relaciones e intercambios. Se preocupa principalmente por las personas, sus relaciones y el clima o ambiente en el que éstas se desenvuelven, por lo que la interpretación del tiempo y la estructura de las tareas según los asesorados constituye un criterio de actuación decisivo a la hora de priorizar intereses (Nieto, 1993).

Para Favaro (1983) las observaciones clínicas y las conferencias de supervisión constituyen ejemplos de cómo el asesoramiento obedece al enfoque de facilitación. En el proceso, el asesor escucha al profesorado, formula preguntas y afirmaciones para clarificar lo que éste dice, le alienta a que hable en profundidad sobre sus problemas y le apoya en sus posiciones, verifica su perspectiva personal y refleja sus percepciones. El esquema de relación que se produce puede considerarse de abajo-arriba.

La formación y perfeccionamiento se basa en el desarrollo de las habilidades del profesorado utilizando para ello actividades de intercambio profesional en torno a las prácticas del aula. Los propios profesores y centros son los responsables del diseño y desarrollo curricular.

Durante el proceso de asistencia el profesorado determina la estructura y contenido de las reuniones, actuando el asesor como un facilitador de los procesos, manteniendo una posición neutral a lo largo de la relación.

Los modelos más característicos que responden a un enfoque de facilitación en el asesoramiento a centros y profesorado son (Nieto, 1993):

- Modelo de Proceso, cuya finalidad es ayudar a percibir, comprender y actuar para cambiar una situación problemática que es definida por el asesorado. Se basa en el análisis y revisión de la práctica profesional a partir de la recogida de información. El asesor actúa observando, ayudando a analizar las relaciones y procesos que el profesional o institución establece, ofreciendo información, trabajando de manera conjunta con el

profesorado, bien identificando problemas y necesidades, bien generando soluciones y planes de acción. Se pretende lograr mayor consciencia de la práctica profesional y del contexto o ambiente en la que ésta se desarrolla como vía para su mejora.

- Modelo de Salud Mental, desde el que se enfatiza la capacidad del asesorado para solventar sus problemas, constituyendo el asesoramiento un medio para ganar en eficacia. En su base se encuentra la psicología rogeriana centrada en el cliente y la psicología adleriana, que son aplicadas al modo en que el asesor trata con el cliente y fundamentan el repertorio de técnicas y procedimientos metodológicos del proceso de ayuda. Las relaciones entre asesor y asesorado son igualitarias. El papel del asesor consiste en recoger información sobre el problema y sobre la capacidad del asesorado para solucionarlo, ofreciendo opiniones y soluciones al respecto. El criterio de éxito lo constituye el grado de mejora en la capacitación del asesorado para identificar, enfrentarse y solucionar sus necesidades y problemas.
- Modelo de Relaciones Humanas, en el que el ambiente juega un papel clave e influyente sobre las personas, por lo que el proceso de solución de los problemas organizativos ha de contar con los miembros de la organización. Se busca cambiar las actitudes, valores, relaciones de los individuos y sus procesos grupales. A nivel metodológico destacan las habilidades comunicativas, de toma de decisión, la recogida y análisis de datos, el ‘feedback’ informativo, las técnicas psicodinámicas... El trabajo del asesor consiste en ayudar al grupo a progresar en su proceso de cambio.
- Modelo de Pensamiento Organizativo, muy cercano al anterior, su meta se dirige a la capacitación institucional en procesos de resolución de problemas a partir del trabajo con los subgrupos o subsistemas que constituyen la organización. Incrementa la eficacia de funcionamiento de los sistemas escolares a partir del desarrollo de habilidades de comunicación abierta inter e intragrupo, de toma de decisiones, de formulación de metas organizativas mediante estrategias de proceso.
- Modelo de Mediación, basado en la teoría del conflicto social, busca mejorar la eficacia de los asesorados respecto a la resolución de problemas, adaptándose a sus necesidades por medio de procesos grupales que facilitan el trabajo conjunto. El proceso de trabajo no sigue un patrón preestablecido sino que se configura a posteriori, aunque se apuntan como requisitos el conocimiento sobre normativas, la comunicación persuasiva, la

tolerancia a la ambigüedad y el conflicto, la negociación, el uso de medios, contactos personales y la organización de redes de trabajo.

- Modelo de Programas, centrado en ayudar a las instituciones a diseñar, desarrollar y evaluar programas –externos y/o internos– que permiten afrontar o prevenir determinados problemas. Según Nieto, posee un carácter ecléctico dada la gran diversidad de contextos de desarrollo de programas particulares. A nivel metodológico, el asesorado clarifica las metas, los recursos disponibles y las posibilidades organizativas; el asesor, por su parte, propone posibles alternativas de acción que permitan alcanzar los objetivos y conjuntamente se eligen las estrategias que se seguirán. Puede existir colaboración para diseñar el programa que será llevado a cabo por el asesorado. En general, los asesores apoyan durante todo el proceso o bien tan sólo ayudan en ciertas fases o tareas.

1.5.3. Enfoque de asesoramiento crítico, comprometido o de colaboración

Amparado en una estructura de racionalidad crítica o política, este enfoque de asesoramiento a centros y profesorado se caracteriza por otorgar una gran relevancia a las experiencias, intenciones y valores de los sujetos, en un marco social de construcción cultural e ideológica. El asesoramiento –desde esta perspectiva– persigue la reconstrucción del conocimiento en un contexto de relaciones sociales de naturaleza micropolítica, en el que pasa a un primer plano la negociación de significados y de poder.

Este enfoque de asesoramiento se interesa especialmente por desvelar y analizar críticamente las relaciones entre las ideologías e intenciones, las decisiones estratégicas y operativas que se adoptan, y las condiciones en que éstas se llevan a cabo (Nieto, 1993; Escudero, 1992a).

El asesoramiento crítico o colaborativo se concibe como un tipo de ayuda profesional comprometida ideológicamente, que se sustenta en la igualdad de relaciones por encima de cualquier tipo de jerarquía o subordinación formal o informal entre los sujetos, en el que las experiencias de los participantes –asesores y asesorados–, sus valores, creencias e intereses van a ser más determinantes en el proceso que las propias funciones, actividades o

tareas que puedan ser abordadas. Podría decirse que, desde este enfoque, existe mayor preocupación por los por qué o para qué, que por los cómo.

Se trata de un tipo de asesoramiento que, basándose en la corresponsabilidad, cultiva y se identifica con valores como la colaboración y la solidaridad, la interdependencia y la colegialidad, la comunicación y la deliberación, la participación y la democracia, la autonomía y la capacitación institucional, la justicia social y la equidad, la libertad y la emancipación social.

El asesor, en esta línea, estimula la construcción activa de conocimiento por parte de centros y profesorado, facilitando la creación de un ambiente colaborativo en el que se den condiciones y oportunidades para que emerja la conciencia crítica, y una teoría de acción basada en la reflexión-acción, en la deliberación y en la revisión de las prácticas educativas.

El asesoramiento desde esta perspectiva se define como colaborativo porque está empeñado en la construcción de una verdadera cultura de la colaboración. Según Hargreaves (1991), esta cultura colaborativa en los centros se caracterizaría por ser espontánea, voluntaria, orientada al desarrollo, generalizada en sus tiempos y espacios, e imprevisible.

Puede considerarse espontánea y voluntaria en tanto en cuanto no responde a previsiones de convocatorias o imposiciones externas, sino que se origina de manera natural gracias a la iniciativa interna, a partir de la toma de conciencia de la responsabilidad social de la escuela y el profesorado. Está orientada al desarrollo en la medida que es la vía para lograr la mejora educativa a través de la reflexión y puesta en práctica de las ideas innovadoras de los participantes, apoyada en sus juicios profesionales. Se produce de manera generalizada respecto al tiempo y al espacio porque se extiende más allá de una actividad o proyecto planificado y sistemático. Es imprevisible porque –como fenómeno– escapa a la regulación, a la formalidad técnica y al control, no existiendo un estricto sistema de toma de decisiones ni un proceso único y homogéneo de desarrollo, lo que –en ocasiones– acarrea incertidumbre e inseguridad.

Un aspecto clave que define el asesoramiento crítico y colaborativo tiene que ver con la concepción que se mantiene del conocimiento. Frente a un

conocimiento objetivo, neutral, autoritario y cierto que defienden las posiciones más racionalistas y positivistas, este enfoque reconoce la carga ideológica, histórica y personal que lo impregna. Los individuos construyen el conocimiento en base a sus marcos de referencia, desde su subjetividad, en un contexto social determinado por particulares relaciones de poder.

El conocimiento –entendido de esta manera peculiar– es considerado parcial y posicional puesto que se basa en interpretaciones individuales del mundo. Cualquier acto de conocimiento es un acto de interpretación por lo que cobra especial relevancia la relación entre el conocedor y lo conocido, entre autor y texto (O’Loughlin, 1992). El proceso de construcción de conocimiento consecuentemente dependerá de la toma de conciencia por parte de los sujetos –asesores y asesorados– de estas relaciones, y de cómo éstos interpretan y elaboran los significados.

El asesoramiento emancipatorio desde estas coordenadas debe facilitar que los participantes hablen desde su propia perspectiva y con su propio discurso aún en base a puntos de vista opuestos o divergentes, cuestionando el propio proceso de producción de conocimiento. Ha de desvelar si los sujetos hablan en sus propios términos o sólo en términos del discurso dominante, sacando a relucir las relaciones de poder implícitas. Ha de presentar los criterios y conceptos del propio proceso de asesoramiento para comprender los obstáculos que otras formas prevalentes de asesoramiento presentan en el proceso de construcción de conocimiento.

El asesoramiento, entendido así, constituye un proceso relacional de naturaleza social y política que busca crear las condiciones para que las personas construyan conocimiento por sí mismas y actúen para cambiar la realidad que les rodea.

En este marco, también cobra especial relevancia la naturaleza micropolítica de la escuela y sus implicaciones en la determinación de las relaciones en el seno de las organizaciones, lo que para el asesoramiento implica tomar en consideración las formas tanto legítimas o ilegítimas de poder, las metas e intereses de los sujetos y grupos, las acciones políticas a través de decisiones, eventos y actividades, las diferencias o discrepancias relacionadas con necesidades, valores, creencias, ideologías.

El asesoramiento se configura como un proceso dinámico, transaccional, interactivo e intencional basado tanto en creencias y expectativas individuales como en el contexto social y normativo del centro escolar, que utiliza la deliberación, la negociación y la búsqueda del consenso (Escudero, 1992a; Nieto, 1993). Metodológica y relacionalmente, lejos de utilizar procedimientos técnicos y estrategias preestablecidas, constituye un proceso creativo e intuitivo inspirado en valores democráticos, en el que adquiere gran peso la negociación de significados y de poder. Las formas básicas de participación son las reuniones públicas y el debate abierto, sin eludir el enfrentamiento. A este nivel son importantes los procesos de problematización y concientización por medio del diálogo y cuestionamiento mutuo. Cobra especial relevancia la idea de comunidad: la colaboración crítica implica que los individuos colaboran en realizar una idea común, es decir, a partir del trabajo en comunión en un ambiente creativo.

Según Nieto (1993), otro aspecto importante es la atención a la dimensión social y micropolítica de la utilización de los tiempos en los centros educativos. La responsabilidad de gestión sobre la distribución del tiempo y el control de su desarrollo recae en los coparticipantes que se perfilan como diseñadores e implementadores de su propio trabajo.

El criterio para evaluar este enfoque es hasta qué punto las relaciones permiten a los participantes llegar a ser conscientes de sus propias percepciones de la realidad y sus condiciones subyacentes y enfrentarse críticamente a ellas (Favaro, 1983).

Como puede comprobarse, la función de asesoramiento ha de ser pensada pues desde posiciones en las que se reconoce que este tipo de relaciones de apoyo y ayuda entre profesionales constituyen un espacio complejo que puede ser analizado a la luz de categorías tales como poder, presión, prescripción, control y dominación. Lejos de una visión aséptica, puramente técnica, el asesoramiento constituye una práctica política en la que se adivinan valores e ideologías. Como dice Escudero:

“Cualquier proceso de asesoramiento y las prácticas y relaciones que promueve y realiza con centros y profesores remite ineludiblemente a opciones ideológicas y de valor y puede servir para promover dinámicas de poder, dirección, control, y a la postre dominación

cultural, o, por el contrario, para contribuir al desarrollo de procesos educativos y culturales en los que los sujetos hagan frente a su realidad y a sus problemas de forma más reflexiva, más crítica y más autónoma”(1992a: 73).

De acuerdo con este autor, desde este enfoque comprometido social, política e ideológicamente la función de asesoramiento bien podría compararse con la del intelectual que nos propone Giroux (1985), o con la del trabajador social concebido por Freire (1985), aunque ni uno ni otro se hayan referido expresamente al asesoramiento como tal.

Freire (1985; y también Giroux, 1985) viene a destacar –refiriéndose al rol del trabajador social– la consideración que adquiere lo social, por encima y más allá de lo meramente educativo. Desde su posición, el papel del educador social –y por extensión del asesor– ha de ser entendido no sólo en relación con la resolución de los problemas que conciernen a lo educativo, sino que ha de ser puesto en relación con las estructuras sociales de las que forma parte, en términos de su liberación o emancipación, tanto desde una perspectiva individual como colectiva. Este autor se refiere al trabajo social (o al asesoramiento) como un proceso de ayuda a dinámicas de liberación y emancipación social y personal en relación a la estructura social y las relaciones de poder, identificando los valores culturales subyacentes y el papel de los procesos culturales en la dinámica social, estableciendo una determinada visión de las relaciones entre teoría y práctica, y de los sujetos implicados en este tipo de procesos.

Quiere decirse que el asesoramiento –enfocado así– no se limita al uso de procedimientos y estrategias eficaces para el desempeño de ciertas funciones, sino que también ha de atender las cuestiones ideológicas y valorativas, pudiendo ser utilizado para promover dinámicas de poder y control –dinámicas de dominación cultural– o bien buscar el desarrollo de procesos educativos y culturales en los que los individuos se planteen su realidad y sus problemas de forma reflexiva, crítica y autónoma (Escudero, 1992a).

En estos términos lo plantea Berstein:

“La interrelación entre cambios sociales y la aparición de las labores de ayuda otorga al asesoramiento una cualidad reformista que

puede tener variadas lecturas. Puede ser visto ingenuamente como un signo de la innegable valía para la mejora social o, desde una postura crítica, puede interpretarse como prácticas de regulación social, comprometidas con el control simbólico. Cuando las prácticas de apoyo se conciben como acciones de regulación social, aparecen conectadas con otras prácticas estatales ligadas a la escolarización y contribuyendo, junto con éstas, a los esfuerzos del Estado por configurar el cuerpo social a través de la educación. Además, los profesionales del apoyo, en tanto que especialistas pedagógicos, se constituyen en grupo privilegiado de legitimación del conocimiento pedagógico y de las prácticas educativas que se consideran oficialmente apropiadas, porque contribuyen significativamente a la transmisión y recontextualización del conocimiento pedagógico siguiendo pautas refrendadas por la institución estatal” (1993, en Rodríguez Romero, 1997: 77).

El asesoramiento formaría parte del proceso de control simbólico del conocimiento por parte del Estado constituyéndose en uno de los agentes que más activamente participan en el contexto de transmisión o recontextualización del conocimiento –el contexto que crea el discurso pedagógico según Berstein (1993)–. Los asesores pueden jugar un rol clave en el proceso de construcción de nuevas categorías epistemológicas para entender lo pedagógico, ya que se constituyen como intermediarios en la interpretación de las realidades escolares debido al poder adquirido para definir las interpretaciones legítimas. Estos agentes mediadores son depositarios directos –en tanto que miembros de la institución estatal– de los esfuerzos de ésta por regular las prácticas educativas (Rodríguez Romero, 1997).

Pero el asesoramiento crítico y comprometido lo es no sólo porque saca a la luz el condicionamiento social de la cultura y del conocimiento, sino porque puede llevar a cabo prácticas sociales y culturales de liberación. El poder para Giroux (1985) no reside tan sólo en las estructuras represivas del Estado, o en ciertas formas hegemónicas de conocimiento. También reside en el profesorado y las comunidades educativas, en su personalidad y pensamiento, en sus prácticas individuales, sociales y culturales asumidas en situaciones de dominación. El asesor, desde un posicionamiento crítico y comprometido, ha de facilitar la creación de conocimiento y de poder cultural a partir de procesos de liberación y reconstrucción crítica de las experiencias y representaciones de los sujetos, capacitándoles para el análisis y la crítica de la realidad, ayudándoles a tomar consciencia del posicionamiento asumido

respecto a ella y las formas dominantes de la cultura. Pero lo hace no desde una posición privilegiada sobre los profesores y sujetos participantes, sino vivenciando con ellos el proceso desde una actitud de ‘admiración’ como dice Freire, o asumiendo un rol de intelectual ‘resistente y orgánico’ como lo plantea Giroux. Es decir, actuando como un sujeto que aprende y reflexiona con ellos, ayudándoles a desarrollar modos de autoeducación y de lucha contra las diversas formas de opresión, compartiendo y construyendo colectivamente un proyecto social radical (Giroux, 1985).

	ENFOQUE DE INTERVENCIÓN	ENFOQUE DE FACILITACIÓN	ENFOQUE DE COLABORACIÓN
ESTRUCTURA DE RACIONALIDAD	Técnica y racionalista	Cultural e interpretativa	Crítica y sociopolítica
CONCEPCIÓN DEL CONOCIMIENTO	Científico, codificado, externo	Práctico, reflexivo, interno	Relación dialéctica teoría-práctica
ROL DE ASESORAMIENTO	Experto, especialista, ‘autoridad’, jerarquía de poder respecto al profesorado a la hora de tomar las decisiones	Facilitador de recursos y procesos de trabajo y relación, reflexivo, observador participante, acatador de decisiones del profesorado	Colaborador, negociador, enlace, activista socio-político, ideólogo, corresponsabilidad con el profesorado para tomar las decisiones
PROCEDIMIENTO DE TRABAJO	Técnico y lineal. Proceso racional. Establecido de antemano. Centro de atención: el problema.	Cíclico, flexible. No predeterminado. Centro de atención: el colectivo, las personas	Cíclico, flexible. Negociado. Centro de atención: la institución y la comunidad
OBJETIVOS Y METAS	Externos	Internos	Externos e internos
RELACIONES Y CONDUCTAS	Diferenciadas y jerárquicas, clientelismo. Carácter puntual o a corto plazo. Conducta directiva	Igualitarias, camaradería y compañerismo. Medio y largo plazo. Compromiso personal	Igualitarias, camaradería y compañerismo. Medio y largo plazo. Compromiso social

Figura 9: Algunas características de los tres enfoques de asesoramiento

EL ASESORAMIENTO DE
CARACTER INSTITUCIONAL

2

El asesoramiento de carácter institucional: Los sistemas de apoyo externo a los centros educativos

La mayoría de los sistemas educativos públicos de los países de nuestro ámbito social, económico y cultural cuentan con toda una amplia diversidad de profesionales que desde estructuras reguladas y organizadas, ofrecen al profesorado y los centros educativos una serie de servicios y funciones de asesoramiento y ayuda pedagógica. La denominación más extendida para referirse a este tipo de fenómeno se la debemos a Louis et al. (1985) que en el marco del Proyecto Internacional de Mejora de la Escuela (ISIP) de la OCDE, lo definen como ‘sistemas de apoyo externo’.

De acuerdo con esta definición, se entiende por sistema el conjunto interactivo de dos o más personas y procesos con la misión común de proporcionar apoyo a dos o más centros educativos, excluyendo, por tanto, el asesoramiento facilitado por agentes individuales que no forman parte de una

unidad más amplia, o la ayuda que se oferta a una escuela aislada. Se define el apoyo como el proceso de asesoramiento o asistencia a la mejora de la escuela, pudiendo adoptar diversas modalidades (formación, consulta, información, provisión de materiales, etc.), excluyendo funciones puramente prescriptivas, reguladoras o de control en relación con las dimensiones, procesos y actividades de la mejora educativa. Por último, el adjetivo externo se refiere a su localización fuera de los centros educativos, lo que incluye estructuras y procesos de apoyo proporcionados por proyectos, agencias o unidades situadas en diferentes niveles (local, regional, nacional) y excluye, por ejemplo, la ayuda de profesor a profesor o la asistencia por el director (en cuyo caso se habla de apoyo interno).

Puede decirse que los sistemas de apoyo externo son estructuras relativamente nuevas en la escena educativa. Hace apenas treinta años pocos países tenían servicios o programas que facilitaran asesoramiento al profesorado. Realmente es difícil determinar de manera precisa cuándo, cómo y por qué se produce el surgimiento y posterior evolución de esta nueva función en educación, sobre todo porque bajo el término de asesoramiento o apoyo escolar se han escondido toda una variada gama de prácticas. La aparición de estos servicios a menudo ha estado dominada por la espontaneidad, la improvisación y el desorden, creándose nuevas estructuras y programas a medida que las sucesivas administraciones educativas tomaban consciencia de los problemas del sistema, y se activaban nuevas políticas.

No obstante, la mayoría de autores (Escudero y Moreno, 1992; Moreno, 1997, 1999; Rodríguez Romero, 1992a, 1996b, 1997; Nieto Cano, 1993; Arencibia y Guarro, 1999) sitúan su nacimiento a partir de la segunda mitad del siglo XX, vinculado especialmente al movimiento de reforma curricular que se produce en Europa y Estados Unidos. De manera más precisa, podría decirse que los sistemas de apoyo externo a la escuela –tal y como se presentan hoy en día en la mayoría de países de nuestro entorno– se configuran a partir de los años setenta y sobre todo en los ochenta. Moreno, en el siguiente texto, plasma así este hecho:

‘El carácter que han adquirido los sistemas de apoyo externo a la escuela en los últimos años tiene su origen en una profunda revolución en el modo de entender los procesos de reforma, innovación y cambio escolar. Durante la etapa inmediatamente anterior (años sesenta y comienzos de los

setenta), todo el conocimiento sobre la escuela se producía, debatía, almacenaba y evaluaba precisamente fuera de la escuela (el 'establishment de la innovación', en palabras de Fullan); las políticas de reforma parecían partir siempre de la premisa de que 'algo funcionaba mal' en la escuela; los programas de innovación, en la mayor parte de los casos, consistían simplemente en diseñar y diseminar materiales curriculares 'a prueba de profesores', es decir, con una supuesta capacidad para tener éxito por sí mismos. El fracaso total de este tipo de iniciativas ha ido desmontando en muchos países el esquema anterior y ha estimulado la creación de estructuras que permitieran que el conocimiento sobre los procesos de cambio en la escuela pudiera también producirse, debatirse, almacenarse y evaluarse dentro de la propia escuela. Así, los profesionales del apoyo externo cobraban sentido como mediadores entre teoría y práctica, entre investigación y acción, y, por supuesto, entre las propuestas políticas de reforma y cambio educativo y las demandas y exigencias de la práctica cotidiana en los centros educativos' (1997: 60-61).

De acuerdo con Moreno, puede decirse que a medida que el rol del profesor ha ganado importancia en los procesos de cambio educativo, y nuevos enfoques e ideas han situado a los centros escolares en una posición central en la mejora, los sistemas de apoyo externo han ido desarrollándose como recursos de ayuda y asesoramiento, configurándose de múltiples formas.

El surgimiento y posterior consolidación de estas estructuras educativas se justifica, al tiempo, en estrecha relación con la propia evolución vivida en el seno de los sistemas educativos (Nieto, 1993; Moreno, 1999). Siguiendo un patrón común, los sistemas educativos inicialmente tienden a establecer prioridades tomándose primero decisiones con un carácter más cuantitativo relacionadas con la expansión y racionalización de la escolarización de la población, las construcciones y equipamientos, las plantillas de profesorado o el territorio, por ejemplo, para luego, una vez cubiertas estas necesidades, abordar decisiones y medidas de corte más cualitativo orientadas a conseguir mayores cotas de calidad en la educación, tales como la potenciación de la formación del profesorado, la incentivación de proyectos de innovación educativa, el estímulo hacia la evaluación y, como no, la configuración de servicios de apoyo y asesoramiento a los centros.

Así, la propia expansión del sistema educativo, con una cada vez mayor diversidad de estructuras e instituciones, responsables y profesionales, departamentos y unidades organizativas, como consecuencia de la

heterogeneidad cada vez mayor del alumnado y de la correspondiente diversificación del curriculum escolar, constituye un fenómeno clave en la evolución de los sistemas educativos que justifica la aparición y consolidación de estas estructuras para el asesoramiento y apoyo profesional.

La evolución vivida en las últimas décadas respecto a la función de asesoramiento y los sistemas de apoyo como elementos estructurales clave en la mejora de los sistemas educativos, puede verse reflejada además en una serie de indicadores (Louis et al. 1985; Escudero y Moreno, 1992; Nieto, 1993). Por ejemplo, existe una tendencia muy clara hacia la institucionalización, estabilización y mayor definición de estos servicios como consecuencia de una mejor conceptualización de la función y un mayor desarrollo organizativo de sus estructuras. Los sistemas de apoyo externo paulatinamente han ido perdiendo su carácter novedoso o experimental, transformándose en elementos permanentes en los sistemas educativos.

Al mismo tiempo, se aprecia cada vez más un mayor grado de integración y coordinación de estas estructuras frente a la confusión, duplicación y derroche de recursos anterior. Aunque existe gran variedad de servicios de asesoramiento, se evoluciona hacia la configuración de grandes redes que integran y concentran a éstos, con una base política y filosófica definida, compartiendo valores y criterios de acción.

Se ha producido una expansión y, al mismo tiempo, una especialización de los sistemas de apoyo parejo al avance y evolución del propio sistema educativo. El incremento en su financiación y presupuestos, y el aumento en la cantidad y calidad de las demandas por parte de profesores y centros también indican esta tendencia.

Se aprecia en la evolución más reciente de estos servicios educativos – aunque es un fenómeno generalizable a todo el sistema público de educación– una presión cada vez mayor hacia la rendición de cuentas o ‘accountability’, lo que se ha traducido en evaluaciones, tanto internas como externas, de servicios y programas. También se están produciendo más estudios e investigaciones sobre este tipo de fenómeno educativo, lo que está provocando un aumento en el conocimiento disponible al respecto.

Existen –como puede verse– toda una serie de indicadores y factores que muestran una clara tendencia hacia el desarrollo e institucionalización de este tipo de estructuras con funciones de apoyo y asesoramiento en el sistema educativo.

Los sistemas de apoyo externo son estructuras organizativamente complejas que han ido estableciéndose y creciendo de manera un tanto fortuita y poco sistemática, por lo que es habitual encontrar dificultades a la hora de su gestión y administración, así como en su estudio y análisis.

A medida que los sistemas de apoyo se han ido institucionalizando, muchas decisiones relacionadas con su diseño y configuración se han tornado problemáticas y difíciles de abordar. Aspectos relacionados con su estructura organizativa, las tareas y funciones que desarrollan, las estrategias, modelos o enfoques con que actúan, la selección, formación y perfeccionamiento de los profesionales que componen esta red, el tipo de relaciones y coordinaciones de los equipos entre sí y con otros elementos del sistemas, etc., podrían servir de ejemplo.

De acuerdo con Loucks-Horley y Crandall (1986), poder contar con un perfil descriptivo de las dimensiones y elementos constitutivos –lo más completo posible– de estas estructuras de apoyo permite tanto a los políticos y administradores, como a los profesionales que componen el servicio y a los diseñadores, analistas y estudiosos, una serie de ventajas.

Por ejemplo, es posible mejorar la comunicación y discusión sobre el sistema, en la medida en que se comparte un mismo esquema o perfil que sirve de marco de referencia, unificando, estructurando y facilitando el lenguaje. Permite la planificación, coordinación y diseño del mapa de servicios y actividades de apoyo que se ofertan en una zona, región o país, identificando cuándo se producen vacíos y cuándo solapamientos. Favorece el análisis y estudio de las estructuras, funciones, enfoques, lo que beneficia la comprensión y reflexión sobre el fenómeno y, en consecuencia, la posibilidad de cambiarlo y mejorarlo. También es posible hacer comparaciones entre diferentes sistemas y estructuras de apoyo y asesoramiento educativo, identificando similitudes y diferencias, y barajando diferentes posibilidades en su configuración.

2.1. Rasgos de configuración de los sistemas de apoyo externo a los centros educativos

Son muchos los servicios educativos de carácter externo que desempeñan funciones de asesoramiento, apoyo o ayuda a los centros escolares. La diversidad de este tipo de servicios, con configuraciones y funciones a veces muy distintas, ha dificultado enormemente su estudio y análisis, así como su gestión y ordenación.

Realmente, a la hora de diseñar estos sistemas de apoyo educativo las posibilidades son múltiples y complejas. En otras palabras, la apariencia y configuración que adoptan sus estructuras, así como la naturaleza del asesoramiento o ayuda que ofrecen, viene condicionada por factores muy diversos.

Según la propuesta de Louis et al. (1985), el conjunto de elementos y decisiones que han de ser considerados a la hora de diseñar y gestionar un sistema de apoyo externo pueden ser agrupados en tres grandes dimensiones:

- a) La dimensión estructural o nivel de decisiones políticas, que incluye todas aquellas características relacionadas con el diseño general del sistema de apoyo. Constituye la estructura o esquema organizativo del servicio de asesoramiento. En esta dimensión las decisiones que se toman corresponden a un nivel de política educativa, ya sea nacional, regional o local. Cuestiones como el número y tamaño de las unidades organizativas que constituyen el servicio y las relaciones entre ellas, la financiación y recursos a emplear, el perfil de los profesionales que las constituyen, las finalidades y objetivos del servicio, etc., pueden ilustrar el tipo de decisiones que engloba esta dimensión.
- b) La dimensión estratégica o nivel de coordinación general, referida a todas aquellas cuestiones en torno al tipo de estrategias básicas que se emplearán para proporcionar apoyo a las escuelas y profesorado. Constituye –en conjunto– el modelo de actuación del servicio. En esta dimensión las decisiones a tomar competen como norma a los administradores, coordinadores o responsables de los distintos servicios de asesoramiento. Por ejemplo, algunas de las posibles opciones estratégicas podrían ser:

ayudar a las escuelas a implementar reformas nacionales o apoyar al profesorado y los centros para que diseñen y desarrollen sus propias innovaciones; proporcionar información como 'feedback' a partir del análisis de la práctica educativa o bien capacitar al centro para que por sí mismo realice sus propios análisis y desarrolle modelos de resolución de problemas.

- c) La dimensión operativa o nivel de decisiones de zona y equipo, que contempla todos aquellos aspectos y decisiones que se refieren al tipo de acciones deliberadas que tienen lugar en el trabajo cotidiano de los servicios de apoyo externo. Aquí las decisiones son tomadas por los propios equipos y personal que desempeña roles de asesoramiento, que suele tener cierta libertad con respecto al modo de relacionarse con escuelas y profesores. Como ejemplo cabe citar: atender y centrar el esfuerzo de asesoramiento en una sola escuela o repartirlo atendiendo a muchas; priorizar la atención hacia aquellos centros con mayores posibilidades de éxito o bien atender prioritariamente a los centros y profesores más necesitados.

Existen, para cada una de estas dimensiones, un abanico de posibilidades de elección, y son los individuos con algún tipo de responsabilidad en el sistema de apoyo (ya sean los responsables políticos, los coordinadores o administradores, los equipos y agentes de apoyo) quienes han de decidir las alternativas por las que optar para cada uno de los aspectos y elementos que caracterizan la estructura y el funcionamiento del sistema.

Estas elecciones, en última instancia, vienen condicionadas por diferentes contextos y factores (de carácter político, económico, cultural, etc.), y al mismo tiempo, son interdependientes y mutuamente influyentes entre sí. El resultado es una determinada configuración, un perfil caracterizado por rasgos distintivos en función de la combinación de sus elementos (ver Fig. 10, pg. 122).

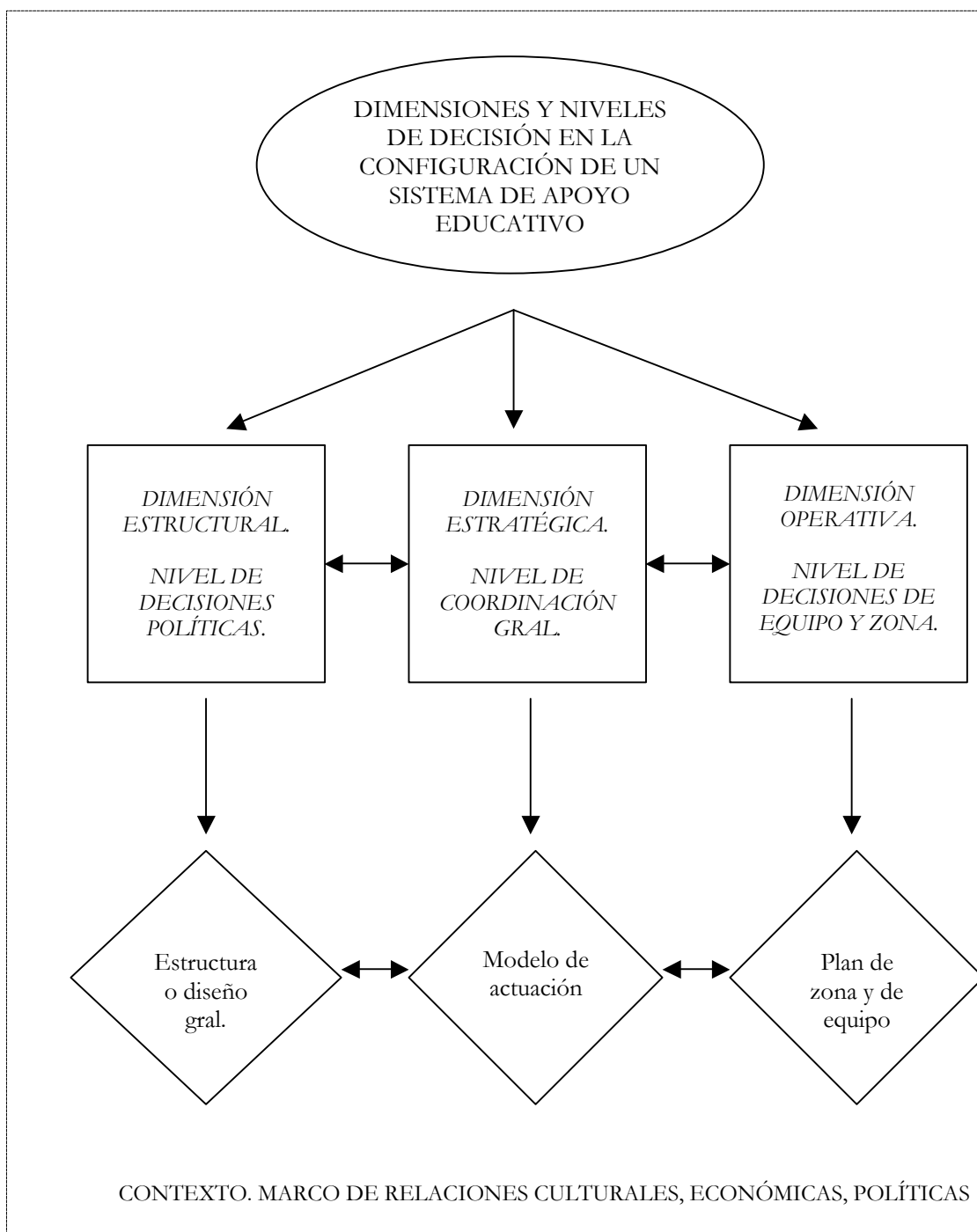


Figura 10: Dimensiones y niveles de decisión en la configuración de los sistemas de apoyo externo

2.1.1. La dimensión estructural o nivel de decisiones políticas para el diseño general de un sistema de apoyo educativo

La relevancia de esta dimensión radica en que constituye el esquema general o diseño global del sistema de apoyo. Hay que tener presente que su configuración condiciona y restringe las decisiones que pueden ser tomadas en los niveles estratégico y operativo.

La configuración adoptada a nivel estructural por un sistema de apoyo posee una serie de características generales tales como la formalización, la permanencia, la complejidad y las relaciones, que ayudan a definirla (Louis et al. 1985).

Por formalización de un sistema de apoyo externo se entiende la base legislativa del sistema, el rango de estas normas y el grado de concreción que presentan. Equivale a la existencia de reglas, normas y procedimientos de actuación, necesarios en cualquier estructura organizativa, creados para posibilitar su funcionamiento.

La permanencia se refiere a la duración en el tiempo del servicio. En otras palabras, si se trata de una estructura que se mantiene y permanece arraigada en el seno del sistema educativo o si, por el contrario, constituye un sistema de apoyo fugaz o efímero. En gran medida el grado de formalización y complejidad estructural pueden ser relacionados con la mayor o menor permanencia de un sistema de apoyo.

La complejidad de la estructura remite a aspectos tales como la cantidad de unidades y puestos de trabajo, niveles jerárquicos, amplitud de la cobertura, escala del sistema, etc. Viene dada sobre todo por los niveles de participación y de descentralización en la toma de decisiones que se manifiestan en el sistema de apoyo. Si existe una cultura de la participación arraigada y la toma de decisiones se sitúa en los lugares más próximos a la acción aparecerán como consecuencia múltiples unidades de trabajo que configurarán una estructura más completa y rica. Por el contrario, ésta estará vacía de contenido si predominan actitudes autocráticas de los órganos de gobierno, o si la actitud de las personas es pasiva o la delegación de tareas no existe.

Por relaciones se entiende el nivel de autonomía o dependencia con respecto a la Administración o patrocinadores y el tipo de contacto que se establece con los centros y profesorado. A este respecto hay que tener presente el fenómeno de la marginalidad al que ya nos hemos referido y la importancia de pertenecer o no a la estructura organizativa de los centros escolares.

Además de la formalización, permanencia, complejidad y relaciones, a nivel estructural habría que considerar el tamaño como otra de las dimensiones básicas. Realmente, la dimensión y magnitud del sistema de apoyo son determinantes respecto al funcionamiento de su estructura. Además, la cantidad de centros educativos y profesores a atender, así como la amplitud geográfica han de ser tenidos en cuenta al diseñar las soluciones organizativas.

En este nivel de diseño del sistema las decisiones que se adoptan tienen que ver, pues, con el ámbito territorial de actuación o amplitud geográfica que abarca el servicio (país o nación, región, sector, zona o distrito, localidad, etc.); la fuente de autoridad; la misión general, finalidades o metas del sistema; los clientes o usuarios a los que va destinado el servicio; el tipo de prestación (por ejemplo, su carácter centralizado o regionalizado, si cuenta con personal propio que ofrece apoyo directo o se trata de un servicio concertado), etc. (ver Fig. 11).

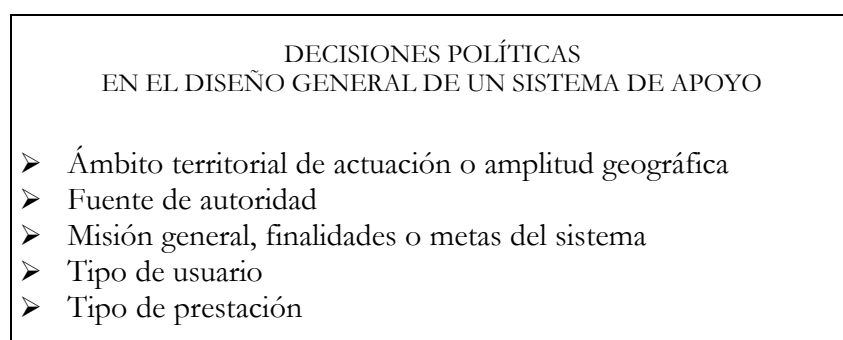


Figura 11: Dimensión estructural de un sistema de apoyo educativo

Así mismo, el diseño general de los sistemas de apoyo externo está condicionado –según Louis et al.– por una serie de factores de naturaleza

contextual. Se refiere, sobre todo, a la influencia de cuestiones de tipo cultural, político y económico. La influencia real de un sistema de apoyo no sólo tiene que ver, pues, con la forma y contenido del asesoramiento que oferta, sino al tiempo con el poder de otros factores localizados en el contexto más amplio.

Algunos ejemplos de la influencia de factores de tipo cultural ejercida a través de los valores son, por ejemplo, determinadas creencias y normas de comportamiento sobre la autonomía o independencia de los individuos y las organizaciones; el enfoque cooperativo o individualista en el estilo de trabajo y relación; la dependencia de patrones de actuación tradicionales; las creencias y actitudes dominantes hacia la intervención externa; el papel que desempeñan los sujetos en su actividad profesional, etc.

La influencia de factores contextuales de tipo económico en el diseño de un sistema de apoyo externo parece clara. La cantidad y garantía de los recursos de un sistema de apoyo dependen en gran medida de su financiación, que generalmente es responsabilidad de la Administración. Al mismo tiempo, la disponibilidad de recursos económicos para la creación y mantenimiento de sistemas de apoyo externo está en estrecha relación con la economía de un país o región. Ampliar las funciones a desempeñar por los sistemas de apoyo externo o bien crear nuevos servicios, aumentar los tiempos de relación con el profesorado y centros educativos o contratar nuevos profesionales, o desarrollar iniciativas de formación y perfeccionamiento para los equipos de asesores y asesoras son algunas situaciones que bien pueden servir de ejemplo de este tipo de relación de dependencia entre el contexto económico y el diseño y funcionamiento de los sistemas de apoyo.

Así mismo, la influencia ejercida por cuestiones de índole política puede reflejarse, por ejemplo, en la orientación general del gobierno hacia el papel de las autoridades en los esfuerzos de mejora escolar y del asesoramiento externo; la orientación reguladora o de asistencia de las administraciones o instituciones que financian los sistemas de apoyo externo; la permanencia y funcionalidad de un cierto sistema de apoyo externo en función de la presencia de un determinado partido político en el gobierno; la centralización o regionalización del asesoramiento; el apoyo a la resolución de problemas y necesidades particulares de las escuelas o al desarrollo de reformas dictadas externamente; la voluntariedad u obligatoriedad en la recepción de la ayuda. Aspectos como

cuánta asistencia se proporciona, quién presta el servicio y quién se beneficia de él, o cómo se facilita a nivel global la complejidad de los procesos de cambio dependen de factores políticos (Nieto, 1993).

En este sentido, Escudero subraya la estrecha interrelación e interdependencia que los sistemas de apoyo guardan respecto de la política y situación general en el marco educativo:

“Las decisiones adoptadas sobre el sistema externo de apoyo a la escuela y a los profesionales que trabajan en ella no son independientes de otras más generales referidas a la ordenación del sistema educativo, la política de cambio y desarrollo curricular, la provisión de medios y recursos personales, la formación del profesorado, o a determinados esquemas políticos y organizativos de planificación, desarrollo y evaluación o control del funcionamiento de los centros escolares. Así, las opciones que se adopten sobre los servicios externos, en las que se definan sus funciones con respecto a centros escolares, profesores y alumnos, estarán remitiendo, explícita o implícitamente, a una política educativa en la que se apuesta por un determinado modelo de profesionalización y de carrera profesional para los agentes educativos, por un tipo de ordenación del sistema educativo y por un marco específico de política curricular. En consecuencia, el diseño de las funciones y estrategias de los servicios externos remitirá, quiérase o no, a un modelo centralizado o descentralizado de educación, a un esquema de curriculum nacional prescriptivo o abierto, a una concepción de las escuelas como unidades administrativas de aplicación de políticas de reforma o como lugares relativamente autónomos con capacidad para dirigir su propio desarrollo, y, también, a una visión de los profesores en la que su nivel de reconocimiento profesional quedará en evidencia por el tipo de funciones que se pide a los externos que les presten y por el marco metodológico y relacional en el que, de hecho, les son ofrecidas. Todo ello quiere decir (...) que el asesoramiento escolar presupone o remite a un modelo general de política de y para la educación (1992a: 51-52).

En esta línea Moreno (1992a), a partir del estudio comparado de sistemas de apoyo externo, identifica al menos tres grandes orientaciones políticas, no excluyentes entre sí, en su diseño y configuración:

- a) Políticas orientadas hacia el desarrollo y el mantenimiento de una estructura estable de apoyo externo a la escuela capaz de producir, procesar e implantar cualquier tipo de innovación educativa. Es la

alternativa menos frecuente y conlleva el más alto grado de permanencia y estabilidad que puede tener un sistema de apoyo externo. Implica por parte de la Administración renunciar al protagonismo en cuanto a las propuestas de innovación y dejarlas en manos de los centros. El caso más representativo es el de la 'National Diffusion Network' (Red Nacional de Difusión) de los Estados Unidos de América, cuya actuación principal consiste en identificar propuestas de innovación exitosas a nivel de las escuelas y potenciar su difusión en otros centros, aportando formación, asistencia técnica y materiales.

- b) Políticas orientadas hacia la renovación de estructuras de apoyo previamente existentes, usualmente con misiones de diagnóstico y orientación escolar, con el objetivo de aumentar cuantitativa y cualitativamente sus funciones y áreas de responsabilidad, destacando especialmente su papel de agentes de cambio educativo. En esta alternativa no se trata de apoyar en las escuelas un programa externo, sino que los servicios de apoyo establecen sus objetivos y estructura en base a las necesidades internas de los centros y de los profesores, prestando su ayuda en un proceso de colaboración para solucionar los problemas detectados por la escuela, ofreciendo información, estableciendo contactos entre centros con problemáticas parecidas, etc. El caso más típico es el de los servicios de apoyo en Holanda, y también el proyecto SIPRI, en Suiza.
- c) Políticas orientadas hacia la utilización de sistemas de apoyo externo como instrumento para favorecer, controlar y evaluar la implantación de una determinada política educativa gubernamental. Según este autor, es la opción más frecuente, y puede darse acompañada de las otras dos. Es también la más rentable desde el punto de vista de la Administración (que suele tomar las decisiones apoyándose en criterios políticos y económicos). Los servicios que se ofrecen desde esta alternativa son más restringidos que en los otros casos, puesto que los objetivos de actuación son definidos previamente con precisión. Ello permite un mayor control y optimizar la utilización de los recursos. Se trata de sistemas de apoyo de carácter proactivo y centrados en la oferta de programas y proyectos a los centros. Al mismo tiempo, su continuidad o permanencia está muy condicionada por la propia estabilidad o cambio político de la

Administración, así como por el grado de éxito del programa o proyecto en cuestión. Como ejemplos cabe citar los casos de Francia, Inglaterra y Gales.

La influencia de factores contextuales de índole cultural, económica y política en la configuración y diseño de los sistemas de apoyo educativo de un país o región es, pues, manifiesta. En nuestro contexto español da buena cuenta de este hecho, por ejemplo, la evolución experimentada por los Centros del Profesorado (CEP) y los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica (EOEP) en estrecha interdependencia con la implantación de la Reforma educativa.

2.1.2. La dimensión estratégica o nivel de coordinación general del sistema de apoyo

Una segunda dimensión fundamental en la configuración de un sistema de apoyo lo constituye el conjunto de decisiones adoptadas respecto a las estrategias de actuación que son utilizadas por el mismo. Estas estrategias funcionan como orientaciones o modelos que dotan de sentido la práctica y poseen un carácter más general e integrador, comprensivo y valorativo que las meras actividades o acciones puntuales y aisladas (Nieto, 1993; Escudero y Moreno, 1992).

Para Louis et al. (1985), cuatro son los tipos básicos de apoyo que pueden ser proporcionados por estas estructuras.

En primer lugar, el apoyo a la escuela puede consistir en proporcionar información sobre nuevas prácticas o ideas. Así mismo, estimular el desarrollo de determinados procesos necesarios para que tenga lugar la mejora de la escuela constituye un segundo tipo de apoyo (por ejemplo, procesos para facilitar la toma de decisiones, la planificación de la innovación, la evaluación). En tercer lugar, los agentes o recursos humanos constituyen, junto con las prácticas y procesos, otra de las formas en que se materializan los apoyos. Y, en cuarto lugar pero no menos importante, la financiación para apoyar los esfuerzos de mejora.

Para cada uno de estos tipos básicos de apoyo, existirían diferentes opciones estratégicas que el sistema tendría que definir (ver Fig. 12).

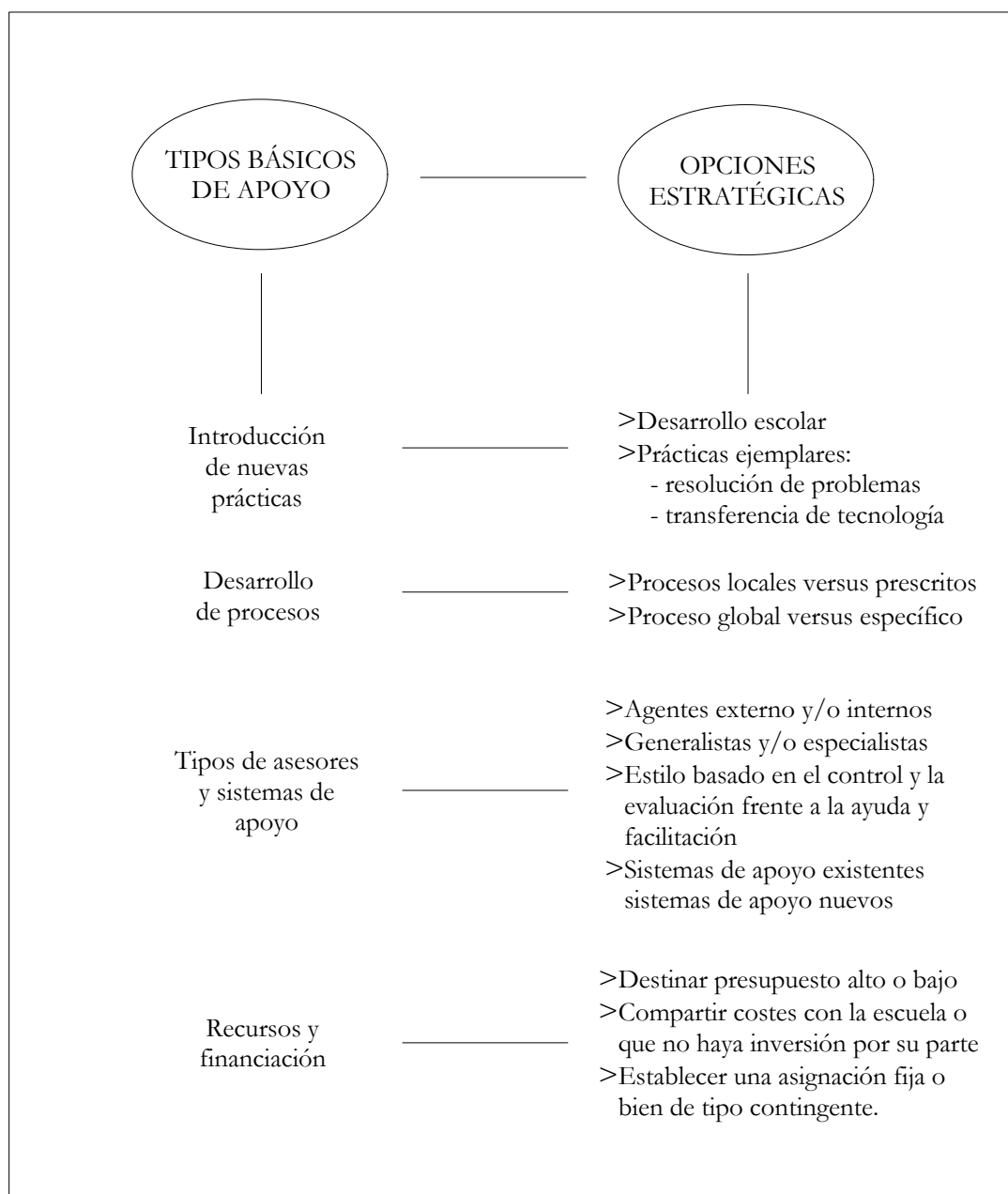


Figura 12: Decisiones estratégicas en la configuración de los sistemas de apoyo educativo

Cuando el tipo de apoyo consiste en ofrecer información sobre prácticas, la actuación puede basarse en el desarrollo escolar o bien, en prácticas ejemplares, optándose a su vez por la resolución de problemas, o bien por transferir tecnología. Dos son, pues, los dilemas estratégicos que un sistema de apoyo ha de afrontar ante este tipo de intervenciones.

Cuando la actuación se centra preferentemente en el desarrollo escolar, se busca favorecer que cada centro en particular elabore y construya sus propios planes y prácticas, de acuerdo a su contexto y necesidades específicas, utilizando la iniciativa y potencialidades de la propia escuela y equipo educativo. La acción asesora estimulará la creación de un clima y sentimiento de apropiación que favorezca la institucionalización de los cambios. Requiere adaptar el apoyo a cada escuela y que éste sea intensivo y continuado.

En el otro polo, la estrategia basada en ofrecer prácticas ejemplares consiste en la diseminación de prácticas modélicas desde una escuela a otra, o desde un centro de investigación y desarrollo a las escuelas. Se considera que la aplicación de un programa o proyecto de innovación determinado, en el marco de una escuela particular, permite mejorar sus prácticas. El apoyo y asesoramiento se centra en la aplicación del programa a partir de materiales estandarizados, diseños curriculares y diseminación.

Cuando la actuación del sistema de apoyo se centra en ofertar prácticas ejemplares, puede optarse por un enfoque basado en la resolución de problemas a la hora de implantar los programas, materiales, o nuevas prácticas, por lo que se tiende a adaptar o reformular la propuesta original, aceptando que cada escuela tiene prioridades y necesidades distintas. O bien puede utilizarse una estrategia basada en la transferencia de tecnología, de manera que el programa o práctica en cuestión debe adoptarse y ponerse en práctica tal y como ha sido gestado.

Esta última estrategia permite la uniformidad de enfoques y prácticas pedagógicas y procesos de cambio, y suele utilizarse para implantar determinadas políticas nacionales.

El segundo tipo de apoyo se centra en los procesos a utilizar en las actividades de mejora, por lo que la atención y asesoramiento se enfoca hacia

los métodos de toma de decisiones, la planificación e implementación de las nuevas prácticas, los mecanismos de seguimiento y evaluación del cambio, etc. Aquí caben también dos tipos de elecciones estratégicas: por un lado favorecer procesos desarrollados localmente o bien aplicar procesos preestablecidos y, por otro lado, favorecer un proceso global o bien un proceso específico. Veamos qué implicaciones conlleva cada una de estas opciones.

La estrategia que favorece los procesos desarrollados localmente asume los mismos principios que la estrategia de desarrollo escolar vista anteriormente, en el sentido de que considera que la idiosincracia de cada centro impide que los procesos de cambio puedan tener un carácter estandarizado, aplicable por igual en cualquier contexto. Por lo tanto, cada escuela y colectivo ha de construir sus propios planes y, al mismo tiempo, descubrir y definir los procesos más adecuados para llevarlos a cabo.

Esta estrategia de apoyo busca capacitar a los centros para la autogestión del cambio, de manera que sea posible autónomamente iniciar, implementar, evaluar e institucionalizar procesos de mejora y resolución de problemas.

Cuando la estrategia elegida se basa en procesos preestablecidos, el sistema de apoyo es quien determina las pautas y procedimientos para realizar las actividades de planificación, toma de decisiones, evaluación, etc., en el proceso de mejora, en la medida en que se considera que el personal del centro no está capacitado y no cuenta con el bagaje suficiente para llevar a cabo experiencias de cambio.

Así mismo, por proceso global se entiende la estrategia que orienta la intervención hacia la mejora de toda la escuela, en la que cobra un peso específico la planificación participativa. La puesta en práctica de esta estrategia requiere la utilización de múltiples recursos de apoyo y considera que la mejora de la escuela se logra fundamentalmente a través de la mejora de los modelos organizativos y de funcionamiento del centro.

En cambio, el proceso específico se refiere a la intervención focalizada sobre un ámbito de mejora bien delimitado que afecta a un sector o colectivo dentro del centro. En la base de este tipo de estrategia está la creencia de que la

mejora ocurre potenciando las habilidades y conductas de los individuos que forman la organización. Así, se persigue desarrollar su conocimiento, habilidades y competencia a través de, por ejemplo, programas de formación.

Un componente fundamental de la mejora, además de determinadas prácticas y procesos, son las personas. Como dice Nieto (1993: 211), que la investigación concluya que es crucial el asesoramiento y asistencia personal a través de agentes en la mejora de la escuela no significa que esté resuelto el problema de qué estrategia es la adecuada para proporcionarlo, o de que los centros educativos dispongan –a distintos niveles– de suficientes recursos humanos para facilitarlos.

Para este tipo de apoyo caben las siguientes elecciones estratégicas: optar por agentes externos o bien por agentes internos; utilizar un sistema de apoyo preexistente o crear un sistema de apoyo nuevo; utilizar agentes con un perfil generalista o bien de especialistas; potenciar una orientación hacia la evaluación y el control (evaluadores, supervisores, inspectores), o una orientación de ayuda y facilitación (asesores, agentes de apoyo, consultores).

Aunque la tendencia es a combinar ambas estrategias, cuando el apoyo al proceso de mejora es proporcionado por agentes externos a los centros, éstos generalmente constituyen o forman parte de servicios de asesoramiento o sistemas de apoyo más amplios, habitualmente dependientes de la Administración educativa y atienden a un distrito, zona o región. Cuando el asesoramiento es proporcionado por agentes internos, se trata de personal del propio centro desempeñando labores de ayuda y asistencia a sus compañeros.

Hay que tener en cuenta al respecto, que las diferentes posiciones del rol pueden resultar determinantes en el desempeño de ciertas funciones, por lo que se requiere una adecuada combinación de apoyos externos e internos para lograr la mejora educativa.

Por otra parte, parece que lo más habitual es utilizar un sistema de apoyo preexistente frente a la creación de un sistema de apoyo nuevo, especialmente porque supone, económicamente hablando, un menor coste a la hora de apoyar un proceso de mejora. Además de la razón económica, utilizar una estructura ya existente facilita la comunicación y relación de

asesoramiento, fundamentalmente por su proximidad, familiaridad y confianza respecto a los centros a quienes, de manera previa, ya venían ofreciéndoles asesoramiento. No obstante, en un momento determinado puede ser necesario diseñar un nuevo sistema, dadas las necesidades y demandas del contexto educativo.

Otra de las actuales tendencias es a combinar, a nivel de política estratégica de un sistema de apoyo, agentes generalistas o asesores de procesos y agentes especialistas o asesores de contenidos. Los primeros, atienden las necesidades que surgen en los proyectos de cambio y mejora relacionadas especialmente con los procesos, estrategias y técnicas de trabajo. Los segundos, por lo general, atienden las necesidades específicas relacionadas con áreas de conocimiento, o con un proyecto o saber muy particular.

Por último, los agentes pueden adoptar funciones de evaluación y control y/o roles de ayuda y facilitación. Aunque lo más habitual suele ser no mezclar funciones de asesoramiento con funciones de control, y de hecho el asesoramiento y apoyo, por definición, remite a prácticas en las que éste no debería tener cabida, la propia evolución de los servicios de apoyo apunta a que, en ocasiones, un mismo agente asume ambos roles (el caso de los inspectores de educación, por ejemplo). Además, como ya se dijo, la función de asesoramiento surge en el ámbito educativo como instrumento de influencia al servicio de las políticas de reforma y, al tiempo, constituyéndose en un mecanismo de supervisión muy sutil, en el que la influencia entre colegas sustituye a la autoridad formal como vía para lograr la mejora (Rodríguez Romero, 1997).

Realmente la delimitación funcional y de roles puede resultar dificultosa, en tanto en cuanto la labor de asesoramiento está amparada en otras prácticas con mayor tradición, de las cuales en ocasiones es complejo diferenciarla (Rodríguez Romero, 1992a, 1996b). Además, desde el análisis de las funciones propiamente supervisoras en el sistema educativo se han propuesto modelos de supervisión cercanos a la labor de asesoramiento al profesorado (Glickman, 1990; Smyth, 1991), cuyos límites con ésta no quedan del todo definidos.

La última categoría de ayuda, según la propuesta de Louis et al. (1985), se refiere a la financiación para apoyar los esfuerzos de mejora en los centros

educativos. En este nivel, las opciones de elección se encuentran en destinar un presupuesto alto o bajo, que los costes sean compartidos con las escuelas o que no se produzca ninguna inversión por parte de éstas, y determinar una asignación fija o bien que la asignación sea contingente.

Realmente, la existencia de un presupuesto alto o bajo implica contar con muchos o pocos recursos destinados a alcanzar mejoras en el sistema educativo, y por la experiencia acumulada se sabe que apoyar procesos de mejora desarrollados localmente requiere presupuestos más altos. No obstante, también es conocido que una inversión económica elevada no conduce directamente a mayores efectos y resultados de cambio.

Así mismo, los costes del proceso de mejora pueden ser compartidos con la escuela o bien, no haber ninguna inversión por parte del centro. Pueden existir centros con posibilidad de disponer de fondos. En este sentido, generalmente compartir costes conlleva mayor grado de compromiso local con la propuesta de mejora que si no se produce ninguna inversión por parte de ésta. No obstante, la implicación puede venir en forma de otro tipo de contribución al proceso (dedicando más tiempo, más personal o recursos técnicos y materiales).

De todas formas, habitualmente el sistema de financiación general (a nivel nacional y regional) de los servicios públicos y la propia legislación al respecto determina, en gran medida, las posibilidades de centros y apoyos.

Por último, pueden apoyarse los procesos de mejora ofreciendo una asignación fija, igual para todos los centros y programas, o bien producirse una asignación de tipo contingente, es decir, en función de las necesidades de los centros, de las tareas, planes y proyectos particulares de cada caso, o de los procesos a desarrollar (se puede requerir más apoyo en este sentido durante alguna fase en concreto que a lo largo de otras).

Como se puede apreciar, en este tipo de decisiones estratégicas cobra sentido plantear la cuestión del control (a la que ya antes se hacía mención) en el sentido de que si el sistema gestiona y ofrece financiación y recursos a los centros para que éstos los utilicen adecuadamente, tendrá, de alguna forma, que supervisar y controlar su correcta utilización.

2.1.3. La dimensión operativa o nivel de decisiones de zona y equipo de asesoramiento

Los sistemas de apoyo también han de tomar toda una serie de decisiones, de carácter más concreto, respecto al conjunto de criterios con que se actuará a nivel de zona y equipo de trabajo. Este plan operativo o plan de actuación en la zona, habitualmente responsabilidad de los equipos y profesionales que constituyen el servicio, viene directamente condicionado, como ya se indicó, por las opciones que tanto en el nivel estructural como en el estratégico han sido seleccionadas para configurar y diseñar el sistema a nivel global.

Según Louis et al. (1985), estas decisiones operativas y criterios de actuación se plantean ante las siguientes opciones e interrogantes: el asesoramiento y apoyo prestado debe adaptarse y ser diverso ante los diferentes contextos o tender a la uniformidad y homogeneidad; los centros y proyectos con los que trabajar serán seleccionados en base a ciertos requisitos previos o en función de necesidades y problemáticas que presenten; el apoyo ha de ser previo al proceso de cambio y mejora, o se debe apoyar una vez se haya iniciado la puesta en práctica de la innovación; la intervención asesora ha de buscar una alta implicación del profesorado o se desarrollará con baja implicación por parte de éste; el foco de atención lo constituirá el cambio en las personas y relaciones o bien serán las prácticas curriculares y educativas del centro; el énfasis se pondrá en los productos frente a los procesos o viceversa; la actitud ha de ser proactiva y de iniciativa externa, o bien reactiva ante las demandas y dejar que sea interna la iniciativa; ha de utilizarse un enfoque de fidelidad a la innovación o de adaptación al contexto (ver Fig. 13, pg. 136).

Como puede verse, el calado de muchas de estas decisiones es realmente importante a la hora de definir las prácticas de apoyo de un servicio. Analicemos, detenidamente, cada una de estas opciones que los equipos y profesionales habrán de acometer.

Cuando se plantea la diversidad frente a la uniformidad, o dicho de otro modo, la comprensividad de oferta frente a la limitación de oferta, se está haciendo referencia al foco y al grado de diversidad o abanico de asuntos sobre los que trabaja el servicio.

OPCIONES DE CARÁCTER OPERATIVO EN LA CONFIGURACIÓN DEL ASESORAMIENTO
<ul style="list-style-type: none">➤ Primar la diversidad en la actuación y ser comprensivo en la oferta de temas sobre los que asesorar, frente a primar la uniformidad en las intervenciones, limitando los asuntos sobre los que trabajar.➤ Seleccionar a los centros con los que se trabajará en base a requisitos o precondiciones, con un carácter potenciador, o bien atender a los centros tomando como referencia las necesidades y problemáticas que presentan, actuando con un carácter compensador.➤ Ofrecer apoyo previo o de pre-desarrollo al proceso de mejora, frente a un apoyo posterior o asesoramiento para el desarrollo y puesta en práctica de la mejora o innovación.➤ Trabajar con total o alta implicación del colectivo que constituye el centro, o bien con un pequeño colectivo o personal con baja implicación.➤ Buscar el cambio en las personas, sus actitudes y pensamientos, frente a favorecer el cambio en las prácticas, en aquello que se hace y cómo se hace.➤ Poner el énfasis del asesoramiento en los contenidos y productos, o bien ponerlo en los procesos y procedimientos.➤ Asumir la iniciativa por parte del sistema de apoyo y actuar de manera proactiva, frente a esperar la demanda, actuando de manera reactiva.➤ Potenciar la fidelidad, facilitando la adopción de la mejora externa sin grandes cambios o, por el contrario, permitir la adaptación al contexto primando las características particulares frente a la generalidad.

Figura 13: Decisiones a nivel de zona o equipo en el diseño de un sistema de apoyo educativo

El sistema de apoyo puede atender a un sector o zona educativa, generada exclusivamente en función de criterios geográficos y administrativos, en la que las necesidades de asesoramiento sean variadas en función de cada escuela y comunidad, o bien puede agrupar centros y proyectos en función de que compartan una problemática y necesidades similares. Al mismo tiempo, se puede aceptar cualquier tipo de demanda y trabajar sobre ella, o se puede optar por limitar el abanico de temas y asuntos sobre los que asesorar a centros y profesores, restringiendo los servicios a determinadas áreas prioritarias o bien, limitándolos dada una dotación de recursos (presupuesto, tiempo, especialidades).

Así mismo, un sistema puede optar a la hora de ofrecer recursos de apoyo por seleccionar a los centros en base a precondiciones y requisitos previos. Desde esta vía, la intervención tiene un carácter potenciador, escogiendo centros y equipos docentes en base a criterios como: salud organizativa, experiencias previas en proyectos de cambio e innovación, liderazgo interno, disposición y preparación para el cambio, etc. O bien optar por dirigir la selección en base a las necesidades y problemáticas que presentan los centros y comunidades educativas. Desde esta vía la intervención adopta un carácter compensador, y puede articularse individualmente para atender a un sólo centro en una zona concreta, o atender simultáneamente a un conjunto de ellas que comparten cierta problemática.

Otro tipo de opción de carácter operativo se relaciona con el proceso y las fases o momentos de la mejora. En este sentido, ciertas funciones y roles de asesoramiento se relacionan más estrechamente con determinadas fases del proceso, por lo que es posible optar entre un apoyo previo o un apoyo posterior. El apoyo previo o de pre-desarrollo ocurre antes de la puesta en práctica e implementación del cambio, y básicamente consiste en orientar e informar al centro en torno a la mejora, crear disposición y actitudes favorables al cambio logrando el compromiso de los participantes, facilitar la identificación de necesidades locales y la planificación, localizar recursos, formando, ofreciendo técnicas y dinámicas de trabajo, favoreciendo el liderazgo y la creación de apoyos internos, etc. El apoyo posterior o asesoramiento para el desarrollo ocurre durante la implementación e institucionalización del cambio, y en él se prioriza la formación permanente del profesorado, el asesoramiento para la evaluación, la asistencia a los apoyos internos, etc.

Por otro lado, aunque parece deseable una alta implicación por parte de los equipos docentes en los procesos de mejora de los centros, los sistemas y agentes de apoyo con frecuencia encuentran situaciones y contextos de trabajo con baja implicación. La investigación y experiencia parecen demostrar que los sistemas de apoyo juegan un papel importante en este sentido, movilizándolo y motivando al profesorado hacia el cambio. No obstante, en muchas ocasiones el apoyo se centra en procesos específicos que no requieren la participación de todo el colectivo que conforma la escuela.

Otro de los dilemas con que se encuentran los equipos de apoyo a la hora de actuar, frecuentemente tiene que ver con focalizar la ayuda en las relaciones y dinámicas dentro del centro con la pretensión de lograr cambio en las personas, o bien atender principalmente el currículum y los procesos de enseñanza-aprendizaje favoreciendo el cambio en las prácticas. En el primer caso, se trataría de potenciar la salud organizativa de la escuela, entendiendo que éstas se configuran como estructuras que se construyen en base a necesidades individuales, predisposiciones e interacciones sociales. Sin un clima favorable, el proceso de mejora difícilmente se traducirá en un cambio eficaz y permanente. En el segundo caso, el apoyo se centraría en el análisis y mejora de la práctica, por lo que suele despertar mayor interés en el colectivo docente. No obstante, el cambio y la mejora en la educación implicaría tanto la una como la otra, es decir, renovación de las prácticas y desarrollo de los profesionales y del centro educativo como organización.

Pero a nivel operativo, aún hay otras decisiones que pueden plantearse de cara a ofrecer apoyo a los centros. Por ejemplo, poner énfasis en los productos o contenidos o poner énfasis en los procesos. Cuando el asesoramiento posee una orientación de contenido el centro de atención lo constituye el currículum y los materiales. Por el contrario, atender preferentemente los procesos implica colocar en primer plano la función, estructura y organización del centro. Las tendencias más actuales tienden a combinar ambas opciones operativas.

Por otra parte, nuevas alternativas se presentan a la hora de decidir si el apoyo ha de tener un carácter proactivo, es decir, de iniciativa externa o si posee un carácter reactivo y por lo tanto de iniciativa interna. La proactividad se plantea cuando el propio sistema de apoyo es quien inicia la relación con los centros, identificando y definiendo problemas o asuntos que pueden ser considerados o no por el profesorado como necesidades en el proceso de mejora. La reactividad hace alusión al apoyo que se presta a partir de la demanda de un centro o conjunto de ellos, que ha determinado por sí mismo cuáles son sus necesidades en base a sus propios criterios y procesos de cambio e innovación. Tomar la iniciativa o esperar la demanda, desde la perspectiva del sistema de asesoramiento, son pues dos opciones operativas que se le plantean.

Por último, la fidelidad o adaptación de una innovación constituye otro asunto sobre el que no es sencillo posicionarse. Un sistema de apoyo ha de favorecer la adopción, puesta en práctica e institucionalización del cambio en aquellos centros con los que trabaja, y es habitual e incluso deseable cierto grado de adaptación. No obstante, mantener sin grandes varianzas en un proceso de reforma a nivel global aquellos elementos que resultan claves en el proyecto de cambio también es importante. Por lo tanto, lograr un difícil equilibrio entre fidelidad y adaptación constituye uno de los retos con que se enfrenta un sistema de apoyo en su actuación.

En síntesis, es posible –atendiendo a las distintas dimensiones y elementos de configuración abordados– hablar de altas dosis de complejidad, heterogeneidad y multidimensionalidad en relación a este tipo de fenómeno educativo.

Quiere decirse que las posibilidades en la configuración de los sistemas de apoyo externo –como puede verse– son múltiples y diversas, constituyendo en ocasiones un asunto no exento de controversia y conflictos, que requiere mucha más atención que la prestada hasta ahora.

2.2. Formación y desarrollo profesional de agentes y sistemas de apoyo externo a los centros educativos

La formación de agentes y servicios educativos que ofrecen asesoramiento y apoyo a los centros y profesorado no constituye una cuestión carente de importancia. Máxime en momentos como los actuales en los que el sistema educativo se encuentra inmerso en procesos continuos de transformación y adaptación, al tiempo que los procesos curriculares, organizativos y educativos en general se tornan cada vez más complejos y problemáticos, colocando en un primer plano el trabajo desarrollado por estos profesionales.

La necesidad de la formación para el asesoramiento a centros y profesores se agudiza en la medida en que este tipo de labores constituyen un tipo de práctica muy novedosa en nuestro ámbito educativo, con una escasísima tradición. Consecuentemente, se acrecientan las dificultades

inherentes al desempeño de este tipo de roles, y se amplían las expectativas respecto a las posibilidades de estos profesionales y servicios.

Al iniciar su andadura profesional, los nuevos asesores necesitan información sobre el sistema de apoyo en el que desempeñarán su labor, y acerca de cómo desarrollar sus funciones. Posteriormente, necesitan formación en conocimientos específicos propios de las acciones que emprenden. Al mismo tiempo, los agentes más antiguos y veteranos necesitan mantenerse al día y adquirir nuevos conocimientos conforme su trabajo experimenta nuevos cambios.

Diversas investigaciones han destacado el valor de la formación para el ejercicio profesional de estos agentes. Por ejemplo, Stillman y Grant (1989) encontraron que los asesores tenían dificultades durante sus primeros años de trabajo para encontrar un equilibrio entre las funciones de apoyo que desempeñaban y para establecer prioridades. Los asesores noveles carecían de una guía o patrón acerca de lo que debería ser su papel.

También encontraron que los agentes de apoyo tenían todo tipo de dificultades en el trabajo y relación con los centros, y resultaba problemático acostumbrarse a la labor de asesoramiento, a su carácter autónomo, y a las dificultades personales de ser asesor, especialmente por la cantidad excesiva de trabajo, la falta de formación específica, la falta de espíritu de equipo, los insuficientes recursos y la carencia de tiempo. Los asesores debían aprender a dirigir a otros y a trabajar con otros. La comunicación se hacía difícil y su trabajo era mediatizado por interferencias políticas y una burocratización excesiva.

Este listado de problemas constituye tan sólo una muestra de las necesidades que la formación y el apoyo profesional pueden ayudar a mitigar, y diferentes autores sugieren que, aun cuando ésta ocurra y esté presente, la adaptación al trabajo de asesoramiento no es un asunto sencillo y fácil de resolver.

Existe consenso en considerar que el trabajo de asesoramiento es diferente de la enseñanza y requiere para estos agentes, nuevos conocimientos y capacidades que habrán de adquirir. Cada vez más se reconoce que esta

formación debería contemplarse como un tipo de acción de importancia primordial en el funcionamiento de los sistemas de apoyo educativo, y no tanto como acciones puntuales y esporádicas que –la mayoría de las veces– vienen a responder a los planes políticos, en vez de atender a las verdaderas necesidades que les surgen a estos profesionales en los procesos de apoyo y ayuda para la mejora real de centros y profesionales.

En este sentido, cualquier sistema de apoyo educativo necesita una política explícita de desarrollo profesional, de manera similar a lo que ocurre hoy por hoy con el profesorado y los equipos educativos. Para Dean (1997), esta política debería incluir al menos aspectos como la filosofía global y las finalidades que son perseguidas, las personas a las que concierne, las posibles actividades de desarrollo profesional, los niveles de responsabilidad, el procedimiento para evaluar las necesidades, la función de la evaluación, la actuación en la incorporación al servicio y la actuación respecto de los individuos.

Como cualquier otro conjunto de profesionales, los sistemas y agentes de apoyo necesitan cubrir –al mismo tiempo– una serie de necesidades de recursos y apoyo profesional. Cualquier asesor para el desarrollo eficaz de su labor debe contar con un conjunto de presupuestos, principios y criterios que sirvan de guía en aspectos de desarrollo curricular y de asesoramiento. Pero también necesita recursos, apoyo informático y de personal administrativo o de secretaría, una coordinación y dirección eficiente, acceso a informaciones, estadísticas, resultados de investigación, mapa de recursos, etc.

A nivel de la coordinación, gestión y organización de un sistema o equipo de asesores, debería existir un firme convencimiento de la necesidad de que existiera un tiempo específico para cubrir las necesidades de desarrollo y mejora profesional, un espacio reservado para la formación, el perfeccionamiento y el apoyo profesional.

Un equipo de asesores debe contar con un programa de formación interna en el que participe todo el conjunto de sus miembros. No obstante, también se debería poder participar en acciones –cursos, jornadas, seminarios– que se desarrollaran fuera del ámbito de trabajo.

Una muestra del tipo de actividades propicias para formar asesores podría ser: las visitas acompañadas, el trato con colegas veteranos, la observación de los compañeros, los cursos y talleres, las charlas, las reuniones con otros asesores, con los asesores precedentes, con los nuevos colegas, la discusión informal con los compañeros, las reuniones formales con responsables y coordinadores regionales, etc.

La formación es especialmente importante y necesaria en el período de incorporación al servicio. En este momento se requiere una gran cantidad de información. Sin embargo, concentrar en esta etapa toda la formación constituye una manera poco satisfactoria de favorecer el aprendizaje de las asesorías. Resulta muy difícil asimilar la información que no se utiliza y máxime cuando ésta llega ‘de golpe’. El conocimiento y capacidades, los procedimientos de trabajo han de ser asimilados a medida que se adquiera experiencia y la práctica lo requiera.

La formación ha de acompañar de manera continua los diferentes ciclos profesionales, tanto los períodos iniciales como posteriormente. Los asesores veteranos también necesitan oportunidades de formación para actualizar sus conocimientos. Necesitan revisar lo que hacen y cómo lo hacen, replanteándose algunos aspectos de su trabajo.

El trabajo de asesoramiento no proporciona muchas oportunidades para detenerse a pensar, y todo equipo debe garantizar que dichas oportunidades existan.

Según Dean (1997), es posible crear las condiciones para que dentro de los equipos de trabajo se reflexione sobre las tareas emprendidas y se estimule la mejora profesional. Bien a partir de la discusión en torno a las tareas programadas y los proyectos en curso, bien a través del estudio de casos, los asesores pueden aprender a partir de sus propios compañeros, de otros colegas del servicio, y de personal externo.

En esta línea, algunas estrategias favorecedoras de la formación y perfeccionamiento de los asesores podrían referirse al análisis de documentos y diarios profesionales de otros compañeros, la investigación en torno a un problema, tópico o área de trabajo, la participación en grupos de solución de

problemas, el debate y discusión con compañeros con mayor experiencia, el acompañamiento de otros colegas a los centros, las visitas e intercambios con otras zonas y equipos, el trabajo directo con el profesorado y el alumnado, el trabajo con otros profesionales de apoyo e inspectores.

En general, las estrategias más adecuadas en la formación de este tipo de profesionales son aquellas que se centran en el análisis y reflexión sobre la práctica. Los asesores, igual que el profesorado, aprenden sobre todo a partir de la observación de los colegas y de la retroalimentación que procede de sus propios compañeros. El trabajo de los equipos debería organizarse de manera que contemplara y aprovechara ese tipo de oportunidades para la formación y reciclaje. En este sentido, la utilización de mentores constituye una opción muy válida.

Al mismo tiempo, cualquier sistema de apoyo y equipo de asesores debería garantizar que existiera un archivo o manual que recogiera sus políticas, sistemas y rutinas. Este material debería ser entregado a los nuevos miembros cuando se integran a la estructura del equipo, y habría de constituir, además de un recurso para su formación inicial, un referente obligado tanto en la planificación del trabajo, como en su ejecución y evaluación.

2.2.1. Modelos de formación de asesores

Aunque esta serie de iniciativas son muy escasas y poco sistemáticas, la formación de asesores y sistemas de apoyo debería fundamentarse y seguir los esquemas y patrones de referencia del campo de la Formación Permanente del Profesorado.

En general, este tipo de formación de agentes y servicios de apoyo tiende a reproducir dos tipos de problemas (Nieto, 1993). En primer lugar, con frecuencia el personal que accede a un puesto de asesor lo hace en base al dominio de un conocimiento especializado necesario para el tipo de actuación que va a realizar. A menudo, la formación se dirige exclusivamente a la actualización científica, al reciclaje de contenidos en relación a los modelos de perfeccionamiento tradicionales (caracterizados por la utilización de los cursos como estrategia predominante y centrados en contenidos generales y teóricos).

En segundo lugar, no resulta extraño el divorcio y falta de correspondencia entre la formación recibida por estos profesionales y las necesidades de su práctica. Con mucha frecuencia, la formación se diseña a partir de perfiles y ámbitos profesionales muy delimitados, en abierta contradicción con las necesidades que generan los procesos reales de apoyo en contextos escolares, que requieren aportaciones multidisciplinares.

No obstante, y a pesar de la escasez de conocimiento disponible al respecto, el ámbito de la formación de asesores ha venido beneficiándose de dos conjuntos de investigaciones. De un lado, los estudios que describen las prácticas eficaces de asesoramiento y, de otro, los que se centran en las diferencias entre profesionales expertos y noveles.

Entre los modelos de formación utilizados se encuentran, con diferentes diseños y orientaciones, aquellos basados en la adquisición de competencias, los basados en la experiencia, y los que utilizan la reflexión sobre la acción. Distintas propuestas a partir de diferentes formatos (cursos, talleres, seminarios), modalidades (didáctica, laboratorio, de campo), estrategias (diálogo profesional, supervisión clínica, coaching, observación mutua, resolución de problemas, producción de materiales), y técnicas (exposiciones, lecturas, ejercicios estructurados, simulaciones, role play, visionado de vídeos), han tratado de alcanzar su capacitación y competencia, en variadas áreas de conocimiento y habilidades.

No obstante, existe cierto acuerdo en que los principios y características que cualquier proceso de esta índole habría de manifestar deberían referirse al menos a los siguientes aspectos (Nieto, 1993; Escudero, 1991a; Fullan, 1991; Loucks-Horsley et al. 1987):

- La colegialidad y colaboración que ha de presidir este tipo de acciones, el aprendizaje en ambientes de apoyo mutuo, de reflexión sobre los problemas de la práctica profesional.
- La utilización del conocimiento disponible, diseñando planes y programas de formación apoyados en los resultados de la investigación, relacionando conocimientos previos con nuevas informaciones y procedimientos, y utilizándolos en los contextos de trabajo.

- La experimentación, puesto que la utilización del conocimiento ha de constituir tan sólo un punto de partida que permita iluminar y esclarecer el desarrollo de la práctica.
- La continuidad y mantenimiento en el tiempo, ya que se trataría de un proceso y no tanto de un evento o acción puntual. La formación y desarrollo profesional de los asesores, igual que en el caso del profesorado, requiere programas formativos amplios en alcance y duración.
- El tipo de aprendizaje a lograr, de carácter activo y apoyado en el seguimiento y desarrollo en la práctica profesional. Aprender haciendo, partiendo de la observación de los iguales, y aprovechando el análisis de las situaciones reales constituyen fórmulas idóneas.
- Con un apoyo administrativo constante.
- En un marco de integración formal del programa en la filosofía, metas y estructura organizativa de los centros educativos. Ha de existir total compatibilidad entre formación y política educativa, entre estructura organizativa de los centros educativos y los sistemas de apoyo. Han de procurarse unas condiciones mínimas facilitadoras de las tareas de apoyo y de desarrollo profesional de los asesores en los propios contextos de trabajo, contemplando un sistema adecuado de incentivos y recompensas.

Entre las propuestas más conocidas se encuentran los trabajos de Regan y Ross (1992) y Ross y Regan (1990, 1993), que desarrollan un modelo de desarrollo profesional basado en cuatro niveles progresivos de desempeño en relación con tres dimensiones del asesoramiento: la iniciación, la planificación y la evaluación. Se trata de un programa cuyo eje central es la experiencia profesional compartida y la reflexión sobre la acción. Las características más sobresalientes de este modelo podrían resumirse en que constituye un proceso de aprendizaje que abarca un amplio período de tiempo, basado en las experiencias de los asesores y las oportunidades para cambiarlas y mejorarlas tomando como referencia el análisis de la práctica (ver Fig. 14, pgs. 146-147).

Otro tipo de propuestas han tomado como referencia el modelo de 'coaching' o apoyo profesional técnico (Joyce y Showers, 1980, 1982, 1983, 1988) que se estructura en cinco elementos fundamentales: la teoría y conceptualización en torno a un determinado conocimiento y la habilidad correspondiente, introduciendo y revisando sus bases teóricas; el modelado, a partir del cual se observan demostraciones de las nuevas habilidades por parte

DIMENSIÓN	NIVEL 1	NIVEL 2	NIVEL 3	NIVEL 4
<i>Antes de comenzar el asesoramiento</i>				
1. Identificar beneficiarios	Profesor individual	Profesor en el contexto de otros profesores	Profesores y equipo directivo en el centro	Profesores y equipos directivos de centros
2. Convocar equipo de asesoramiento	El asesor trabaja sólo	El asesor trabaja con otro asesor u otro agente	Equipos con otros agentes (profesor experto, especialista)	Equipos de asesores con más agentes (con directores)
<i>Actividades de planificación para abordar necesidades</i>				
3. Determinar	Imposición por asesor	Imposición según prioridades del sistema	Respuesta a necesidades expresadas por profesores	Negociación de necesidades expresadas y prioridades del sistema
4. Individualizar asesoramiento	Igual tratamiento para todos	Se planifica seguimiento para algunos	Se facilitan opciones para todos	Se asignan las opciones más apropiadas a cada caso
5. Provisión de práctica en sesiones asesoras	No práctica planificada	Profesores discuten la enseñanza	Profesores experimentan y simulan enseñanza	Profesores enseñan a los alumnos
6. Provisión de práctica entre sesiones	No práctica planificada	Práctica sin feedback planificado	Práctica con feedback	Apoyo para capacitar a profesores en práctica autodirigida y autoevaluada
7. Utilizar capacidades en el centro	No planificación de acción educativa compartida	Favorecer pero no programa acción educativa compartida entre profesores	Acción compartida planificada por profesores expertos para generalizar y difundir ideas	Acción compartida por todos los profesores para consolidar nuevas ideas

Figura 14: Perfil de Desarrollo del Asesor (Regan y Ross, 1992; Ross y Regan, 1993)

<i>Evaluación y seguimiento</i>				
8. Responder al feedback de los profesores	Ignora feedback	Amplía o reduce sistema de objetivos	Muestra cómo el asesoramiento se ajusta a necesidades de los profesores	Cambia objetivos para responder mejor a necesidades
9. Identificar tipos de datos para evaluar asesoramiento	Satisfacción percibida del profesor	Utilidad percibida para el profesor	Indicadores objetivos de cambios en el profesor	Indicadores objetivos de cambios en alumnos
10. Utilizar datos de evaluación	No utilización	Planificar nuevas sesiones con el profesor	Planificar nuevas sesiones con profesores similares	Refinar las estrategias de asesoramiento
11. Reflexionar sobre el rol	No reflexión	Reflexión sobre incidentes	Reflexión sobre aspectos concretos dentro de un marco	Experimentación sistemática para desarrollar nuevas estrategias

Figura 14 (contin.): Perfil de Desarrollo del Asesor
(Regan y Ross, 1992; Ross y Regan, 1993)

de expertos; la simulación, en la que los participantes, en un ambiente controlado, desarrollan prácticas guiadas de las habilidades y procedimientos de trabajo, recibiendo retroalimentación; el desarrollo práctico en situaciones reales, aplicando los nuevos aprendizajes en el trabajo cotidiano; y, el apoyo mutuo y la supervisión durante la puesta en práctica de los conocimientos y habilidades hasta lograr su incorporación a las rutinas y repertorio de los asesores.

Los modelos basados en la reflexión sobre la acción se organizan a partir de ciclos continuos de reflexión-planificación-práctica-reflexión. Estos programas suelen incluir en sus diseños el análisis y estudio de casos, basándose en el análisis y resolución de problemas según la secuencia: análisis del problema-generación de soluciones-interpretación-consecuencias, en un proceso de auto-reflexión individual y/o compartida.

También son utilizadas como tareas en este tipo de programas de formación, la planificación de acciones y su experimentación en situaciones reales. Este tipo de estrategia consiste en la identificación y seguimiento de una situación problema particular en la actuación del asesor, y la construcción y diseño de un plan de acción, que es implementado y evaluado.

También el ‘feedback’ o actividades de retroinformación son acciones desarrolladas desde esta óptica. Este tipo de acciones ofrecen oportunidades a los equipos de asesores para compartir y criticar su propia práctica profesional.

Un tipo de aportación de especial consideración lo constituye el caso del IMTEC (Movimiento Internacional para el Cambio en Educación) representado por los trabajos de Dalin (1986; Dalin y Rust, 1983), que combinan formación teórica y práctica en base a casos de desarrollo de centros escolares y supervisión por parte de especialistas que asesoran a los agentes respecto a los problemas que encuentran en su práctica real. De acuerdo con las fases del Programa de Desarrollo Institucional (IDP) que apoyan los agentes y siguiendo un proceso paralelo, el ciclo estaría compuesto por las siguientes fases: iniciación, contrato, recogida de datos, análisis de datos, feedback y diálogo, selección de metas, planificación para la acción, desarrollo, establecimiento de redes de trabajo y evaluación.

2.2.2. Los contenidos de la formación de asesores

Parece existir cierto consenso en la literatura especializada respecto a que el desempeño de roles de apoyo y asesoramiento requiere una formación equilibrada en conocimientos, habilidades, actitudes y valores, tanto en relación con los procesos a utilizar, como los que se refieren a contenidos específicos relacionados con los asuntos y temas con los que los asesores se enfrentan en su trabajo cotidiano en los centros educativos.

Algunos de estos contenidos se refieren, por ejemplo, al currículum y el aprendizaje de los alumnos, la organización escolar, la formación y desarrollo profesional del profesorado, la dinámica y funcionamiento de los grupos, los procesos de cambio y mejora escolar, etc.

En general, aunque con diferentes matices, todas las propuestas de formación de asesores tienden a centrar el interés en determinados ámbitos y temáticas más o menos comunes. Estos contenidos de la formación (conocimientos, habilidades, actitudes, valores, normas) son identificados a partir de estudios y análisis que intentan determinar cuáles son las prácticas de asesoramiento exitosas (estrategias, estilos, tareas, conductas), para posteriormente construir catálogos, perfiles y guías que sirven de base en el diseño de los programas formativos.

Stillman y Grant (1989) por ejemplo, recogen los siguientes tópicos haciéndose eco de las propuestas de los propios asesores:

- Adquisición del conocimiento de fases y especialidades distintas de las propias, de economía, leyes educativas.
- Capacidades directivas, de liderazgo, dirección del cambio y gestión del tiempo.
- Actualización del currículo y otras cuestiones, iniciativas centrales, informes de la Administración, investigación, etc.
- Capacidades de asesoramiento, capacidades interpersonales, capacidad para proceder ante el estrés.
- Técnicas de evaluación, autoevaluación de los centros y revisión.
- Inspección, evaluación, observación y apoyo a los profesores, elaboración de informes.
- Trabajo curricular por áreas, educación multicultural, igualdad, etc.

Campbell (1992) propone un inventario de conocimientos y habilidades organizados en cuatro áreas: trato y relación personal; dominio de contenidos; conocimiento y habilidades de asesoramiento; y ética.

Saxl, Miles y Lieberman (1989) elaboran una serie de materiales de formación de asesores, contemplando seis módulos de trabajo: creación de relación y confianza; diagnóstico organizativo; hacer frente al proceso; utilización de recursos; gestión del trabajo; y desarrollo de habilidad y confianza en la gente para continuar.

Dalin (1986; Dalin y Rust, 1983) ofrece formación de agentes de apoyo centrándose en áreas como: formación; proceso de asesoramiento;

confrontación; diagnóstico, análisis de datos y feedback; resolución de problemas; planificación; y trabajo centrado en tareas.

Gallesich (1983) toma en cuenta contenidos relacionados con: la exploración preliminar, contrato y entrada; la construcción de relaciones de trabajo; la recogida de datos, diagnóstico e intervención; la auto-comprensión; la evaluación; y la terminación o conclusión.

Idol y West (1987) y West y Cannon (1988), desde el ámbito de las necesidades educativas especiales, incluyen módulos de contenidos para la formación de personal de apoyo respecto a: teoría y modelos de asesoramiento; investigación sobre teoría, formación y práctica de asesoramiento; características personales; comunicación interactiva; resolución de problemas cooperativa; equidad y sistemas de valores y creencias; desarrollo del profesorado; y evaluación de la eficacia del asesoramiento.

Dean (1997) por su parte, recoge un amplio catálogo de conocimientos y capacidades de asesoramiento que constituye una guía práctica para la evaluación de necesidades, y una base para desarrollar programas de formación (ver Fig. 15, pgs. 150-154).

Legislación educativa, social y laboral:

- Conoce el contenido y las características de las principales leyes y normativa.

Gobierno local:

- Conoce la organización y estructura del gobierno local.

Administración educativa:

- Conoce la estructura y división del trabajo
- Sabe a quién recurrir para resolver problemas específicos.
- Comprende las diferencias entre los papeles de administradores y asesores.
- Conoce dentro de la administración, la organización de las distintas etapas y enseñanzas que establece la ley.
- Conoce la gama de servicios de apoyo a los centros y los términos que determinan su provisión.
- Conoce las políticas que gobiernan la educación.

Trabajo de asesoramiento:

- Conoce al propio equipo y las responsabilidades de los colegas.
- Es capaz de asesorar a los centros educativos y al profesorado.
- Conoce a los asesores, inspectores, profesionales cuyo trabajo es relevante respecto del suyo propio.

Desarrollo del niño:

- Tiene conocimientos sobre el desarrollo del niño, incluyendo: desarrollo físico, intelectual, emocional, social, los efectos del entorno.
- Es capaz de reconocer aspectos de su desarrollo y madurez.
- Es capaz de reconocer el trabajo que cabría esperar en los distintos estadios.
- Puede reconocer la relación entre el trabajo del niño y su capacidad.
- Puede reconocer problemas y dificultades, por ejemplo deficiencias en vista y oído.

Currículo:

- Tiene conocimientos sobre el marco del currículo base y su evaluación.
- Tiene conocimientos sobre su contenido y materias fundamentales.
- Puede asesorar a los centros con referencia a lo que han de hacer.

Aprendizaje:

- Tiene conocimientos sobre teorías de aprendizaje y métodos de enseñanza para las distintas etapas y tipos de enseñanza.
- Observa el aprendizaje y evalúa la idoneidad de los modos de aprendizaje y métodos de enseñanza para la situación particular.
- Evalúa el desarrollo del comportamiento de aprendizaje y adquiere capacidades en cada estadio educativo.

Igualdad de oportunidades:

- Es capaz de evaluar la calidad de la actuación de un centro con respecto a la igualdad de oportunidades.
- Es capaz de asesorar a un centro sobre cómo proporcionar igualdad de oportunidades.

Organización escolar:

- Conoce los posibles modelos de organización escolar en cada etapa de la educación y las ventajas e inconvenientes de cada uno de ellos.
- Conoce las técnicas para analizar la organización escolar.
- Conoce posibles modelos de organización de clase. Es capaz de evaluar la idoneidad y eficacia de una organización dada.

Dirección y liderazgo:

- Comprende el proceso de planificación del desarrollo del centro.
- Conoce los modelos de comunicación necesarios en un centro.
- Puede asesorar para una dirección y gestión eficaz.

Tutoría y orientación:

- Conoce los posibles modelos de acción tutorial de cada estadio educativo.
- Puede evaluar la eficacia de la organización de la asistencia tutorial.
- Conoce posibles formas para establecer modelos de comportamiento en los centros.
- Es capaz de evaluar los métodos de un centro para proceder ante los problemas de disciplina.

Autoevaluación de un centro:

- Sabe cómo establecer un sistema de autoevaluación de un centro.
- Puede evaluar la eficacia del sistema de autoevaluación de un centro.

Evaluación y valoración:

- Tiene conocimientos sobre nuevas tendencias de evaluación y acerca de técnicas para llevarla a cabo.
- Comprende los principios fundamentales de evaluación del currículo oficial.
- Posee conocimientos sobre cómo registrar el desarrollo y progreso del alumnado.
- Puede asesorar sobre la integración de la evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Formación del profesorado y actividades de formación interna:

- Sabe cómo llevar a cabo un análisis de las necesidades de formación
- Puede ayudar al centro a establecer un programa de desarrollo de personal.
- Puede ayudar a los profesores a llevar a cabo una autoevaluación.
- Conoce modos informales en los que los profesores pueden desarrollar su potencial.
- Puede ayudar a un centro a utilizar las oportunidades cotidianas para el desarrollo de personal.
- Puede ayudar al centro a planificar y organizar una jornada de formación interna.
- Conoce técnicas para realizar entrevistas de evaluación.
- Puede llevar a cabo una entrevista de evaluación.
- Puede ayudar a un centro a desarrollar un programa de evaluación.
- Puede ayudar a un centro a desarrollar informes para los profesores.
- Tiene una visión global de la actuación interna en el ámbito.
- Conoce métodos de planificación y organización de cursos de formación interna.
- Es capaz de utilizar una serie de técnicas de formación.
- Puede asesorar a profesores sobre la formación interna en el ámbito.
- Puede seleccionar formas adecuadas de actuación formativa para un propósito dado.

- Es capaz de planificar y dirigir un curso de formación interna.
- Conoce métodos para evaluar la actuación formativa.

Orientación profesional a profesores:

- Tiene conocimientos sobre posibles modelos profesionales para los profesores.
- Puede ofrecer orientación profesional a profesores en los diferentes estadios de sus carreras y de desarrollo.
- Puede ayudar a los profesores a elegir formación adecuada y a utilizar lo que aprenden cuando es apropiado.

Realización de estudios e informes:

- Sabe cómo llevar a cabo un estudio sobre un aspecto del trabajo de profesores y centros.
- Puede llevar a cabo una evaluación a gran escala.
- Es capaz de utilizar técnicas de investigación apropiadamente.
- Sabe lo que implica la observación (de un aula, de un aspecto de un centro...).
- Sabe como proporcionar retroalimentación a un profesor o conjunto de ellos o a todo un centro.
- Sabe lo que se requiere para elaborar informes y los problemas inherentes al proceso.
- Puede ofrecer informes orales.
- Puede proporcionar informes escritos.
- Puede resumir informes de colegas.

Capacidades interpersonales

- Comprende lo que implica el asesoramiento.
 - Puede asesorar.
 - Comprende lo que conlleva la negociación.
 - Es capaz de negociar.
 - Dirige a un grupo con éxito en una reunión formal.
 - Dirige a un grupo con éxito en la realización de una tarea.
 - Dirige a un grupo con éxito en una discusión.
 - Conoce y utiliza sus puntos fuertes.
 - Es consciente de sus deficiencias y trata de compensarlas.
 - Se relaciona con otras personas.
 - Dirige el propio trabajo y gestiona su tiempo.
 - Puede preparar y dar charlas a grupos de distintos tamaños y composiciones.
 - Entrevista en situaciones que requieren la obtención de información.
 - Entrevista en situaciones que requieren capacidad para resolver problemas
-

Figura 15: Catálogo de conocimientos y capacidades de asesoramiento (Dean, 1997)

También Area y Yanes (1990) recogen –a partir de otros trabajos en el ámbito que nos ocupa– un exhaustivo catálogo de conocimientos y habilidades de asesoramiento fundamentadas en la perspectiva del Desarrollo Basado en la Escuela, que ha servido de base para diferentes planes y propuestas de formación en el ámbito de la Comunidad Canaria, dirigidos a las asesorías de los Centros del Profesorado (ver Fig. 16, pgs. 154-156).

I. *Habilidades curriculares*

A. De conocimiento:

1. Poseer (e ir adquiriendo) una sólida formación teórica sobre la problemática de la educación institucional.
2. Tener elaboradas y explicitadas sus propias posiciones curriculares desde una perspectiva deliberativa.
3. Estar al tanto de los conocimientos de la/s materia/s o en todo caso poder recurrir a expertos.
4. Identificar la estructura conceptual de la/s materia/s o en todo caso poder recurrir a expertos.
5. Un aspecto clave es el conocimiento sobre el funcionamiento de las organizaciones y los grupos.

B. Habilidades profesionales:

6. Reconocer, priorizar y definir necesidades y conocer las técnicas apropiadas.
7. Revisar las prácticas existentes en la escuela.
8. Diagnosticar problemas.
9. Elaborar planes de acción y proponer objetivos.
10. Adquirir recursos pedagógicos relevantes.
11. Seleccionar y crear soluciones.
12. Adaptar e instalar en la práctica esas soluciones.
13. Enseñar a trabajar desde dentro del proceso de revisión: proporcionar métodos para la recogida e interpretación de evidencias.
14. Evaluarlas para determinar si satisfacen las necesidades planteadas.
15. Asumir en la práctica el carácter cíclico del modelo de proceso y su uso

flexible.

16. Colaborar en el diseño de adecuados programas de perfeccionamiento del profesorado acordes con las tareas requeridas por el proceso.
17. No puede actuar desde la omnipotencia profesional.
18. Saber comprender significativamente el contexto.

C. Juicios profesionales:

19. Saber aconsejar a los profesores para que puedan decidir entre los recursos disponibles.
20. Saber aconsejar sobre métodos.
21. Identificar nexos de unión entre materias.
22. Relacionar con lo que hacen otras escuelas.

II. *Habilidades interpersonales*

D. Trabajar con los profesores:

23. Formar a los profesores en técnicas de revisión y autoevaluación de reuniones de tal forma que se optimicen.
24. Promover entre los profesores la realización de talleres y discusiones.
25. Traducir materiales a las formas comprensivas.
26. Servir de unión entre los profesores y el director y el equipo directivo.
27. Apoyar, asesorar a los profesores de manera informal.
28. Ser uno más entre los profesores.
29. Establecer una relación que permita visitar las aulas para ver cómo progresa el trabajo.
30. Mantener la moral, reducir su ansiedad, etc.
31. Saber manejar los desacuerdos y conflictos.
32. Poder evolucionar con el grupo de enseñantes.
33. Hacer de animador de grupos.
34. Ser la memoria del grupo.
35. Saber entrar en el campo (contacto inicial y creación de la relación) y saber dejarlo.
36. Saber implicar a los participantes.
37. Establecer una relación voluntaria.
38. La relación se establece en base a la colaboración.
39. Ayudar a los profesores a tomar sus propias decisiones ofreciendo conocimientos y medios.
40. Tratar los sentimientos como 'hechos'.
41. Puesta a punto del sistema social que es la escuela como organización: objetivos y estructura formal del claustro. Organización de la enseñanza; estructuras de comunicación y toma de decisiones; relaciones informales entre profesores y alumnos; cultura de la escuela; valores, normas y símbolos; ayudar a los profesores a: buscar un esquema de organización

- propio, afrontar las resistencias al cambio, puntos críticos de decisión, discrepancias y conflictos.
42. Ayudar a los profesores a que formulen una agenda para abordar necesidades y problemas.
 43. Estimular los procesos que ya están en marcha.
 44. Contribuir a que el grupo tenga una visión alternativa de las propias actividades que están siendo escrutadas en el proceso.
 45. Dar validez a esa visión interna propiciada por la escuela.
- E. Contactos con el exterior:
46. Consultar con otros asesores, expertos, etc.
 47. Conectar a profesores de otras escuelas.

Figura 16: Catálogo de conocimientos y habilidades de asesoramiento (Area y Yanes, 1990)

En resumen, la mayoría de propuestas para la formación de asesores incluyen aspectos como:

- Relación de objetivos. Referidos al tipo de competencias (conocimientos, juicios y habilidades) que los asesores deben adquirir, así como al nivel de dominio.
- Definición de las habilidades que se requieren y ejemplos de éstas.
- Materiales conceptuales. Relación de contenidos (de conocimiento) que serán abordados respecto a toda una gama de áreas o ámbitos dependiendo del programa y perfil.
- Oferta de actividades para practicar y valorar las habilidades.
- Evaluación y retroalimentación, tomando como referencia los objetivos, estableciendo criterios de acuerdo al conjunto de competencias especificadas.
- Manuales y materiales didácticos.

2.3. La investigación sobre asesoramiento

A pesar de la importancia atribuida a este tipo de estructuras y servicios en el sistema educativo –especialmente en los momentos actuales de búsqueda de una mayor calidad educativa–, el estudio del asesoramiento y de los sistemas de apoyo externo a los centros escolares constituye aún hoy una parcela de investigación poco desarrollada.

La ausencia de un marco teórico específico que oriente los procesos de investigación sobre el particular ha provocado una cierta parcelación y provisionalidad en los resultados y conclusiones, constituyendo hoy por hoy un terreno aún novedoso y en estado de exploración.

Para Nieto (1993), fue la perspectiva de la difusión y utilización de conocimiento en educación desde donde se comenzó a investigar de manera específica la importancia que los roles de asesoramiento externo a los centros escolares tenían para estimular y apoyar el cambio educativo planificado, pero no es hasta las dos últimas décadas –años ochenta y noventa– cuando se cuenta con estudios a gran escala (Firestone y Corbett, 1981; Louis, Kell y Young, 1981; Louis y Loucks-Horsley, 1989), revisiones teóricas y de investigación (Fullan, 1991; Louis, 1981a; West y Idol, 1987), y estudios empíricos (Escudero y Moreno, 1992; Miles, Saxl y Lieberman, 1988) diseñados y dirigidos específicamente a conocer y comprender el fenómeno del asesoramiento en educación.

De acuerdo con Louis (1981a), es posible identificar dos grandes grupos de variables que juegan un papel clave en la comprensión del fenómeno del asesoramiento y en la consideración de su impacto o influencia en el marco educativo. Se trata, por un lado, de ciertas características de conducta y estrategias de actuación de los agentes y sistemas de apoyo y, por otro lado, un conjunto de elementos pertenecientes al contexto en el que se presta la ayuda profesional.

En primer lugar, en relación con la actuación de los asesores, han sido estudiados factores como la iniciativa, la intensidad y el alcance. Por iniciativa se entiende la cantidad de energía y esfuerzo que los agentes y sistemas de apoyo utilizan para entrar en contacto y acceder a los centros educativos con

vistas a implicarlos en un proyecto de mejora. Por intensidad, el grado en que los asesores establecen y se implican en una relación a largo plazo con los centros (cantidad de tiempo) y el tipo de compromiso y esfuerzo que supone para los asesores su implicación. Y por alcance, la relación entre el grado de implicación y esfuerzo del asesoramiento, y la cantidad de centros y profesores que pueden ser atendidos en un intervalo de tiempo determinado.

La investigación en este ámbito también se ha centrado en factores como las habilidades y competencia técnica que reúnen los agentes de apoyo para el desempeño eficaz del asesoramiento, las características y atributos personales que distinguen a estos profesionales de otros en el marco del sistema educativo, y el grado de homogeneidad o heterogeneidad entre asesores y profesorado respecto a cuestiones como las metas e ideas perseguidas en el proceso de cambio, las disciplinas o áreas a las que pertenecen los sujetos, el nivel de formación, su estatus profesional, el rol desempeñado en la estructura del sistema educativo, etc.

En segundo lugar, también han sido estudiadas todo un conjunto de características y variables en relación al contexto en el que se produce el asesoramiento. Es el caso de ciertas condiciones escolares (como por ejemplo el clima de la escuela, o las necesidades particulares de un centro y la comunidad y sector escolar con la que trabaja el servicio de ayuda en relación con un programa de cambio), las propiedades del programa o conocimiento educativo que se pretende difundir y utilizar, la localización externa o interna de los agentes de apoyo, y las condiciones institucionales y organizativas del servicio o estructura en la que el asesor desempeña su labor (ver Fig. 17, pg. 159).

Veamos a continuación de manera sintética, los principales hallazgos y conclusiones de este conjunto de estudios.

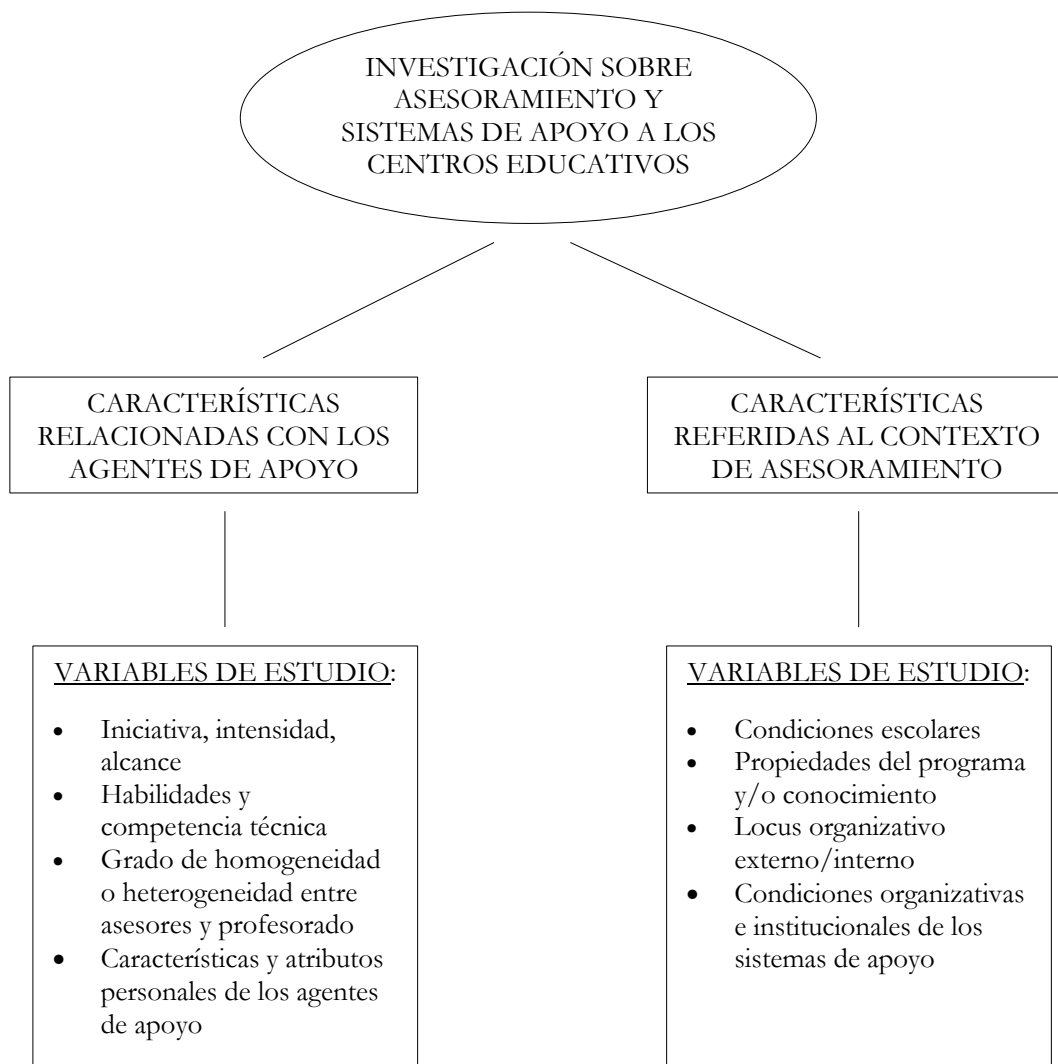


Figura 17: Variables de estudio en la investigación sobre asesoramiento y sistemas de apoyo externo

2.3.1. La investigación sobre la actuación de los agentes de apoyo

Este primer grupo de factores –referidos a aspectos conductuales y estratégicos y a otras variables de los agentes y sistemas de apoyo externo– se ha constituido desde su origen en un ámbito preferente de estudio en la investigación de los procesos de ayuda y apoyo.

En relación con la iniciativa cabe destacar el trabajo de Louis (1981a), quien a partir del análisis de distintos sistemas de apoyo externo en Estados Unidos de América, llega a la conclusión de que a la hora de determinar la cantidad de iniciativa requerida por los agentes, equipos y sistemas de apoyo son determinantes aspectos como el tipo de conocimiento e innovación que es ofertado en los procesos de apoyo y asesoramiento (tipo de diseño externo/interno, grado de familiaridad del programa a utilizar, enfoque basado en la investigación o en la experiencia), el uso y finalidades que se le da a éste (carácter instrumental, iluminador, capacitador; requerimientos de tiempo), así como ciertas características diferenciales de centros y profesores (como la existencia o no de apoyos internos, por ejemplo).

No obstante, la cantidad de iniciativa de un asesor o de un equipo o servicio de apoyo a nivel local puede venir determinada por la propia estructura o sistema de asesoramiento que le acoge. El tipo de iniciativa constituye una decisión que podría ser adoptada tanto a un nivel político o estructural, como a un nivel estratégico desde la coordinación técnica del servicio, subordinando las opciones y posibilidades de carácter más operativo.

Respecto a la intensidad, la investigación sobre el particular arroja resultados que ponen en relación directa la cantidad de tiempo invertido en asesoramiento con cuestiones como el mayor grado de actividad mantenida por los grupos de trabajo, la continuidad de las aportaciones de los miembros, el desarrollo regular de reuniones, la toma de decisiones, el grado de seguimiento de los planes de mejora e innovación, etc.

Algunas conclusiones apuntan a que existe una correlación positiva de esta variable con el uso de la información o puesta en práctica de la innovación por parte de los centros, y con logros de cambio educativo (Louis, 1983; Louis

y Roseblum, 1981; Louis, Roseblum y Molitor, 1981; Louis y Sieber, 1979; Richmond y Smith, 1990).

En este contexto, la accesibilidad del asesoramiento ofertado por los sistemas de apoyo educativo ha sido considerado como uno de los factores más determinantes a la hora de obtener resultados exitosos en este tipo de labores. Por el contrario, se advierte que el establecimiento de límites en el tiempo para este tipo de recursos, fomentando acciones de ayuda puntuales y esporádicas –y por lo tanto poco intensas– impide la familiaridad necesaria en este tipo de procesos, la atención rápida a las demandas y necesidades, el establecimiento de una confianza suficiente, y la posibilidad de proveer un servicio significativo y relevante.

Al mismo tiempo, existe acuerdo en considerar que la presencia de asesores facilitando ayuda ‘cara a cara’ al profesorado es determinante para que la intensidad provoque un uso adecuado de conocimiento por parte de los profesionales y sean logrados los cambios cualitativos en los centros. No obstante, algunos resultados apuntan a que tampoco es recomendable una implicación excesiva de servicios y agentes de apoyo, ya que puede acarrear dependencias de este tipo de recursos y, en muchos casos, la sustitución del profesorado en sus tareas y responsabilidades.

En resumen, la continuidad del asesoramiento ha de ser entendida como una serie de contactos y sesiones conjuntas a intervalos de tiempo, necesarios para que el profesorado adopte y utilice el conocimiento y la innovación, en función de las características de los centros, y la naturaleza del conocimiento y del cambio educativo pretendido.

Además, se considera que aunque la cantidad de asesoramiento puede ser decisiva para el éxito, aún lo es más su calidad. El asesoramiento de calidad es entendido como aquél que se apoya y focaliza principalmente sobre la práctica profesional y tiene un carácter concreto. Es aquél que es percibido como una ayuda útil por el profesorado (McLaughlin y Marsh, 1978). Para Van den Berg (1989), la calidad del asesoramiento es posible determinarla en función de su proximidad y respuesta a las condiciones, intereses y necesidades del profesorado y los centros en su trabajo cotidiano, según su capacidad de adaptación.

Por otra parte, la dimensión alcance ha sido estudiada en general unida a la intensidad. Algunos datos han establecido una relación negativa entre ambas variables, de manera que a mayor número de centros atendidos, menores medidas de logro en la puesta en práctica de los cambios. No obstante, el alcance del asesoramiento dependerá del tipo de conocimiento o programa de cambio objeto de la ayuda y de las acciones a realizar, por lo que no es posible establecer criterios claros en este sentido.

Louis (1981a) llama la atención –sin embargo– sobre una serie de factores que podrían ser tomados en cuenta en relación con el estudio de esta variable. Estos factores se refieren –por ejemplo– a la unidad de referencia sobre la cual es medido el alcance (es decir, se atiende a la información solicitada, al programa adoptado, o a las poblaciones y niveles de usuarios a las que va dirigido); el grado de fidelidad a la hora de iniciar y desarrollar una innovación; el grado en que el proceso de utilización de conocimiento implica simple transferencia o generación de nuevo conocimiento; la presencia y nivel de actividad de agentes internos de apoyo formalmente designados como tales; la presencia o ausencia de incentivos que apoyan el alcance en contra de la iniciativa o la intensidad (cantidad versus calidad).

Pero como veíamos, además de la iniciativa, intensidad y alcance, han sido consideradas otras variables de estudio en relación a los agentes de apoyo externo. La investigación también ha tenido en cuenta, como factores determinantes en la eficacia del asesoramiento, el conjunto de habilidades y competencia técnica de los asesores, centrándose fundamentalmente para ello en el análisis de las prácticas de los agentes más veteranos, con mayor experiencia (Cox, French y Loucks-Horsley, 1987; Curtis y Watson, 1980; Pryzwansky, 1986).

Para Conoley y Conoley (1982), y también Trohanis, Woodard y Cox (1982), el perfil de un agente de apoyo debería integrar una serie de atributos tales como experiencia, conocimiento específico sobre el contenido o proceso sobre el que asesora, habilidades de comunicación –escuchar, hablar, escribir–, capacidad para abordar con éxito procedimientos de resolución de problemas y hacer propuestas organizadas de trabajo, y –por último– ciertos atributos personales facilitadores de las relaciones interpersonales y grupales.

Según Nieto (1993:160), además de este tipo de propuestas analíticas de carácter taxonómico (como las ya citadas o también Lippitt, 1982; West y Cannon, 1988) otros estudios realizados en torno a la actuación de los asesores en el marco de proyectos de mejora exitosos (Clark, Lotto y Astuto, 1984; Miles Saxl y Lieberman, 1988; Ross y Regan, 1990) han identificado como variables presagio factores como la experiencia educativa del asesor en enseñanza de aula, su experiencia previa como asesor, el conocimiento que posee sobre un determinado contenido disciplinar, sus habilidades de proceso, sus rasgos de personalidad, las actitudes y motivaciones, el estilo de aprendizaje y su posicionamiento personal sobre el proceso de cambio educativo.

Como variables de proceso fueron tenidas en cuenta ciertas acciones o funciones observables de los asesores durante la asistencia o ayuda, como por ejemplo la valoración de necesidades, la investigación y análisis, la planificación, el establecimiento de redes, la provisión de recursos, la diseminación, la demostración, el desarrollo, el control y/o supervisión, la evaluación, y la formación o creación de capacidades.

Así mismo, estos estudios también analizaron el estilo de asesoramiento o estrategia empleada, entendiéndolo como la manera o tono de su actividad (intenso/moderado; activo/pasivo; cálido/frío), o el grado de directividad en su modo de trabajo (control y evaluación/resolución de problemas y potenciación de autonomía).

En relación con el estudio de las funciones de apoyo, la identificación y análisis de las habilidades asociadas a éstas para el desarrollo eficaz del asesoramiento ha permitido dibujar con mayor nitidez el perfil idóneo de este tipo de agente educativo. Miles, Saxl y Lieberman (1988), proponen tomar en consideración hasta dieciocho habilidades más importantes (que se recogen en la Fig. 18, pg. 164). Area y Yanes (1990) en esta línea, destacan el valor que adquieren determinados conocimientos y destrezas en ciertas fases del proceso de asesoramiento, especialmente a la hora de establecer el contacto inicial o construcción de la relación para desarrollar procesos de trabajo con el profesorado y los centros educativos.

- Habilidades generales:
 1. Facilidad y naturalidad interpersonal (relación simple y directa con otros).
 2. Funcionamiento del grupo (comprensión de las dinámicas de grupo; capacidad para facilitar el trabajo en equipo).
 3. Formación/acción en contextos de trabajo (instrucción directa; enseñanza de procedimientos sistemáticos).
 4. Docencia en general (amplia experiencia educativa; capacidad de comunicar habilidades a otros).
 5. Contenido educativo (conocimiento de una materia escolar).
 6. Gestión y organización (definición y estructuración de trabajo, actividades, tiempos de tarea).

 - Habilidades específicas:
 - A) Área personal:
 7. Toma de iniciativa (iniciar e impulsar actividades, moviéndose directamente hacia la acción).

 - B) Área de procesos socio-emocionales:
 8. Construcción de relación/confianza/conformidad (desarrollo de un sentimiento de seguridad y franqueza; minimizar amenazas e interferencias; relaciones bien construidas).
 9. Apoyo moral (fomentar unas relaciones enriquecedoras, afectivas, positivas).
 10. Confrontación (expresión directa de información negativa sin generar reacciones contrarias o efectos de rechazo).
 11. Mediación de conflictos (resolución o mejora de situaciones en las que entran en juego intereses múltiples e incompatibles).
 12. Colaboración (creación de unas relaciones donde la influencia y responsabilidad están mutuamente compartidas).
 13. Construcción de autoconfianza (fortalecimiento del sentimiento de eficacia en otros, de la creencia en sí mismos).

 - C) Área de tareas:
 14. Diagnóstico de individuos (elaboración de un cuadro válido de las necesidades/problemas de un profesor determinado como plataforma para la acción).
 15. Diagnóstico de organizaciones (elaboración de un cuadro válido de las necesidades/problemas de una escuela como organización como base para la acción).
 16. Dirección/control (organización del proceso de mejora; coordinación de actividades, tiempos y personal; influencia directa y continuada sobre los demás).

 - D) Área de contenidos educativos:
 17. Proporcionar recursos (localización, suministro de información, materiales, ejemplares de práctica, etc. Útiles a los demás).
 18. Demostración (presentación de nuevos modelos de conducta en las aulas o en las reuniones).
-

Figura 18: Habilidades para el desempeño eficaz del asesoramiento en educación (Miles, Saxl y Lieberman, 1988)

Sin embargo, tal como apunta Nieto (1993), la importancia de estas habilidades es relativa pues –en todo caso– depende de las características de los propios programas y contextos en que se desarrolla la acción asesora. Tanto en el trabajo de Miles, Saxl y Lieberman (1988), como el de Firestone y Corbett (1981), o Louis, Kell y Young (1981), no ha sido posible discriminar cuáles de ellas son más determinantes en relación con el éxito de un programa de cambio. Sus conclusiones apuntan a que el asesoramiento y apoyo en relación con la mejora de las escuelas significa más bien el logro de muchos resultados, siendo algunos más complejos de lograr que otros. Según estos autores, la mayor eficacia de asesores y sistemas de apoyo dependería más de la capacidad para trabajar simultáneamente sobre diversos resultados y de estar en mejor disposición de actuar directamente hacia la consecución de los mismos.

Por otro lado, el estudio de Ross y Regan (1990) se centra en el análisis de las estrategias utilizadas por asesores expertos o eficaces frente a agentes noveles y no experimentados en relación con las fases del proceso de cambio. Ellos encontraron que los sujetos con mayor competencia actuaban sobre la base de un plan sistemático y metódico, apoyados en su conocimiento de lo que significaba lograr cambios y las estrategias necesarias para llevarlo a cabo. Además, eran capaces de afrontar el trabajo tanto con equipos y organizaciones como con profesorado a nivel individual, adaptándose a diferentes situaciones, utilizando toda una variada gama de estrategias. Adoptaban la práctica como eje y foco prioritario de atención, trabajando desde un enfoque reflexivo, recabando información y datos de manera continua para realizar cambios y reajustes en el proceso.

Este estudio constituyó –como ya hemos visto– el punto de partida para construir un ‘Perfil de Desarrollo del Asesor’ (Regan y Ross, 1992; Ross y Regan, 1993) que facilitó el análisis y descripción de la práctica profesional y la realización de actividades de formación y perfeccionamiento que se tradujesen en una mayor eficacia en la actuación de estos profesionales.

En este orden de cosas, el concepto de competencia técnica o ‘expertise’ –según Campbell (1992)– se define como el nivel de cualificación en conocimiento y habilidad por parte del asesor, lo que por sí sólo no garantiza la eficacia del agente o servicio de apoyo. Es más, Hood y Blackwell (1976), y también Sieber (1981) consideran este factor tan importante como lo puede ser

el grado de relevancia, accesibilidad y facilidad de uso del conocimiento que es transferido en el proceso de ayuda.

Según Argyris (1991:52), los asesores ‘han de combinar el dominio de cierta pericia técnica muy especializada con la aptitud para trabajar eficazmente en equipo, formar relaciones productivas con los clientes y considerar críticamente, y luego cambiar sus propios métodos de organización’. Para Ramsay et al. (1992) el asesoramiento requiere agentes con experiencia notable en la enseñanza, excelentes habilidades de comunicación, dominio para utilizar estrategias diversas y, por último, capacidad para motivar y conducir a los centros en los procesos de mejora. Bolam (1993) por su parte considera que el asesor eficaz es aquel capaz de trabajar habilidosamente con las organizaciones en momentos difíciles y problemáticos para éstas.

Desde el punto de vista de Wise (1979, en Nieto, 1993), las habilidades interpersonales y de comunicación constituyen la base de las relaciones de cordialidad, empatía y sinceridad por lo que pueden considerarse, en alto grado, determinantes de la eficacia del asesoramiento, junto a la posesión de conocimiento especializado en determinadas áreas o contenidos. Para Fullan (1991:12), ‘ser un asesor es algo sumamente complejo; el asesor necesita combinar conocimiento de contenido, habilidades interpersonales para trabajar con individuos y grupos, y habilidades en cambio planificado para diseñar y desarrollar amplios procesos de mejora’.

Louis (1981a, 1983) propone la distinción entre ‘experto en contenido’ y ‘experto en proceso’. El primero –como ya se dijo– se define como especialista en una disciplina o cuerpo de información relevante a una determinada actividad de transferencia de conocimiento y cambio. El segundo ha sido formado en habilidades específicas relacionadas con dinámicas grupales, creación de procesos organizativos y resolución de problemas.

La investigación apunta a que estos distintos tipos de competencia resultan ser más eficaces ante determinadas tareas o fases del proceso de cambio, afectando a diferentes resultados. Para Louis et al. (1981), tanto el apoyo generalista como el especializado contribuyen de manera importante a la hora de potenciar la introducción y uso de nuevas prácticas en las escuelas.

Los resultados obtenidos apuntan a que los asesores especialistas juegan un papel más decisivo en las etapas de ejecución en las que las necesidades de los asesorados se derivan de actividades relacionadas con tareas específicas (Kaplan, 1978). Además, los especialistas juegan un papel muy significativo a la hora de determinar el grado en que los cambios previstos están afectando a los alumnos y el grado en que los profesores dan cuenta de perfeccionamiento personal (Louis, Rosenblum y Molitor, 1981), así como a la hora de facilitar el cambio de conductas que acompañan al uso de conocimiento (Louis, 1983), y cuando la utilización de conocimiento implica compleja información técnica (Litwak y Meyer, 1986).

Por su parte, el asesor generalista o experto en proceso puede resultar más importante en la etapa normativa del proceso de cambio ya que el énfasis se pone sobre las relaciones humanas en el contexto organizativo (Kaplan, 1978). Así mismo, constituye un factor clave para estimular y conducir a los centros educativos a tratar sus problemas con intensidad –estimulando la demanda de información y el interés de su uso– y optar por innovaciones educativas más ambiciosas o de mayor magnitud (Louis, 1983; Louis, Rosenblum y Molitor, 1981). Además, el asesor de proceso accede con mayor facilidad a la cultura y sistema social del centro educativo, y desde ahí induce a la utilización de conocimiento que permite la mejora de la escuela (Louis, 1983). Por último, los generalistas influyen de manera más decisiva para igualar el estatus en la organización o grupo (Litwak y Meyer, 1966) y para lograr mayores cotas de participación y trabajo en equipo (Louis, 1983).

Otra de las variables de estudio en relación con el perfil y actuación de los agentes de apoyo tiene que ver con el grado de homogeneidad o heterogeneidad entre asesores y profesorado, es decir, el grado de similitud o congruencia que presentan ambos roles. La dificultad a la hora de definir esta variable radica en que puede concretarse en aspectos muy diversos como las metas e ideas perseguidas en el proceso de cambio, las disciplinas o áreas a las que pertenecen los sujetos, el nivel de formación, su estatus profesional, el rol desempeñado en la estructura del sistema educativo, etc.

Las conclusiones en este sentido consideran beneficioso tender hacia la homogeneidad de roles, aunque –al mismo tiempo– se destaca la conveniencia de cierto grado de heterogeneidad.

La preocupación por el estudio de esta variable ha derivado hacia planteamientos en los que la homogeneidad ha sido entendida como adaptabilidad o capacidad para ajustarse y dar respuesta a las necesidades del profesorado y las expectativas del contexto acerca de su rol. La adaptabilidad vendría modulada por cuestiones como el conocimiento de la cultura escolar y las características locales, la capacitación técnica, la accesibilidad y cercanía a los centros educativos, el tipo de rol desempeñado, etc.

Los resultados en este sentido destacan como característica relevante el hecho de que los asesores en su actuación no lleguen a mermar la autonomía del rol y la responsabilidad de la tarea de los profesores y equipos docentes. Para Sieber (1981), los buenos asesores son los que ponen su capacidad técnica al servicio de los prácticos y en ningún caso la utilizan para apropiarse de las prácticas de enseñanza o de los resultados de aprendizaje. Constituye un problema para la eficacia del asesoramiento las conductas impositivas por parte del asesor, actuando desde puntos de vista unilaterales, en base a conocimientos y soluciones externas.

También Louis y Van Velzen (1989a) destacan la influencia que en esta cuestión adquieren los valores e ideales predominantes de la cultura de un país y de la cultura profesional, especialmente respecto al tipo de relación que se establece entre centros y asesores externos.

Por otra parte, las características o atributos personales ha constituido una variable de estudio destacada. A pesar de las limitaciones de este tipo de trabajos, la investigación apunta que determinadas características favorecen el trabajo de asesoramiento. La flexibilidad, la sensibilidad, la tolerancia, la aceptación de ambigüedades, la sinceridad, la apertura, la capacidad de provocar compromiso, la motivación, la confianza en sí mismo constituyen rasgos que se asocian con el éxito en los procesos de asesoramiento, y aparecen positivamente relacionadas con el trabajo interpersonal (Cates, 1978; Campbell, 1992; Trohanis, Woodard y Cox, 1982; Zaltman y Duncan, 1977).

No obstante, son escasos los estudios que han tomado como referencia –al mismo tiempo– características de los asesorados como personalidad, experiencia, expectativas, considerándolas variables intervinientes en el proceso y resultados del asesoramiento (Pryzwansky, 1986).

Los resultados de la investigación no ofrecen dudas respecto a que el perfil de los asesores debe reunir dominio y competencia técnica y ciertas características de personalidad y de actitud, especialmente para favorecer el trabajo colaborativo cuando lo que se pretende es alcanzar cambios en las personas y en el funcionamiento de los centros y grupos, y el desarrollo de sus capacidades.

En este terreno, las conductas de los agentes asociadas a la eficacia del asesoramiento se relacionan con lograr la implicación del mayor número posible de participantes en los procesos de cambio; ofrecer apoyo al proyecto mediante la comunicación y el lenguaje utilizando eslóganes, símbolos, analogías, metáforas que motiven e impliquen al profesorado; facilitar actividades de formación y desarrollo; organizar y favorecer la estructura de funcionamiento, clarificando roles, solicitando recursos y tiempos, proponiendo principios de procedimiento, estableciendo compromisos, etc.

Este conjunto de características y conductas ha venido a identificarse con un tipo de liderazgo denominado transformacional o extraordinario, entendido como aquel que promueve y favorece el cambio y la mejora.

Para Kirby, Paradise y King (1992), a pesar de que la eficacia del asesoramiento esté fuertemente condicionada por el contexto, los líderes transformacionales son capaces de alterar las circunstancias ambientales y crear un contexto adecuado para que los miembros de una organización se enfrenten con mayor ambición a las actividades y metas del cambio. Para Burns (1978) este tipo de liderazgo permite un crecimiento de los individuos y, como consecuencia, un mayor desarrollo de las potencialidades de la organización.

Otras características de este tipo de líderes tienen que ver con el carisma o habilidad para despertar en otros devoción e implicación a través de dinámicas personales como la auto-confianza, el posicionamiento ideológico y el atractivo emocional; la inspiración, o habilidad para incrementar la conciencia y comprensión de los demás acerca de las metas mutuamente esperadas a través de símbolos y persuasión emocional (modelado); la consideración individualizada, o capacidad para estimular que los demás susciten sus perspectivas de necesidad y planteen metas mediante una interacción personalizada, y para proporcionar oportunidades de aprendizaje y desarrollo

para que los demás satisfagan y alcancen éstas; y, la estimulación intelectual, o capacidad para enfatizar la dimensión de tareas y fomentar en los demás el cambio de 'status quo' y la asunción de riesgos, aunque basados en opciones de cambio con probabilidades de éxito, apoyándolos para la creatividad y la autodirección, de manera que sea posible cambiar los modos tradicionales de hacer las cosas (Nieto, 1993).

2.3.2. La investigación sobre la influencia de factores contextuales en el asesoramiento

Ante la constatación de que la eficacia del asesoramiento no depende exclusivamente de las características de los agentes, la investigación al respecto también se ha ocupado de analizar y comprender la influencia de variables locales y contextuales en los procesos de asesoramiento. Para Gutkin, Clark y Ajchenbaum (1985), ciertas condiciones organizativas de las escuelas como el clima abierto, marcado por un ambiente de cooperación y apoyo mutuo y de comunicación constante influyen decisivamente en la aceptación y receptividad del asesoramiento y en su desarrollo eficaz.

En particular, estos estudios han tomado como variables de contexto elementos como las características de la comunidad educativa, las políticas, procedimientos y clima escolar, el papel de los equipos directivos, la experiencia de los centros, su cultura y rutinas, la voluntariedad y expectativas respecto al cambio, etc.

Al mismo tiempo, aspectos como la estructura operativa del programa, la estructura local para entrar en contacto y colaborar entre el personal de apoyo, la percepción del rol de los asesores y su receptividad, el tipo de liderazgo, los procesos de toma de decisiones o factores relacionados con la inversión de energía, la movilización de recursos propios y el sentimiento de apropiación han sido identificados como variables de proceso (Gallesich, 1981; Miles, Saxl y Lieberman, 1988; Moreno, 1992a).

Según las conclusiones de muchos de estos trabajos, la eficacia de los asesores vendría condicionada por su grado de sensibilidad respecto a la dimensión organizativa de la escuela, y su capacidad para adaptarse a las

condiciones locales y las necesidades particulares, constituyendo uno de sus rasgos destacados la flexibilidad, necesaria dadas las diferentes situaciones y contextos, y consecuentemente, las diversas actuaciones que se requieren.

La capacidad para adaptarse, negociar e interaccionar de los asesores constituye una característica relevante para la eficacia de la relación, que requiere un adecuado conocimiento del contexto escolar con el que se trabaja.

Corbett, Dawson y Firestone (1984) por su parte identificaron distintos tipos de condiciones en el contexto de las escuelas que afectaban al desarrollo del asesoramiento: la disponibilidad de recursos con que cuenta el profesorado y los centros en forma de materiales, tiempos, capacidades, estructuras y procesos para apoyar la mejora; el alcance de tensiones y conflictos entre grupos de profesorado; la movilidad del profesorado y las perturbaciones e imprevistos en la actividad escolar; y las expectativas del profesorado acerca de la utilidad del asesoramiento.

Algunos estudios se han centrado en analizar las actitudes y percepciones del profesorado, equipos directivos y Administración hacia los asesores y sistemas de apoyo externo. En el caso de McPhee (1985), Valine, Higgins y Hatcher (1982), y también Waters (1981), los resultados apuntan hacia actitudes favorables de todos los informantes hacia el rol de los apoyos. Sin embargo, la opinión del profesorado manifestaba gran preocupación respecto a la formación, competencia y eficacia de los que actuaban en sus centros. Además, consideraban que en gran medida era necesario clarificar sus propios roles como profesores, y los roles de los agentes de apoyo con los que interaccionaban.

Las conclusiones de estos estudios establecen que el rol de asesoramiento está, en general, pobremente articulado, existiendo a menudo confusión y falta de claridad entre el profesorado, lo que condiciona y limita la percepción y receptividad de la ayuda. De acuerdo con McPehee (1985), si los profesores no conocen exactamente qué rol desempeñan los asesores y sistemas de apoyo, es muy difícil valorar su competencia y eficacia.

Además, apuntan a que las actitudes y percepciones hacia estos roles están influenciadas por variables de tipo cultural (historia, valores, normas,

creencias, patrones de conducta), además de por el tipo de centro educativo con el que se trabaje (infantil, primaria, secundaria; público o privado), por lo que se requiere que los asesores clarifiquen en cada momento las percepciones y expectativas, negociando y ajustando su rol, desarrollando su labor de acuerdo a las circunstancias del contexto (Gallesich, 1981).

Además de la influencia de ciertos factores de los centros, también son determinantes para la eficacia del asesoramiento las condiciones del programa y las características del conocimiento que se pretende utilizar. Respecto a las características de los programas, han sido analizados aspectos como los valores e ideología de los que se nutre, sus metas, contenidos, metodología, así como las funciones asignadas a los apoyos. También el tipo de liderazgo del proyecto, la ratio asesor/profesor, los tiempos para el programa, el sistema de evaluación y supervisión, etc. (Miles, Saxl y Lieberman, 1988).

Una de las variables que más atención ha acaparado es el tiempo. Con respecto a éste, Clark, Lotto y Astuto (1984) consideran que los asesores externos deben tener un contacto continuado con los centros y profesores a causa de las necesidades de resocialización que implica todo proceso de cambio. Por su parte Louis, Kell y Young (1981), encontraron que las relaciones a largo plazo influían positivamente en el uso de las nuevas ideas y prácticas. Sin embargo, la eficacia del asesoramiento está más asociada con cómo y en qué se invierte el tiempo que con la cantidad que se utiliza.

Por otro lado, las características del conocimiento (en forma de prácticas, materiales, ideas, programas) tal y como son percibidas por el profesorado también constituyen factores que influyen de manera relevante en la eficacia de los asesores.

Según Hameyer (1985), los criterios con que los centros educativos valoran la utilidad del conocimiento van desde su claridad, familiaridad y complejidad; su disponibilidad y accesibilidad; su relevancia; su utilidad y adaptabilidad; hasta su demostrabilidad, observabilidad y perceptibilidad; compatibilidad y adecuación; credibilidad y legitimación práctica.

Entre los factores del contexto también puede identificarse la localización externa o interna de los agentes y sistemas de apoyo respecto a la

estructura del centro como una variable decisiva que influye en el tipo de asesoramiento que se presta.

Zaltman y Duncan (1977) concluyen que los agentes internos están en mejor posición para comprender y hacer frente a la cultura local de un centro y la posible resistencia al cambio. Su cercanía les permite ser más flexibles y eficaces. Sin embargo, los agentes externos son más determinantes para favorecer el inicio y movilización de la organización hacia un proyecto de mejora en función de la percepción de independencia y autoridad que se les reconoce, y están mejor situados para ejercer una gama más amplia de roles.

Louis, Roseblum y Molitor (1981) encontraron que los asesores externos influían más decisivamente en la predicción del cambio a la hora de estimular la implicación de los centros en procesos de innovación de gran magnitud, y en facilitar la institucionalización de nuevas prácticas curriculares, mientras que los agentes internos eran más importantes en producir cambios duraderos en la capacidad de las escuelas para solucionar futuros problemas.

No obstante, ambos tipos de roles se consideran complementarios. En este sentido, De Caluwé, Marx y Petri (1988) han utilizado dos tipos de criterios que ambos tipos de agentes –internos y externos– deben atender. Por un lado el grado de aceptación de que son objeto por parte del centro y, por otro lado, la independencia o imparcialidad que mantienen ante el centro. Aunque ambos han de cuidar cada uno de los aspectos referidos, los agentes internos suelen gozar de mayor aceptación aunque no se les reconoce tanta independencia como a los externos. Lo cierto es que las limitaciones de uno pueden quedar compensadas por las potencialidades del otro y viceversa.

Los agentes internos conocen mejor los centros por dentro, mantienen una posición privilegiada en el contexto de relaciones y comunicaciones de la organización, pueden trabajar de forma más intensa y durante más tiempo con sus compañeros, y poseen mayores posibilidades y libertad para llevar a cabo iniciativas, definir metas y estrategias, etc. Pero, por otro lado, cuentan con grandes limitaciones dada su situación de dependencia y escaso margen de negociación del rol, viéndose obligados con frecuencia a aceptar la formulación de funciones que venga dada por el centro. Tienen mayor dificultad para definir claramente en qué términos se implican en el proceso de mejora, y

poseen percepciones y creencias habitualmente sesgadas, dada su total vinculación con la institución.

Pero, por encima de diferencias y limitaciones, lo que parece quedar claro es que una estrecha colaboración acarrea más beneficios que su actuación por separado. Es precisamente la presencia simultánea de agentes de apoyo interno y externo a la escuela lo que se identifica como un predictor –entre otros– de procesos de innovación con éxito (De Caluwé, Marx y Petri, 1988; Fullan, 1982a; Havelock, 1973; Louis, 1981a; Louis et al., 1985). Incluso algunos autores son de la opinión de que la existencia de apoyo interno constituye una condición previa para la utilización adecuada del apoyo externo (Van den Berg, 1989).

Por lo demás, la implicación de agentes externos no ha de limitar los niveles de participación y liderazgo de los agentes internos. Muy al contrario, la importancia de que el sistema de apoyo externo identifique y ayude a agentes de apoyo interno como el director, el jefe de estudios u otros, se asocia al hecho de que el control básico sobre el proceso de cambio ha de residir en el centro educativo, potenciando la implicación e iniciativa interna. Como puede verse, y de acuerdo con Louis (1981a), la combinación de distintos apoyos situados en diferentes locus organizativo constituye un aspecto crucial en el diseño y configuración de sistemas eficaces.

Por otra parte, puede decirse que existe un vacío notable respecto a la influencia que el contexto organizativo e institucional ejerce en los asesores externos.

Algunos estudios muestran la dificultad para crear redes de comunicación apropiadas entre los propios miembros de los sistemas de apoyo externo. Una mayor eficacia del asesoramiento desde un equipo o servicio exigiría que antes de que se lleven a cabo las actividades de ayuda, los casos sean analizados y deliberados en el seno del sistema de apoyo, planificando las acciones, estableciendo qué, quién, cómo y cuándo serán llevadas a cabo.

A pesar de la escasez de evidencias, todo apunta a que las metas y objetivos de un determinado servicio, su estructura de personal, o su estrategia de asesoramiento influyen en el éxito de sus actividades con los centros.

Una financiación adecuada y duradera, una plantilla de profesionales estable que permita crear redes de trabajo sólidas con los centros, o la existencia de normativas y directrices congruentes desde la Administración constituyen también aspectos influyentes de la eficacia del asesoramiento (Harding y Kelly, 1977; Yin y Gwaltney, 1981, en Louis, 1981a).

Al mismo tiempo, los conceptos de conflictividad y marginalidad del rol que con anterioridad ya han sido resaltados, implican para el agente de apoyo externo un contexto organizativo que influye en la construcción y desempeño del rol, que condiciona lo que hace y cómo lo hace.

Por ejemplo, en ciertas ocasiones, su pertenencia a un determinado servicio o programa puede servir de plataforma o, muy al contrario, un inesperado obstáculo para establecer relaciones adecuadas y colaborar con un centro en las condiciones necesarias (Moreno, 1992a).

Otro elemento de naturaleza organizativa que influye poderosamente lo constituye el apoyo y feedback que el servicio proporciona a sus agentes individuales en su trabajo, así como la estructura de incentivos. Para Louis y Sieber (1979), cuando el sistema de apoyo es poco sensible a la necesidad de comunicación con sus asesores se provoca en los profesionales gran ansiedad laboral y excesiva dependencia de las condiciones locales y de los centros escolares.

La influencia de la propia estructura organizativa de los sistemas de apoyo, con sus diversos niveles y contextos, dependerá de la cercanía al propio espacio de trabajo del asesor. Es decir, el papel más determinante en este sentido lo juegan los propios colegas con quienes se trabaja más estrechamente y que son más accesibles para intercambiar opiniones y experiencias que las unidades organizativas más distantes (Louis, Kell y Young, 1981).

Además de la influencia interna del propio servicio como contexto institucional cercano, debe considerarse también el del contexto institucional más amplio, es decir, aquel conformado por la red de servicios de apoyo de una zona o región más amplia que configuran un entramado que puede limitar o potenciar la calidad o eficacia del asesoramiento.

Por último, es necesario considerar la importancia que para la eficacia del asesoramiento tiene contar con una estructura institucionalizada de aprendizaje y apoyo de estos agentes, que permitan llevar a cabo planes y programas de formación inicial y permanente, de colaboración, innovación, y mejora de la práctica asesora (Escudero, 1986c; King y McGuire, 1991; Miles, Saxl y Lieberman, 1988; Oldroyd y Hall, 1990). La investigación al respecto ha ido demostrando la necesidad de desarrollar programas de formación y la creación de redes o grupos de trabajo de apoyo interprofesional entre agentes de apoyo.

2.4. Problemas comunes en el funcionamiento de los sistemas de apoyo externo y algunas propuestas de mejora

En Inglaterra, dos evaluaciones publicadas en 1989 (Stillman y Grant; y Comisión de Auditorías, en Dean, 1992), dieron cuenta de cuál era la situación antes de que la Reforma en ese país obligase a reorganizar los sistemas de apoyo y asesoramiento para satisfacer las exigencias de la Ley. Estos dos estudios evaluativos permitieron un diagnóstico de la situación e identificaron toda una serie de problemas que venían afectando a dichas estructuras en su funcionamiento y organización que merecen la pena ser analizados.

Sus hallazgos apuntaban a que aunque formalmente los servicios de apoyo en las distintas zonas eran iguales, en la práctica existían grandes diferencias en el trabajo que desarrollaban. Algunos miembros que ocupaban los mismos puestos realizaban funciones distintas. Aunque la estructura de un servicio era similar a la de otro servicio, en la práctica realizaban su trabajo de formas diferentes. Encontraron que no había una sola función que fuera común a todos los asesores de las distintas zonas. Existía una gran diversidad y dispersión de prácticas.

Al mismo tiempo, el volumen de trabajo de los agentes había aumentado y no se habían tenido en cuenta las consecuencias. En las zonas en las que los equipos de apoyo contaban con menos asesores este problema era más grave, ya que existían pocos puestos para cubrir adecuadamente todas las áreas del currículo. Con frecuencia lo que ocurría es que se distribuían áreas de materias a asesores tanto si tenían experiencia en las mismas como si no. Como

consecuencia directa, los asesores estaban sobrecargados de trabajo, siendo sus jornadas interminables.

Paralelamente, existía la necesidad de definir mucho más las tareas de los asesores. Una de las razones por las que los asesores se veían saturados de trabajo era la adición constante de nuevas funciones sin que se restase ninguna de las que ya se llevaban a cabo. A lo que había que añadir el hecho de que los trabajos no estaban definidos con claridad.

Además, gran parte de la tarea de apoyo que realizaban los servicios de asesoramiento era *ad hoc*. Es decir, una cantidad importante de tiempo y esfuerzo de su labor profesional se utilizaba en sacar adelante el trabajo según iba surgiendo día a día, sin apenas llevar a cabo planificación alguna. Esta improvisación en parte era provocada por la enorme presión bajo la que realizaban su trabajo.

Por otra parte, estos estudios concluían que la estructura y organización de muchos servicios de asesoramiento estaban anticuadas. Muchos sistemas de apoyo mantenían la estructura según el modelo establecido en la anterior reforma, aunque ésta ya no fuera idónea.

Existía una carencia importante en cuanto al asesoramiento a equipos directivos, fundamentalmente por la falta de experiencia en este tipo de puesto de trabajo del personal contratado como asesor.

Se necesitaba mejorar la dirección y coordinación de los sistemas de apoyo, sobre todo en un momento en el que el trabajo del servicio estaba cambiando y se hacía necesario un liderazgo que marcara la trayectoria. La falta de liderazgo llevó a una falta de estructura y a una debilidad organizativa en el servicio. Existía una tendencia a trabajar de manera aislada y a que hubiera poco trabajo en equipo.

La comunicación dentro de los propios servicios de asesoramiento, con los centros educativos y con la Administración no era buena, en parte como un efecto adicional de la falta de liderazgo. Los centros parecían estar poco seguros del papel de los asesores externos y sobre el mejor modo de utilizar sus servicios. También había una falta de comunicación dentro de los sistemas de

apoyo y algunos miembros se sentían desconectados, impidiendo que todo el servicio trabajara para la consecución de unos mismos objetivos.

Por otro lado, no se tenía en cuenta la naturaleza especializada de la función asesora de manera que se presuponía que cualquiera con unos buenos antecedentes como profesor podía convertirse en un asesor sin recibir formación adicional específica. La formación que recibían los profesionales de los servicios de apoyo no era suficiente.

Por último, los asesores necesitaban contar con mayor apoyo administrativo (de tipo secretarial) y tecnológico que les liberara de las tareas más burocráticas, en las cuales se invertía mucho tiempo.

En nuestro contexto más cercano también se han producido estudios dirigidos a conocer más de cerca la realidad de estas estructuras de apoyo, que han permitido ir identificando toda una serie de problemáticas que interfieren de manera notable en su gestión y funcionamiento, limitando en gran medida su eficacia (Escudero y Moreno, 1992; Álvarez Rojo et al., 1992c; Villa Sánchez, 1992; Marcelo García, 1996).

De acuerdo con Moreno (1999) y Nieto (1993), cuestiones como la marginalidad, el celularismo, el elitismo, la redundancia, la sobrerregulación, la sobrecarga y heterogeneidad de funciones, la baja credibilidad, y el carácter generalmente impuesto del apoyo pueden ser consideradas como notas conflictivas en su configuración. Comentaremos, brevemente, cada una de ellas.

Aunque ya nos hemos referido al particular anteriormente, la marginalidad del rol del asesor constituye un factor de naturaleza estructural habitualmente problemático para el desempeño de las tareas en los sistemas de apoyo externo (Rodríguez Romero, 1996b). La marginalidad puede ser entendida en distintos sentidos. Para Moreno:

“Los asesores experimentan su marginalidad en múltiples formas y direcciones: marginalidad respecto del contexto organizativo y, especialmente, del sistema de relaciones interpersonales del centro al que asesoran; marginalidad de los temas de que se ocupan en relación con los que ocupan y preocupan a los asesorados; marginalidad del

conocimiento que dicen poseer y que han de transferir en relación con el que los asesorados demandan; en su caso, marginalidad también de los alumnos con los que trabajan directamente; y, sobre todo, la marginalidad fundamental que supone estar a mitad de camino entre dos culturas, la de la Administración y la de los centros y profesores, de modo que la Administración los trata como a docentes (o en algunos casos incluso peor), y los docentes tienden a percibirlos y tratarlos con el recelo y el desentendimiento con el que tratan a los representantes de la Administración” (1999: 251).

Esta característica que coloca a los agentes de apoyo entre espacios divergentes a distintos niveles, genera dificultades respecto del papel y actuación a desempeñar y requiere por su parte altas dosis de habilidad para hacerle frente y transformarla. Entre otras cuestiones, incide en la percepción que los propios asesores tienen de su labor, especialmente en relación con la satisfacción personal y profesional que este tipo de labores proporciona, condicionando los incentivos y recompensas que reporta, y en la percepción que tienen centros educativos y profesorado, mediatizando las relaciones interpersonales y las dinámicas de trabajo.

Otro de los problemas habituales en la evolución de estas estructuras en el seno de los sistemas educativos tiene que ver con el carácter celularista y divisionario con que se han gestado y, hoy por hoy, siguen funcionando. Según Nieto (1996: 220), “los modelos de apoyo imperantes han funcionado sobre la base de dos características esenciales: el celularismo y el elitismo”.

Los sistemas de apoyo externo, constituidos por especialistas en ámbitos disciplinares diversos, habitualmente trabajando cada uno por su lado, han adoptado como patrón de relación el elitismo, es decir, separando productores y usuarios del conocimiento. Para Moreno (1999:252), “la descoordinación entre las distintas fuentes de apoyo en nuestro sistema es proverbial. Entre ellas no solamente se ha venido produciendo ignorancia mutua y solapamiento de funciones, sino también, en muchos casos, una rivalidad manifiesta”, lo que ha provocado un asesoramiento fragmentario, episódico y pasajero, sin una perspectiva global del contexto en el que ocurre, con pocas probabilidades para favorecer cambios reales y duraderos.

El celularismo, como fenómeno que afecta al asesoramiento se manifiesta en que cada sistema de apoyo y cada profesional tiende a proteger y a configurar su ámbito de influencia específico, diferenciándolo del de los demás, haciendo uso de un discurso propio, estableciendo instrumentos y procedimientos particulares.

Como consecuencia de ello, otro rasgo problemático tiene que ver con la redundancia, es decir, diferentes sujetos en un mismo contexto realizan la misma actividad por separado, prestando el mismo servicio a centros y profesores, adoptando en ocasiones el mismo rol y perfil profesional.

El problema de la redundancia se produce tanto por la descoordinación como por la rivalidad entre sistemas de apoyo, pero también por otros factores como la saturación del campo dada la cantidad de fuentes y modalidades de apoyo disponibles. Este hecho acarrea, como consecuencia, efectos no deseados como una imagen de despilfarro de recursos, de solapamiento indebido, de pérdida de tiempo y de infrautilización de recursos y materiales.

Otro de los problemas que afectan directamente al funcionamiento de los sistemas de apoyo externo es la sobrerregulación de funciones, estrategias y competencias. En parte, la sobrerregulación está provocada por la falta de tradición y conocimiento de este tipo de labores, constituyéndose en un intento de las Administraciones educativas por ejercer un control estrecho de estos profesionales. Aunque entre sus causas también se encuentra el movimiento descentralizador del sistema educativo ya que con frecuencia las Administraciones locales que han asumido nuevas competencias, han tendido a reproducir las estructuras y modelos de gestión de la Administración central o estatal, generando todo un cuerpo de legislación y normativa muy específica al respecto, intentando delimitar y definir con precisión esta nueva función.

Muy relacionado con la sobrerregulación, los agentes y sistemas de apoyo suelen manifestar al mismo tiempo sobrecarga de funciones y tareas, sobre ámbitos, niveles y dimensiones muy heterogéneos. Para Moreno (1999: 254), esta sobrecarga puede entenderse como parte del “mecanismo de legitimación necesario para su autoafirmación y supervivencia”, aunque acarrea consecuencias nefastas.

Por otra parte, la baja credibilidad que afecta a los sistemas de apoyo externo constituye otra de las dificultades más comunes. La tendencia del profesorado a percibir a los asesores en la misma posición que la de los políticos y administradores, identificándolos con la autoridad o jerarquía, unido a que muchos agentes provienen de la enseñanza habiéndola abandonado temporal o definitivamente tras su nueva condición de asesores, provoca que su consideración por parte de éstos sea la de ‘extaños’, e incluso ‘desertores’ o, a veces, ‘traidores’.

Por último, la configuración de los sistemas de apoyo externo, más que como recursos al servicio de las escuelas, como instrumentos al servicio de la política educativa de la Administración para difundir, promocionar y poner en marcha sus propuestas de reforma, ha teñido de un carácter impuesto y contradictorio la oferta de ayuda y asesoramiento al profesorado y los centros.

Todos estos conflictos y problemas que han sido mencionados denotan serias carencias y dificultades en el funcionamiento de los sistemas de apoyo externo. Requieren para su resolución, mayor atención de la prestada y una mayor conjunción de esfuerzos e intereses, aunando perspectivas divergentes sobre el particular, articulando y configurando un modelo general sobre lo que ha de ser el asesoramiento a los centros educativos.

En la actualidad nos encontramos en un momento de desarrollo y búsqueda de claves y modelos conceptuales que clarifiquen de qué hablamos cuando nos referimos al asesoramiento en educación. Desde un punto de vista práctico, éste es un momento de reordenación y regulación, de adaptación de los recursos y sistemas de apoyo existentes a un nuevo sistema educativo.

En este contexto, la mejora del apoyo externo requiere –entre otras cuestiones– una formación y capacitación técnica específica para estos profesionales. Contar con la adecuada formación para los Servicios de apoyo (EOEP, CEP e IE) permitiría la adquisición de conocimientos y estrategias, el desarrollo de una mayor competencia y capacidad de respuesta en estos agentes, equipos y sistemas de asesoramiento.

Para Nieto (1997: 33) “los procesos de cambio y los de apoyo poseen un fuerte componente personal y social, dependen de la capacidad de los

participantes para generar cooperación y colegialidad, influencia mutua y negociación, consenso y compromiso, reciprocidad y participación, comprensión y reconstrucción compartida de la realidad”.

Pero como advierte Moreno (1999: 257), “tales capacidades no se adquieren por decreto ni de manera espontánea . Es necesario disponer de formación sobre cómo se construye y se ejerce la colegialidad, cómo se crean relaciones de colaboración con los centros educativos, cómo se conquista la credibilidad del asesor y, por tanto, se transforma la marginalidad inicial e inevitable de su función y su figura”.

El funcionamiento adecuado de los sistemas de apoyo externo requiere, al tiempo, mayor autonomía. Frente a la excesiva regulación e intervención por parte de la Administración, conceder –como ya sucede con los centros educativos y el profesorado– una mayor independencia en su gestión a estas estructuras permitiría actuaciones más adaptadas a las necesidades reales de las escuelas, con criterios más flexibles y abiertos.

Para Nieto (1996), rebajar la presión de la normativa sobre los sistemas de apoyo permite un margen de acción para construir las relaciones entre asesores y asesorados y potenciar la innovación. La desregulación evitaría que la relación entre las políticas de apoyo y las prácticas escolares se materializaran exclusivamente por medio de mecanismos formales, que con frecuencia constituyen un mero ejercicio simbólico. “No se trataría –nos dice el autor– de cambiar estructuras para generar determinadas prácticas, sino más bien de intentar hacer posible que, desde la práctica y las demandas que ésta genera, se vayan configurando, consolidando y expandiendo ciertas estructuras de relación entre los agentes implicados” (pgs. 230-231).

Como punto de referencia principal, el asesoramiento y apoyo externo ha de configurarse en torno a la idea de que el centro educativo constituye la unidad básica del cambio. Cada escuela interpreta y pone en práctica la innovación de una manera particular al resto, en base a su cultura institucional, por lo que la ayuda externa que reciba ha de considerarse adaptada a cada contexto y realidad local. Esto quiere decir que el eje desde el que articular las funciones y estrategias del apoyo externo, por lo tanto, no puede situarse en las coordenadas de la Administración, en relación a sus prioridades e intereses,

sino recolocarse al servicio de escuelas y comunidades educativas para potenciar su autonomía y mejora, adoptando planes o contratos diferenciados de trabajo conjunto.

Constituye una necesidad avanzar hacia la integración y consolidación de estas estructuras de apoyo –dada la cada vez mayor complejidad y diversidad de servicios y perfiles– bajo una política basada en la coordinación de actuaciones y planes entre agentes y sistemas de apoyo. La complejidad de los procesos de cambio requiere la conjunción de asesoramiento de tipo generalista y especializado al mismo tiempo, desde posiciones tanto internas como externas al centro, con criterios y principios de actuación compartidos.

Sería deseable una mayor estabilidad y permanencia de estas estructuras, garantizando de cara al futuro la función de asesoramiento profesional en el ámbito educativo, fortaleciendo, mejorando e institucionalizando de manera consistente los sistemas de apoyo externo, lo que sin duda constituiría una forma de invertir en la calidad educativa.

Los agentes de apoyo en el seno de los sistemas educativos constituyen un valioso recurso que cuando es utilizado adecuadamente, permite a los centros y el profesorado acometer con ciertas garantías de éxito procesos de revisión e innovación de la práctica, procesos que como se sabe, conllevan riesgo, incertidumbre y altas dosis de resistencia, pero que constituyen la única vía válida para mejorar de manera efectiva la educación y la enseñanza.

Garantizar al profesorado que cuenta con suficiente apoyo para iniciar y desarrollar sus planes y proyectos educativos puede significar un importante estímulo y una invitación para que los equipos docentes asuman su cuota de responsabilidad en el proceso de mejorar las prácticas de enseñanza y los resultados de aprendizaje, para avanzar en la construcción de centros educativos comprometidos con su entorno y su realidad.

Por último, el desarrollo del curriculum ha de constituirse en el contenido prioritario del asesoramiento externo. El apoyo a la mejora escolar requiere focalizar su mayor intensidad sobre los temas y cuestiones nucleares del sistema escolar, esto es, el curriculum, la enseñanza y el aprendizaje.

Como bien dicen Nieto y Botías (2000), uno de los retos planteados actualmente es lograr que los sistemas de apoyo puedan incidir en ámbitos fundamentales de la escuela como el currículum, los procesos organizativos del centro y los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula. Y que puedan hacerlo compartiendo la iniciativa y la responsabilidad con cada centro educativo. En esta línea, los apoyos a la escuela deben ir dirigidos a aumentar la competencia del profesorado, no a suplantarla. Deben ir dirigidos a facilitar el desarrollo de los centros, colaborando en la renovación de su cultura, valores, procesos y prácticas. Deben ir dirigidos a lograr la mejora de la educación.

En suma, convendría debatir y consensuar mucho más el papel que los sistemas de apoyo externo y las funciones de ayuda y asesoramiento profesional han de jugar en los procesos de cambio y mejora educativa. Los sistemas de apoyo educativo constituyen un ámbito en el que se dan cita decisiones administrativas, políticas, profesionales, institucionales y educativas de gran calado e importancia para el conjunto del sistema educativo. Constituye un fenómeno que requiere mucha más atención que la prestada hasta ahora.

LOS SISTEMAS DE APOYO EXTERNO

3

Los sistemas de apoyo externo a los centros educativos en la Comunidad Autónoma de Canarias

Actualmente en la Comunidad Autónoma de Canarias existen diferentes servicios de apoyo educativo entre cuyas funciones se recoge de manera explícita –aunque con diferentes grados de concreción y articulación– el asesoramiento y asistencia a los centros educativos y al profesorado. Nos referimos en particular a los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica (EOEP), los Centros del Profesorado (CEP), y la Inspección de Educación (IE), principales estándares, hoy por hoy, del asesoramiento de carácter institucional en nuestra región.

Estas tres importantes estructuras del Sistema Educativo canario constituyen, a todas luces, un recurso necesario que, de una u otra forma, vienen realizando aportaciones significativas en relación con el desarrollo curricular y la innovación y mejora por parte de los centros educativos, pero

cuyo desarrollo evolutivo se ha visto salpicado por no pocas vicisitudes en un proceso de institucionalización complejo, condicionado por los vaivenes de la política educativa.

A pesar de que este ámbito de actuación, como decimos, posee una gran potencialidad para orientar y facilitar la mejora de la calidad de la educación y constituye un tema de investigación, de reflexión, de decisión y de práctica con una relevancia respetable, hay que advertir que en el momento presente aún no se cuenta con la información suficiente para elaborar un marco teórico comprensivo del fenómeno que explique su complejidad, e incluso los datos disponibles podríamos considerarlos heterogéneos y dispersos.

No obstante, a partir del análisis de la normativa establecida en el ámbito de la Comunidad, de la literatura especializada sobre el tema, y de otros documentos internos específicos de cada sistema de apoyo –tales como planes de trabajo y memorias– ha sido posible indagar en sus dimensiones configuradoras y acercarnos al conocimiento y descripción de algunas de sus principales características estructurales, estratégicas y operativas.

Este análisis constituye en realidad una amalgama de componentes políticos, legales, administrativos, y técnicos. De acuerdo con Nieto y Botías (2000), la perspectiva de análisis adoptada podría calificarse como institucionalizada en tanto que implica situar la descripción a niveles políticos (fijación de objetivos y metas respecto de los distintos elementos que intervienen en el proceso), legales (soporte normativo que configura el apoyo como proceso normalizado dentro del sistema educativo), administrativos (dotación y gestión de recursos humanos y materiales que hagan factible su operatividad) y técnicos (diseño de organización y funcionamiento, modelo de interacción, ejecución y evaluación).

Hay que reconocer, pues, que el análisis realizado no agota la complejidad del fenómeno estudiado. En este sentido habría de tomarse en consideración que el conjunto de normativas y disposiciones legales existentes respecto a los sistemas de apoyo en Canarias nos puede facilitar un esquema de cómo se configuran formalmente en lo organizativo y en lo

funcional, pero ciertamente no nos garantiza una correspondencia plena entre lo legal y lo real, entre la norma y la práctica.

Así pues, este capítulo ofrece, tras una breve introducción histórica, una descripción sucinta de cada uno de estos tres servicios de apoyo en Canarias, recogiendo diferentes características en relación a su diseño general o dimensión estructural, al modelo de actuación que guía sus intervenciones o dimensión estratégica, y también respecto al funcionamiento a nivel de zona y equipo o dimensión operativa, atendiendo específicamente a sus aspectos formales y normativos.

3.1. Los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica (EOEP)

3.1.1. Antecedentes y contexto de surgimiento

En España, prácticamente no puede hablarse de asesoramiento institucional hasta que en el año 1977 (según la Orden Ministerial, de 30 de Abril) se crean a nivel del Estado –inicialmente con carácter experimental– los Servicios de Orientación Educativa y Vocacional (SOEV), como consecuencia del reconocimiento del valor que la orientación cobra en el desarrollo del individuo y especialmente en su proceso educativo, a partir de la Ley General de Educación de 1970. Aunque la actuación de estos profesionales se centra casi exclusivamente en el ámbito de la orientación, y la intervención es preferentemente directa sobre el alumnado, comienzan a vislumbrarse determinados procesos de trabajo con el profesorado y los centros que tienen una clara finalidad de ayuda, asesoramiento y apoyo profesional en relación con los procesos organizativos y curriculares (Nieto y Botías, 2000).

En ese momento, entre las funciones más destacadas de los SOEV se encuentran el apoyo a la labor de los tutores, la orientación educativa y profesional del alumnado, el diagnóstico de alumnos de educación especial y, en general, la atención a los problemas de enseñanza-aprendizaje.

Por otro lado –aunque con un carácter netamente testimonial dadas sus limitaciones– a nivel de las Enseñanzas Medias no es hasta 1980 con la aparición de los Institutos de Orientación Educativa y Profesional (IOEP; Real Decreto 2689/1980, de 21 de Noviembre) cuando puede hablarse de asesoramiento y orientación de corte institucional. A los IOEP se les encomienda la colaboración con el personal docente de los Centros de Bachillerato y Formación Profesional para desarrollar en los mismos las tareas de orientación, instándose a que realicen su labor en coordinación con los SOEV que operan en la EGB.

No obstante, se trata –en esta etapa inicial– de un recurso poco extendido, en el que la amplitud de funciones y ámbitos de actuación tanto de los SOEV como de los IOEP, junto a la escasa dotación de personal y presupuestaria, los convierten en un servicio muy limitado, especialmente en el terreno del asesoramiento y apoyo escolar. Sin embargo, y a pesar de las carencias importantes, los SOEV han sido reconocidos como el primer intento serio en España de institucionalizar una red de apoyo al sistema educativo en el ámbito de la acción psicopedagógica (Jiménez y Porras, 1997).

Posteriormente, con la introducción en el campo de la educación especial de los principios de normalización e integración, y el surgimiento del concepto de necesidad educativa especial (n.e.e.), se van a estimular la creación de instituciones y programas que impulsarán las tareas de asesoramiento y apoyo dentro de este ámbito. Así, en 1982 nacen los Equipos Multiprofesionales (EM) en el marco de la Ley de Integración social del Minusválido (Ley 13/1982, de 7 de Abril) para atender las necesidades educativas especiales y favorecer la integración escolar, y aunque su labor principal y preferente –como en el caso de los SOEV– es directa con el alumnado, también realizarán una función de apoyo y asistencia a los centros y equipos educativos.

Entre sus funciones se encuentran la prevención en los medios escolar, familiar y social, la detección precoz de deficiencias, anomalías o trastornos, la valoración pluridimensional de las necesidades y capacidades de los sujetos con n.e.e., la elaboración de programas de desarrollo individual para la resolución de la problemática específica de cada niño o

niña, el seguimiento de los citados programas en estrecha colaboración con el profesorado, la elaboración del cuadro de necesidades de la zona, y la elevación de propuestas de mejora al respecto a la Administración.

A partir de 1985, a medida que aumenta el número de centros que se incorporan al Programa de Integración de alumnos con n.e.e., se incrementa también la necesidad de contar con más recursos de apoyo externo, lo que es determinante para el crecimiento y homologación de funciones entre SOEV y EM. En el territorio MEC, las instrucciones del curso 87/88 definen dos grandes modalidades de actuación comunes de estos profesionales (Nieto y Botías, 2000; Jiménez y Porras, 1997). Por una parte, el apoyo psicopedagógico a los centros de atención preferente (que forman parte del Plan de Integración), contemplando entre sus funciones la colaboración con el profesorado en la creación de proyectos pedagógicos y el desarrollo de innovaciones y, por otra parte, la realización de actividades generales en el sector (localización y aprovechamiento de recursos, detección y valoración del alumnado para una escolarización adecuada, difusión del Programa de Integración, etc.).

En esos momentos, SOEV y EM constituyen prácticamente un servicio único, aunque no son integrados formalmente hasta 1992, fecha en la que en el contexto de implantación de la LOGSE, son creados los actuales Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica (EOEP) en el ámbito del territorio del MEC (Orden Ministerial, de 9 de diciembre). En el calendario de aplicación de la nueva ordenación del sistema educativo se establecía que las Administraciones educativas procederían a la creación progresiva de servicios especializados de orientación educativa, psicopedagógica y profesional para atender a los centros docentes, de manera que el proceso quedara completado en el momento de la implantación total de los respectivos niveles y etapas del nuevo sistema.

Desde antes de la última reforma educativa, existían –como se ha ido viendo– diversos servicios especializados para la orientación, pero la nueva ordenación del sistema educativo, la implantación de los nuevos currículos y la necesidad de coordinar las actuaciones de los profesores orientadores de centro con los servicios especializados, aconsejaron la reorganización orgánica y funcional de éstos.

En la Comunidad Canaria –que a partir de principios de los ochenta comienza a recibir competencias en materia educativa como consecuencia del Estado de las Autonomías– existían desde 1977 tres profesionales del SOEV trabajando en cada provincia, cuyas funciones y supervisión dependían de la Administración educativa nacional. En 1986 sus competencias son transferidas a la Administración regional (Decreto 157/86 de 24 de octubre de Ordenación de la Pedagogía Terapéutica en un Sistema integrador), dando lugar en 1990 a la creación del Servicio Técnico de Orientación Educativa y Profesional (STOEP), pasando de diez a un colectivo de más de doscientos profesionales que ofrecen atención en todo el ámbito no universitario (Orden de 13 de agosto).

Junto con los EM, y los Departamentos de Orientación de los centros, el STOEP constituye el antecedente directo de los actuales EOEP a nivel de nuestra Comunidad, que son formalmente constituídos en 1995 (Decreto 23/1995, de 24 de Febrero), algo más tarde que en la zona de influencia del MEC.

La LOGSE reconoce la orientación educativa y la intervención psicopedagógica como recursos necesarios dentro del sistema educativo, tomando al centro escolar como referencia básica de toda intervención. Las actuaciones de los anteriores servicios, creados en momentos distintos y con estructuras y funciones diferentes, pese a sus respuestas positivas a las diversas necesidades del alumnado, hacía necesaria su reorganización, de tal modo que fuera posible alcanzar un nivel de coordinación entre ellos y con los demás servicios que garantizaran la eficacia de su intervención.

Frente a un predominio de los modelos de corte terapéutico en la actuación de SOEV, STOEP y EM (actuación directa centrada especialmente en el alumnado con necesidades educativas especiales), los EOEP se centrarán a partir de ahora en la determinación también de las necesidades de las comunidades educativas, con la participación decisiva de las mismas, para apoyar procesos de mejora en situaciones de colaboración (Santana, 1992).

En suma, con la creación de los EOEP se pretende dar respuesta a las necesidades de los centros educativos en el marco de la LOGSE

respecto al asesoramiento organizativo y curricular, colaborando con escuelas y profesorado en el desarrollo de su labor y en la resolución de los problemas cotidianos, estableciendo estrategias de atención a la diversidad y a las n.e.e., apoyando la acción tutorial y de orientación personal y profesional, y facilitando la relación con las familias.

El proceso de cambio educativo que se inicia con la LOGSE impulsa la reorganización de las estructuras de apoyo existentes, de manera que facilitasen a las escuelas y comunidades educativas lograr la mejora cualitativa de la educación de acuerdo a los nuevos planteamientos curriculares y organizativos. Para Marchesi y Martín (1989), los EOEP constituyen una pieza clave dentro de ese engranaje que, conjugado con otros recursos externos, coadyuvan como factor para la mejora de la calidad de la educación.

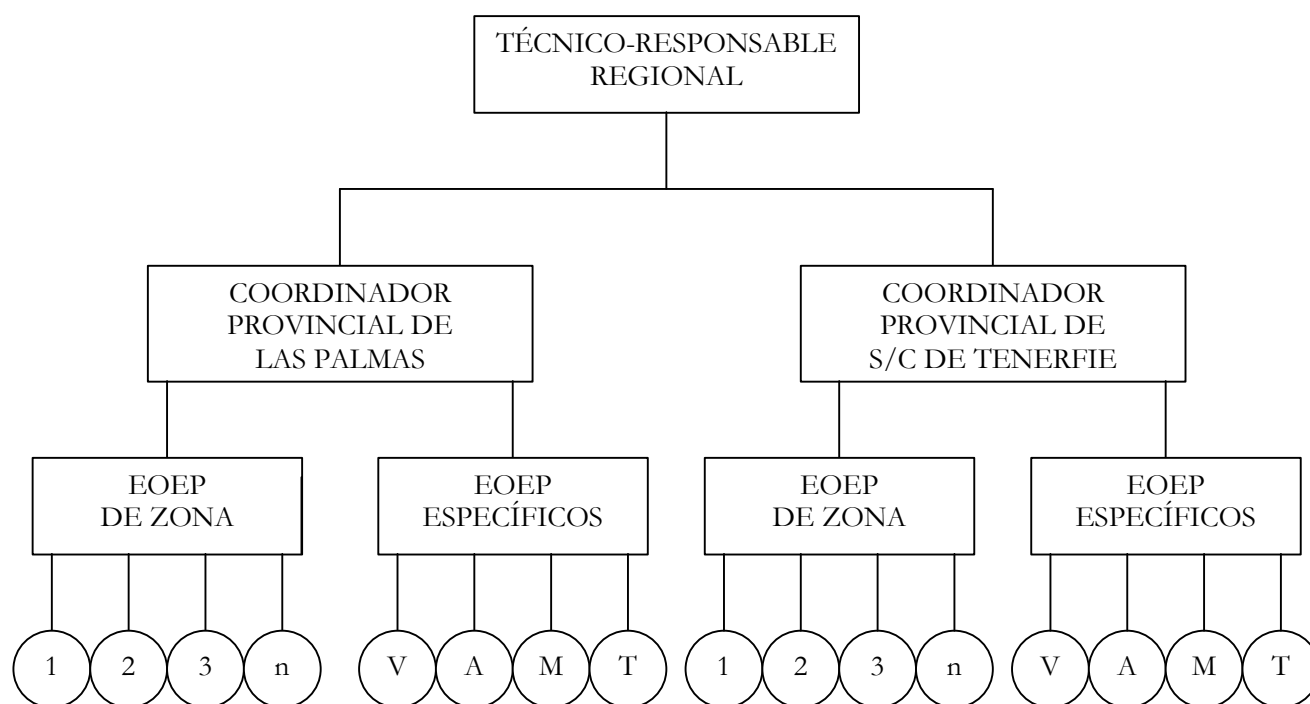
Según Nieto y Botías (2000), al enmarcarse su cometido en el contexto global de la reforma educativa, su modelo de actuación ha de estar en consonancia con los parámetros de mejora de la oferta educativa, de diversificación del currículum, de revalorización del papel de los centros, de la calidad de las experiencias educativas que éstos deben proporcionar, de cualificación de la función docente o de integración de alumnos con n.e.e. y, en general, de la educación atenta al desarrollo personal y a las peculiaridades del alumnado.

3.1.2. La dimensión estructural o diseño general del sistema de apoyo

3.1.2.1 Estructura y composición

Actualmente y en nuestra Comunidad, los EOEP dependen funcional y orgánicamente de la Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa (DGOIE) de la Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias.

Su estructura contempla dos tipos de equipos en su funcionamiento: los de Zona, con un carácter local, y los Específicos, de ámbito provincial (ver Fig. 19, pg. 194).



V = Necesidades educativas derivadas de deficiencias visuales
A = Necesidades educativas derivadas de deficiencias auditivas
M = Necesidades educativas derivadas de trastornos motóricos
T = Necesidades educativas derivadas de trastornos generalizados del desarrollo

Figura 19: Diseño organizativo de los EOEP

Los EOEP de Zona atienden un sector o zona de la población escolar constituida en base a criterios como el número de centros y la población escolar, su dispersión geográfica, y las características sociales y necesidades educativas.

A cada uno de los componentes se les asigna dentro de su zona un centro educativo como sede, de cuyo claustro forman parte. Su enclave dentro de un sector escolar debe permitir analizar diferencialmente las características particulares de todos y cada uno de los centros que se hallan comprendidos en él y, en consecuencia, proyectar modelos de intervención ajustados a sus necesidades.

Al mismo tiempo, la sectorización debe facilitar una visión integrada de los distintos recursos de una zona determinada y una planificación coordinada del uso de éstos. De esta forma, la identificación y conocimiento de la situación, los recursos y las necesidades del sector escolar se constituye en una condición esencial para la eficacia de sus funciones.

En cifras totales a nivel regional existen treinta y cinco EOEP de Zona, dieciseis en la provincia de S/C de Tenerife y diecinueve en la de Las Palmas, que atienden todos los distritos escolares de Canarias (ver Fig. 20, pg. 196).

Por su parte, los EOEP Específicos se configuran dentro de nuestro territorio en equipos provinciales, de acuerdo a las principales necesidades educativas especiales, esto es, discapacidades visuales, discapacidades auditivas, trastornos motóricos y trastornos generalizados del desarrollo, actuando allí donde se les requiere a lo largo de la geografía.

En total constituyen ocho EOEP Específicos, cuatro por provincia (ver Fig. 20, pg. 196).

Así mismo, la composición multidisciplinar de los EOEP está integrada fundamentalmente por pedagogos, psicólogos, trabajadores sociales y maestros especialistas en audición y lenguaje, aunque tendría cabida cualquier otro profesional necesario para dar respuesta a las necesidades educativas de los centros (ver Fig. 21, pg. 196).

No obstante, sus intervenciones, lejos de considerarse individual y aisladamente, han de entenderse como una labor de equipo que actúa en base a principios compartidos, con un plan de trabajo común.

PROVINCIA DE SANTA CRUZ DE TENERIFE	
Isla	Nº de EOEP
El Hierro	1
La Gomera	1
La Palma	2
Tenerife	12
Específicos	4
Total provincial	20
PROVINCIA DE LAS PALMAS	
Fuerteventura	2
Gran Canaria	15
Lanzarote	2
Específicos	4
Total provincial	23
COMUNIDAD AUTÓNOMA DE CANARIAS	
EOEP de Zona	35
EOEP Específicos	8
Total regional	43

Figura 20: Número de EOEP
(Fuente: DGOIE, curso escolar 99/00)

TIPO DE PROFESIONAL	LAS PALMAS	S/C DE TENERIFE	TOTAL
Orientador	224	206	430
Maestro de audición y lenguaje	42	40	82
Trabajador social	19	16	35
Maestro de apoyo a invidentes	11	8	19
TOTAL	296	270	566

Figura 21: Número y tipo de componentes de los EOEP
(Fuente: DGOIE, curso escolar 99/00)

3.1.2.2. Funciones

Los EOEP son un servicio de apoyo del sistema educativo a los centros de enseñanza no universitaria, que poseen un carácter multidisciplinar y cuya función principal es la de asesorar y orientar a los centros en la organización de la respuesta educativa.

Sus objetivos básicos de trabajo persiguen el desarrollo integral del alumnado a partir de un proceso de enseñanza-aprendizaje respetuoso con la atención a la diversidad. Los EOEP son los responsables, junto con los órganos de los centros, de la intervención psicopedagógica y la orientación educativa a nivel escolar. Sus objetivos han sido formulados en los siguientes términos (Circular de la DGOIE, de 27 de noviembre de 1995):

- a) Aportar, desde la especialización de sus profesionales, propuestas de mejora y soluciones que den respuesta a la necesaria atención a la diversidad.
- b) Ofrecer mejor atención a la comunidad educativa, mejorando la coordinación de los servicios psicopedagógicos y de apoyo.
- c) Dar respuesta a las necesidades de orientación educativa mediante un sistema que facilite poner en práctica líneas de trabajo común, con objetivos diferenciados según cada realidad educativa, a lo largo de la enseñanza no universitaria.
- d) Lograr respuestas que se ajusten a los proyectos educativo y curricular de cada centro de la zona, a través del debate y la búsqueda conjunta de soluciones.
- e) Potenciar la profundización en el conocimiento de las distintas áreas de trabajo y el intercambio de información entre los distintos componentes de los equipos de orientación.

De este modo, las funciones generales a desarrollar por los EOEP de Zona se concretan de la siguiente forma (Decreto 23/1995, de 24 de febrero):

- a) Colaborar con los diferentes procesos de concreción curricular.

- b) Valorar las necesidades educativas especiales del alumnado, asesorando en la respuesta educativa más adecuada, participando en el seguimiento del proceso de estos alumnos.
- c) Asesorar a los centros y colaborar en la orientación individual y grupal de los alumnos, participando, entre otros, en los diseños de los planes de acción tutorial, orientación profesional, programas de garantía social y acciones compensadoras de la educación.
- d) Colaborar con el tutor en el asesoramiento a las familias sobre el proceso educativo de sus hijos, colaborando en el desarrollo de relaciones cooperativas entre los miembros de la comunidad educativa.
- e) Colaborar con las familias, asociaciones de padres y madres de alumnos, asociaciones de alumnos y otras organizaciones sociales en aquellos aspectos que redunden en el proceso educativo del alumno.
- f) Colaborar con los centros educativos y otras instituciones en los procesos de formación de los profesionales de la educación de su sector.
- g) Promover y desarrollar trabajos de investigación, elaborar y difundir temas y materiales relacionados con los procesos educativos.
- h) Coordinarse con otras instituciones y servicios que incidan en su ámbito de actuación.
- i) Favorecer la colaboración que posibilite la coordinación de actuaciones entre los diferentes centros educativos del sector.
- j) Colaborar en la elaboración del mapa de necesidades educativas con el fin de racionalizar los recursos disponibles.
- k) Colaborar con las instituciones que tengan competencias en la resolución del absentismo escolar.

Los Pedagogos y Psicólogos de los EOEP de Zona son los responsables de la intervención psicopedagógica en los centros que les son asignados, formando parte de la Comisión de Coordinación Pedagógica y de los Departamentos de Orientación. Tienen la responsabilidad de la evaluación psicopedagógica de los alumnos que puedan necesitarla y toman parte en las sesiones en que se evalúa la competencia curricular de los alumnos con la finalidad de promoción de ciclo o de adaptaciones curriculares significativas. Al formar parte de la Comisión de Coordinación Pedagógica de los centros educativos que les son asignados, también participan en los procesos de elaboración, evaluación y revisión de los proyectos curriculares de etapa.

En particular, las funciones del Orientador (Pedagogo o Psicólogo) de cada centro son (Circular de la DGOIE, de 27 de noviembre de 1995):

- a) Participar en la Comisión de Coordinación Pedagógica y Orientación Educativa, Comisiones de Apoyo Pedagógico y en los Departamentos de Orientación, según las funciones recogidas en los Reglamentos Orgánicos de las escuelas de Educación Infantil, Colegios de Educación Primaria e Institutos de Educación Secundaria.
- b) Colaborar con el profesorado en aspectos metodológicos y organizativos de las programaciones de ciclo y aula.
- c) Prevención, detección, valoración y seguimiento de las necesidades educativas especiales de los alumnos, colaborando con los tutores y especialistas en el establecimiento de estrategias organizativas y metodológicas.
- d) Colaborar en la atención individual y grupal de los alumnos, mediante planes de acción tutorial y orientación profesional.
- e) Asesoramiento a las familias sobre el proceso educativo de sus hijos directamente o a través del tutor.
- f) Cooperación con el centro, tutores y padres en el establecimiento de estrategias que faciliten la necesaria coordinación y colaboración entre los miembros de la comunidad educativa.

Por su parte, el Especialista en Audición y Lenguaje desarrollará programas de prevención y de intervención que permitan obtener el óptimo desarrollo lingüístico de los alumnos con n.e.e. en el campo de la comunicación y el lenguaje. Sus funciones son (Decreto 23/1995, de 24 de febrero):

- a) Asesorar al profesorado, padres y alumnado en temas relacionados con su especialidad.
- b) Participar en la valoración del alumnado con n.e.e. en el campo de la comunicación y el lenguaje.
- c) Atender al alumnado en el ámbito de su especialidad.
- d) Elaborar programas de prevención, estimulación del lenguaje y generalización de las conductas lingüísticas.

Por último, el Trabajador Social se ocupa de que los centros educativos respondan a las necesidades sociales del correspondiente sector, al mismo tiempo que los servicios sociales responden a las necesidades de los centros. En concreto desarrollará en el ámbito del centro educativo, la familia, el propio equipo y la zona donde actúa, las siguientes funciones:

- a) Participar en la elaboración de programas para dar respuesta a las necesidades sociales de los alumnos.
- b) Potenciar la coordinación de las distintas instituciones y organismos que intervienen en el sector.
- c) Asesorar a los centros y las familias sobre los recursos de carácter sociocomunitario existentes en el ámbito del sector.
- d) Colaborar en la prevención y detección de indicadores de riesgo que puedan generar inadaptación social y escolar.
- e) Realizar la valoración de las necesidades sociales de los alumnos que tengan incidencia en su proceso educativo.

Por otro lado, los EOEP Específicos tienen un carácter complementario con los EOEP de Zona. Sus funciones generales son (Decreto 23/1995, de 24 de febrero):

- a) Asesorar y apoyar a los EOEP de Zona en el área de su especialidad.
- b) Desarrollar programas de investigación y elaboración, recopilación y difusión de recursos para dar respuesta a las necesidades específicas de los alumnos.
- c) Colaborar con los EOEP de Zona en la valoración psicopedagógica de los alumnos que presenten características de su ámbito de trabajo.
- d) Asesorar y apoyar a los centros y a los tutores en la respuesta educativa a los alumnos escolarizados en los centros de integración preferente, o en aquellos otros donde se encuentren recibiendo atención.
- e) Colaborar en la elaboración del mapa de necesidades educativas con el fin de racionalizar los recursos disponibles.
- f) Aportar formación especializada a los equipos y profesores en el ámbito de las n.e.e. que atienden.
- g) Colaborar con otros servicios educativos, sanitarios y sociales en actuaciones con alumnos en el ámbito de sus competencias.
- h) Coordinar su actuación con los demás EOEP Específicos.

Dentro de los equipos específicos, las funciones de los Pedagogos y Psicólogos se concretan en las siguientes:

- a) Participar junto con el EOEP de Zona en la valoración del alumno con el fin de determinar los niveles actuales y potenciales de competencias personales, escolares y sociales.
- b) Asesorar y colaborar con los EOEP de Zona, en la propuesta, diseño o adaptación de procedimientos, instrumentos y estrategias para la evaluación curricular y psicopedagógica.
- c) Orientar y asesorar, a través de programas de intervención, a los miembros del EOEP de Zona, profesorado, padres, y excepcionalmente a los propios alumnos, de tal modo que se favorezca el desarrollo cognitivo, personal y social de los alumnos y la puesta en práctica de modalidades organizativas y metodológicas que favorezcan la adquisición del curriculum escolar participando asimismo en el seguimiento de dichos programas.
- d) Detectar y/o recoger necesidades de formación del EOEP de Zona, profesorado y familia, facilitando la respuesta a las mismas, con sus propios recursos o elevando propuestas a la Consejería de Educación.
- e) Realizar en los casos que lo requieran, y en colaboración con el EOEP de Zona, el seguimiento de la evolución de los procesos cognitivos y de ajuste personal y social de los alumnos así como de la evolución de sus competencias curriculares.
- f) Asesorar y colaborar con los EOEP de Zona, a demanda de éstos, en actividades de orientación profesional de alumnos del ámbito de su competencia.
- g) Adaptar y facilitar recursos organizativos, metodológicos y materiales a EOEP de Zona, centro y familia.
- h) Colaborar en la orientación a las familias con hijos de 0 a 3 años de edad que presentan discapacidades del ámbito de su especialidad, con el fin de facilitar el posterior proceso de escolarización.

Los Trabajadores Sociales por su parte se les encomienda a:

- a) Colaborar con el EOEP de Zona en la recogida de información familiar y personal relevante para dar respuesta a la especificidad de la problemática del alumno.

- b) Intervenir en la elaboración multidisciplinar de la respuesta educativa al alumno, dentro del ámbito de su especialidad.
- c) Participar en la elaboración de programas que favorezcan la integración social, familiar y escolar de los alumnos del área de su competencia.
- d) Facilitar a la familiar y al EOEP de Zona, información necesaria para solicitar recursos de carácter sociocomunitario.
- e) Establecer estrategias de coordinación con distintos organismos y entidades para favorecer la integración social y laboral de los alumnos del ámbito de su competencia.
- f) Detectar y/o recoger necesidades de formación de EOEP de Zona, profesorado y familiar, facilitando la respuesta a los mismos con los propios recursos materiales o personales, o elevando propuestas a la Consejería de Educación.
- g) Realizar en los casos que así lo requieran y en colaboración con el EOEP de Zona, el seguimiento de la evolución de la situación socio-familiar del alumnado del ámbito de su competencia.
- h) Adaptar y facilitar recursos organizativos, metodológicos y materiales a EOEP de Zona, centros y familias.
- i) Colaborar en la orientación a las familias con hijos de 0 a 3 años de edad que presenten discapacidades del ámbito de sus especialidad, con el fin de facilitar el posterior proceso de escolarización.

Los Especialistas en Audición y Lenguaje deberán:

- a) Colaborar en la realización de la valoración de los recursos comunicativos y lingüísticos que posee el alumnado del ámbito de su competencia.
- b) Asesorar y colaborar con los EOEP de Zona en la propuesta, diseño o adaptación de procedimientos, instrumentos y estrategias para la evaluación curricular y psicopedagógica, fundamentalmente en lo que se refiere a procedimientos alternativos y/o complementarios que faciliten la comunicación con el alumno y permitan determinar su competencia curricular.
- c) Asesorar en la planificación de objetivos de tratamiento así como en el conocimiento y uso de sistemas alternativos y/o aumentativos de comunicación.

- d) Llevar a cabo el seguimiento del desarrollo de las capacidades comunicativas y lingüísticas de los casos que así lo requieran.
- e) Detectar y/o recoger necesidades de formación de EOEP de Zona, profesorado y familia, facilitando la respuesta a las mismas con los propios recursos, materiales, y/o personales, o elevando propuestas a la Consejería de Educación.
- f) Adaptar y facilitar recursos organizativos, metodológicos y materiales a EOEP de Zona, centros y familias.
- g) Colaborar en la orientación a las familias con hijos de 0 a 3 años de edad que presenten discapacidades del ámbito de su especialidad, con el fin de facilitar el posterior proceso de escolarización.

Así mismo, los EOEP cuentan a nivel de la Comunidad con un Equipo Técnico perteneciente a la DGOIE en el que –además de otros especialistas– existen dos Coordinadores Provinciales y un Coordinador General responsable del servicio de apoyo.

Las funciones establecidas para las dos Coordinaciones Provinciales se concretan en (Decreto 23/1995, de 24 de febrero):

- a) Representar a los EOEP de cada provincia en la coordinación con otras instituciones.
- b) Ejercer la coordinación y el seguimiento de los equipos, sirviendo de cauce de transmisión de las demandas y propuestas de éstos y de las instrucciones de la Administración.
- c) Coordinar el Plan de Trabajo Anual de los equipos y elaborar una Memoria Final sobre la intervención psicopedagógica.
- d) Colaborar en la gestión de temas relacionados con los EOEP a nivel de la Consejería de Educación, Cultura y Deportes.
- e) Asesorar a la Consejería en temas relacionados con la intervención psicopedagógica.
- f) Coordinar con los Servicios de Perfeccionamiento de la Consejería la formación de los profesionales de los EOEP.
- g) Establecer vías de coordinación entre los equipos de Zona y Específicos.

Por su parte, el Coordinador General de los EOEP o técnico-responsable desarrollará una función de supervisión de la actuación de los

Coordinadores Provinciales y de asesoramiento a la propia Consejería en relación al servicio. Constituye el responsable máximo del sistema de apoyo ante las instancias políticas.

3.1.3. La dimensión estratégica o modelo general de actuación

El modelo de actuación de los EOEP se configura de acuerdo a la concepción que de la orientación educativa y la intervención psicopedagógica se deriva de la LOGSE, pretendiendo responder a las necesidades que le surgen a las comunidades educativas en su aplicación. En términos generales, ésta se caracterizaría por ser global, preventiva, cooperativa, continua e integrada en el proceso de enseñanza-aprendizaje, tomando el centro educativo como referencia básica:

- Preventiva: Se desarrollan actuaciones para potenciar que la respuesta educativa ordinaria en los centros se adapte a las características individuales de los alumnos, aplicando métodos y estrategias que permitan mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se requiere la coordinación con los servicios de atención temprana.
- Global e integral: La orientación es parte integrante del proceso educativo, interviniendo en todos sus niveles y actuando con todos sus elementos personales, por lo que debe basarse en propuestas de actuación que den respuestas globales a las necesidades educativas de los centros, para lograr la mejora del proceso educativo en su conjunto.
- Contextualizada: Se planifica y desarrolla como respuesta a las necesidades de cada centro educativo, teniendo en cuenta sus características diferenciales.
- Cooperativa: Se establecen programas de actuación que impliquen la participación de todos los agentes educativos en los procesos de análisis de necesidades, respuesta educativa, seguimiento y valoración.
- Continuada: Es un proceso que se desarrolla a lo largo de la escolaridad en la enseñanza no universitaria.
- Coordinada: Las actuaciones de los diferentes profesionales se establecen a partir de criterios comunes para ofrecer respuestas a las necesidades educativas de los centros desde su ámbito de intervención.

El centro, como sistema que integra a todos los miembros de la comunidad educativa, es la unidad de referencia de la orientación educativa, por lo que ésta se planificará partiendo de las necesidades derivadas de los Proyectos Educativos y Curricular y de las instrucciones que a tal fin dicte la Consejería de Educación, Cultura y Deportes. En este sentido, la orientación educativa contribuirá a desarrollar relaciones cooperativas entre los miembros de la comunidad educativa como factor esencial de una escuela de calidad.

3.1.4. La dimensión operativa o plan de actuación del equipo y zona

La actuación de los EOEP debe ofrecer una respuesta coordinada a las necesidades educativas de la zona y de cada centro en particular. En este sentido, puede hablarse de tres niveles de coordinación.

En primer lugar a nivel de equipo, de manera que todos los componentes llevan a cabo un análisis compartido de la situación, estableciendo criterios comunes y una línea básica de actuación. En segundo lugar a nivel de áreas, de manera que cada miembro del equipo se integraría en un área de trabajo para profundizar en la búsqueda de soluciones a las necesidades educativas de la zona y de cada centro. Y en tercer lugar a nivel de la actuación en el centro, de manera que los profesionales del equipo que intervienen en un mismo centro analizan colegiadamente las necesidades del mismo y ofrecen una respuesta coordinada y conjunta.

Desde un punto de vista organizativo, la actuación coordinada y conjunta de cada EOEP requiere por su parte la elaboración de un Proyecto Educativo del Equipo y un Plan de Trabajo Anual.

El Proyecto Educativo del Equipo es el elemento unificador de sus actuaciones, estableciendo un marco común que se utiliza como referencia por los diferentes componentes del equipo a la hora de planificar y desarrollar su intervención en los centros. Integra el análisis de necesidades educativas de la zona, los fines del equipo como respuesta a dichas necesidades, y las estrategias de coordinación y funcionamiento que utilizará. Incluirá la descripción de las características socio-económicas,

recursos sociales y necesidades educativas de la zona, tomando en cuenta – como elementos de análisis y búsqueda de respuestas– los diferentes Proyectos Educativos (PEC) de los centros educativos de la zona.

El Proyecto Educativo del Equipo se plasma en un documento consensuado y elaborado por todos sus componentes, siendo revisado cada año para su adaptación a los cambios que van aconteciendo, tanto en las necesidades de la zona como en las respuestas que se ofrecen. Este proyecto permanece en la sede del equipo a disposición de sus miembros, de la Inspección Educativa, de los Consejos Escolares, de los centros de la zona y de la Consejería de Educación, siendo el coordinador del equipo el responsable de regular su uso.

Por otro lado, el Plan de Trabajo Anual recoge todas las actividades que van a ser desarrolladas durante un curso escolar, tanto dentro del propio equipo como en cada uno de los centros educativos de la zona. Su elaboración y desarrollo se hará tomando como referencia el Proyecto Educativo del Equipo, del cual debe derivarse como concreción práctica de sus fines y estrategias.

Para su planificación se parte del análisis de necesidades de los centros establecidas en la Comisión de Coordinación Pedagógica, integrando, entre otros elementos, el Plan de Actuaciones conjuntas e individuales de los profesionales del equipo que intervienen en un mismo centro. En su elaboración intervienen todos los profesionales del equipo, consensuando su contenido, siendo presentado al inicio de cada curso a los centros de la zona para su discusión e inclusión en la Programación General Anual de cada escuela.

El Plan de Actuación en cada centro se elabora en base al análisis de sus necesidades y contiene las intervenciones conjuntas e individuales de los profesionales asignados al centro. En él, los miembros del EOEP que intervienen en cada centro realizan una priorización de actuaciones en colaboración con el equipo directivo, estableciéndose las estrategias más adecuadas para la participación del profesorado y demás componentes de la comunidad educativa en la identificación e interpretación de las necesidades educativas.

Una vez elaborado el Plan de Actuación en cada centro por los profesionales, éste es presentado a la Comisión de Coordinación Pedagógica y a los Departamentos de Orientación para su discusión y consenso. Además, el Plan de Trabajo del EOEP es supervisado por la Coordinación del equipo, la Coordinación Provincial del servicio y por la Inspección Educativa de la zona, quienes velan por su cumplimiento e informan a la DGOIE de su pertinencia y grado de aplicación.

Así mismo, la evaluación continuada que se realiza a lo largo del proceso de funcionamiento del equipo y en la que intervienen todos los sujetos implicados, constituye un elemento básico a tener en cuenta para mejorar su eficacia. Durante el curso y al final de éste, se lleva a cabo el seguimiento y valoración del plan de actuación de manera conjunta entre la Comisión de Coordinación Pedagógica de cada centro y los profesionales de los EOEP que en él intervienen. Al tiempo el equipo de orientación también lleva a cabo un seguimiento y evaluación del Plan de Trabajo Anual como punto de partida para la elaboración de la Memoria Final.

En la Memoria Final se recoge el resultado de la evaluación del Plan de Trabajo Anual, introduciendo propuestas de mejora de cara al próximo curso. Así mismo, la Memoria del Plan de Actuaciones en Centros se entrega a cada escuela para su inclusión en la Memoria General Anual.

La Memoria Final contempla la valoración del proceso seguido para la elaboración, revisión y evaluación del plan de actuación anual; la valoración de la intervención desarrollada en los centros; la valoración de la intervención desarrollada a nivel de sector; y, por último, la valoración del funcionamiento del equipo como grupo de trabajo.

Este proceso constituye uno de los elementos para fundamentar y concretar la actuación del equipo en el curso siguiente, ya que recoge los aspectos que será necesario modificar en el plan de actuación, de acuerdo a la valoración realizada sobre los logros obtenidos y las dificultades encontradas, tanto en el planteamiento de objetivos, actuaciones y procedimientos, como en la organización interna y coordinación externa.

Por otro lado, para rentabilizar el trabajo cooperativo y multidisciplinar dentro de cada EOEP, los componentes del mismo se organizan en áreas de trabajo tales como:

- Asesoramiento organizativo y curricular.
- Atención a la diversidad y necesidades educativas especiales.
- Acción tutorial y orientación personal y profesional.
- Asesoramiento familiar y comunidad educativa.

La función básica de estas áreas es profundizar y desarrollar procedimientos que puedan ser utilizados por los diferentes profesionales del EOEP para dar respuesta adecuada a las necesidades educativas de los centros, aprovechando para ello la especialización de sus componentes en su ámbito de trabajo y las aportaciones de los diferentes profesionales que las constituyen.

Sus objetivos son profundizar en el conocimiento de su ámbito de trabajo; establecer estrategias y procedimientos que den respuesta a las necesidades educativas de la zona; elaborar materiales de trabajo; asesorar a los demás componentes del equipo en aspectos relativos al ámbito de trabajo del área, etc.

En base al análisis de las necesidades educativas de la zona, cada área establece sus objetivos de trabajo, la temporalización y los procedimientos que utilizará para desarrollar su funcionamiento de forma coordinada, recogiendo en el Plan de Trabajo del Equipo.

Por otro lado, cada EOEP cuenta con un coordinador, elegido por y entre sus miembros para un período de tres años. El candidato ha de contar al menos con tres años de antigüedad en el servicio y uno en la zona de trabajo.

El coordinador del equipo constituye un elemento organizativo importante de cara a la planificación, desarrollo y coordinación de las intervenciones; el impulso y cohesión del equipo, así como la proyección exterior del mismo. De manera más concreta sus funciones son (Decreto 23/1995, de 24 de febrero):

- a) Representar al equipo ante cualquier instancia.
- b) Coordinar las actuaciones del EOEP con el CEP, con otras instituciones, organismos o servicios de la zona, y con equipos específicos o de otros sectores.
- c) Coordinar las actuaciones del equipo en su zona.
- d) Coordinar la elaboración del Plan de Trabajo Anual del Equipo y la Memoria Final.
- e) Velar por el cumplimiento de las obligaciones de los integrantes del equipo.
- f) Ejercer la jefatura del personal adscrito al EOEP.
- g) Administrar los recursos disponibles.

El coordinador o coordinadora dinamizará el trabajo interno del EOEP, fomentará el trabajo de las áreas educativas dentro del equipo, y velará por su adecuado funcionamiento, coordinando las relaciones entre las mismas. Así mismo, es el encargado de establecer relaciones con la Inspección de Educación para la supervisión del trabajo del equipo, con otros EOEP para la colaboración, con la Coordinación Provincial del servicio, etc.

3.2. Los Centros del Profesorado (CEP)

3.2.1. Antecedentes y contexto de surgimiento

En 1984 –inspirados en el modelo británico– nacen los Centros de Profesores (CEP) como instituciones dedicadas a facilitar formación y desarrollo profesional al profesorado, y a ofrecer asesoramiento y apoyo en los procesos de innovación y mejora escolar a nivel del sistema educativo (Real Decreto 2112/84, de 14 de noviembre).

De acuerdo con su definición, los CEP constituyen instrumentos preferentes para el perfeccionamiento del profesorado y el fomento de su profesionalidad, para el desarrollo de actividades de renovación pedagógica y difusión de experiencias educativas, todo ello orientado a la mejora de la calidad de la enseñanza.

Realmente los CEP surgen –originalmente– como plataformas para la formación, estudio y trabajo de los docentes, como instituciones encargadas del perfeccionamiento profesional, núcleo de información e intercambio, recursos dinamizadores de la experimentación y la innovación educativa, fundamentalmente como respuesta a la inoperancia de los Institutos de Ciencias de la Educación (ICE) encargados hasta ese momento de la formación permanente del profesorado.

Durante los años setenta y primeros de los ochenta, el carácter tecnocrático que domina las políticas educativas sitúan al profesorado al margen de toda decisión, consulta o participación democrática. La preocupación por la calidad educativa y la ausencia de una formación permanente que respondiera a las necesidades de la práctica docente, impulsa a círculos de profesorado a crear sus propias estructuras (movimientos de renovación pedagógica, asociaciones, escuelas de verano) al margen de la política educativa de la Administración, con las características de funcionamiento que el sistema negaba: participación, autonomía, democracia, autorresponsabilidad.

En ese momento se reclama, por parte de centros y profesores, una formación permanente que facilite la actualización constante, que permita realizar la labor docente con calidad, tomando sus propias decisiones a partir de un conocimiento apropiado, poniendo en relación teoría y práctica.

Por tanto, superar el modelo de formación de los ICE, desconectados de las necesidades y métodos de formación del profesorado, integrar las iniciativas de los propios colectivos de enseñantes preocupados por la calidad de la educación a través de los movimientos de renovación pedagógica (MRP), y facilitar al mismo tiempo la reforma del sistema educativo, constituyen las principales motivaciones para que, a mitad de los ochenta, surjan en nuestro país los CEP.

Este sistema básico de formación permanente del profesorado viene a sustituir un modelo institucional anterior centrado en los ICE, calificado de tecnológico, ineficaz y con escasa resonancia entre el profesorado, que no constituía el cauce más adecuado para desarrollar una nueva política educativa de innovación y formación permanente basada en criterios de

carácter más cualitativo, de participación y de gestión democrática en base a las aspiraciones y necesidades profesionales del profesorado.

Así, se apostó por un enfoque más cercano a la cultura del profesor para superar la separación existente entre la oferta de la Administración y las demandas reales del profesorado. De este modo, la creación de los CEP se lleva a cabo con la intención de dotar de estabilidad al proceso de perfeccionamiento del profesorado creando una plataforma que sirviera para acercar las intenciones administrativas –cada vez más definidas en torno a la Reforma que cristaliza en la LOGSE– con las necesidades expresadas por el profesorado, integrándolas sobre la base de una plataforma estable para el trabajo en equipo por parte del profesorado de todos los niveles, en coherencia con una concepción unitaria del sistema educativo y del profesor como profesional dotado de un alto grado de autonomía.

El desarrollo de los CEP –a pesar del proceso descentralizador iniciado con el Estado de las Autonomías– va a ser similar en todo el país, salvo en el caso de Cataluña que, con otro criterio, seguirá utilizando los ICE y los Centros de Recursos Pedagógicos ya existentes.

Tras una etapa inicial, en la que un modelo idealizado pretende combinar un sistema equilibrado entre necesidades formativas sentidas por el profesorado y prioridades e intereses de la Administración, desde finales de los ochenta y sobre todo a comienzos de los noventa, se va produciendo una concreción legal y normativa en torno a los CEP que explicitan todos y cada uno de los aspectos de su funcionamiento y competencias, regulando e institucionalizando las prácticas formativas y asesoras (Gobantes, 1997).

Para Yus (1991), aunque inicialmente no fue explícito, su enfoque estaba basado casi exclusivamente en la iniciativa política de provocar una reforma curricular (implantación de la LOGSE). A pesar de que en un primer momento la Administración pretende mantener el carácter abierto, participativo y autónomo de los CEP, las sucesivas reglamentaciones van cerrando y burocratizando dichos organismos, perdiendo su carácter abierto y democrático, priorizando las necesidades de la propia Administración ante las del profesorado y centros.

En esta línea, Morgenstern opina que:

“En muchos sentidos, el desarrollo de los CEP ha decepcionado a quienes tenían justificadas expectativas de que se abrían alternativas serias y democráticas para estimular la profesionalidad de los docentes. Aunque duela decirlo, algunos hechos muestran que existen fuertes tendencias a la burocratización, el credencialismo y especialmente a la improvisación” (1993: 80).

Para Yus Ramos (1991), los CEP se tornan en instituciones para la implantación de la Reforma oficial, refiriéndose al giro de enfoque o modelo, siendo considerados como una herramienta más de la política educativa. A este respecto dice:

“Es en este momento cuando los CEP adoptan el estatus de ‘instituciones bisagras’ al situarse en el punto de cruce de las exigencias de los cambios curriculares, impulsados bajo la estrategia de ‘arriba abajo’ y las resistencias al cambio por parte del profesorado, cumpliendo su papel de amortiguación de conflictos, empezando a ser concebidos tanto por unos como por otros como meras extensiones del poder administrativo central” (Yus, 1997).

Entre las dificultades para la implantación de los CEP, Pereyra (1984) ha señalado la falta de tradición de gestión democrática de las instituciones. Según este autor, es difícil cambiar la inercia de un sistema burocrático, centralizado y jerárquico que impone la sumisión y la subordinación como rasgos de las relaciones profesionales, lo que es antagónico a la idea de los CEP, en la que el protagonismo de los docentes es indispensable para el éxito del modelo.

También la falta de tradición en la práctica de la evaluación. Desde su punto de vista, los CEP necesitan la sustitución del control burocrático y jerárquico por la práctica de la evaluación, tanto desde dentro de los propios centros, es decir, aquella dirigida a potenciar la autorresponsabilidad, como desde fuera, dirigida a rendir cuentas de forma pública y democrática. Todo ello unido a las restricciones económicas con las que la implantación de estos centros se encuentran debido a la crisis económica que sufre el país.

También constituye una importante dificultad en el proceso de implantación del modelo de CEP según este autor creer que la formación, por sí sola, soluciona todos los problemas educativos. El éxito de este modelo requiere el apoyo de un conjunto de medidas sin las que es imposible incentivar al profesorado: tiempo, sistemas de participación real, formación que dé respuesta a las necesidades prácticas, reconocimiento profesional, etc.

Desde una perspectiva cronológica hay que advertir que, aunque en Canarias el Decreto de creación de los CEP (782/1984, de 7 de diciembre) aparece un mes escaso después del Decreto del MEC (Real Decreto 2112/1984, de 14 de noviembre), en realidad pasará año y medio hasta que los primeros centros abran sus puertas al profesorado en nuestra Comunidad, y no será hasta 1994 con la aparición de un nuevo Decreto (82/1994, de 13 de Mayo) cuando logren su democratización. En nuestra Comunidad Autónoma, el curso 1992-93 ya marca una etapa en la evolución de estos centros pues es a partir de ese momento cuando dejan de ser meros centros de recursos de material didáctico y son dotados de plazas de coordinadores de área y ciclo con la función prioritaria de asesorar y apoyar al profesorado en su labor.

En síntesis, pues, a modo de análisis histórico de cómo ha sido la evolución de los CEP, es posible considerar tres grandes etapas: la primera hasta 1992, en la que los CEP funcionan preferentemente como centros de recursos y gestión de algunas actividades de formación programadas por la Administración educativa; la segunda etapa desde 1992 hasta 1994, momento en el que se inicia el asesoramiento a través de los Equipos Pedagógicos; y, la tercera desde 1994 hasta la actualidad, etapa marcada por la organización democrática de estos Centros y el desarrollo del asesoramiento de carácter curricular, con tendencia prioritaria a la formación del profesorado y centros que implantan las nuevas enseñanzas.

Actualmente puede decirse que la principal misión de los CEP es apoyar los procesos de mejora que demandan los centros, así como provocar la movilización del profesorado difundiendo propuestas de innovación, formación y cambio, creando condiciones internas en los centros para que se impliquen en dichos procesos.

Apoyar los procesos de mejora de cada escuela significa que el desarrollo profesional del profesorado debe producirse en el contexto de dichos procesos, de manera que serán los propios proyectos de mejora de cada escuela los que indiquen cuáles son las necesidades de formación que el profesorado demanda para llevarlos a cabo.

3.2.2. La dimensión estructural o diseño general del sistema de apoyo

3.2.2.1. Estructura y composición

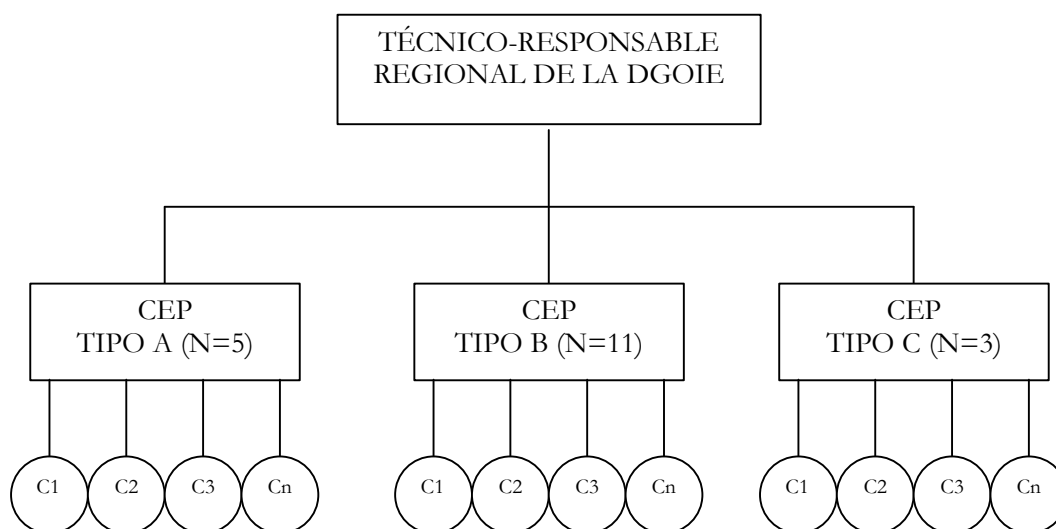
De la misma forma que en el caso de los EOEP, los CEP dependen funcional y orgánicamente de la Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa de la Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias, que es quien lleva a cabo la planificación, creación y supresión de estos centros, garantizando su coordinación, aunque hay que decir que estas instituciones mantienen cierto grado de autonomía en su gestión y actividad a través de la participación del profesorado de la zona que atienden por medio de órganos de decisión colegiados, tales como el Consejo General y el Consejo de Dirección.

La normativa específica de mayor rango referida a este servicio educativo en nuestra Comunidad se concreta en el Decreto 82/1994, de 13 de mayo, por el que se regula su creación, organización y funcionamiento, y en la Orden de 1 de agosto de 1994, por la que se regula su estructura y funcionamiento.

Su localización diseminada geográficamente abarca todo el territorio de la Comunidad, constituyéndose en una red que integra diecinueve centros con una estructura y dotación que varía de acuerdo al número de profesores atendidos en función de una tipología que distingue tres categorías: los de tipo 'A', que atienden a una población superior a 1800 profesores, los de tipo 'B', entre 500 y 1800, y los de tipo 'C', que atienden a menos de 500 docentes, pudiéndose configurar con carácter insular, comarcal o de zona (ver Fig. 22 y 23, pg. 215 y 216).

A nivel organizativo y de funcionamiento la estructura de los CEP cuenta con diferentes órganos de gobierno, tanto de carácter unipersonal como colegiados. Entre los primeros se encuentran el Director/a (que es elegido por un período de cuatro años), y en su caso, el Vicedirector/a y Administrador/a, dependiendo del tipo de CEP. A su vez, los órganos de gobierno de carácter colegiado están constituídos por el Consejo General, el Consejo de Dirección y el Equipo Pedagógico del Centro.

En primer lugar, el Consejo General del CEP está constituido por los Coordinadores de Formación de los centros educativos de la zona o ámbito de influencia, ostentando la Presidencia del mismo el Director/a del CEP, y su Secretaría el Administrador/a (o cuando no existiera, un miembro del Equipo Pedagógico). En su seno podrán constituirse comisiones técnicas que realicen trabajos específicos propios de las funciones que tienen asignadas.



C = Centro educativo

Figura 22: Diseño organizativo de los CEP

Asesoramiento y sistemas de apoyo externo a los centros educativos

ISLA	CEP	TIPO	Nº ASESORÍAS
El Hierro	El Hierro	C	3
Fuerteventura	Gran Tarajal	C	4
	Puerto del Rosario	B	6
Gomera	Gomera	C	3
Gran Canaria	Arucas	B	6
	Gáldar	B	8
	Las Palmas (I)	A	12
	Las Palmas (II)	A	12
	Telde	B	9
	Vecindario	A	12
Lanzarote	Lanzarote	B	8
La Palma	Los Llanos	B	5
	S/C de La Palma	B	6
Tenerife	Granadilla	B	6
	Guía de Isora	B	4
	Icod	B	6
	La Laguna	A	15
	La Orotava	B	8
	S/C de Tenerife	A	17
	Total:			150

Figura 23: Centros del Profesorado de Canarias y número de asesorías
(Fuente: DGOIE. Datos válidos para el curso 00-01)

En segundo lugar, el Consejo de Dirección del CEP está formado por el Director/a que actúa de Presidente, el Administrador/a (en los CEP que existan) actuando como Secretario aunque con voz pero sin voto, uno o dos asesores/as (según la tipología del CEP) miembros del Equipo Pedagógico, un miembro elegido en representación de los MRP y las Asociaciones de Profesorado del ámbito de actuación, entre tres y ocho profesores/as miembros del Consejo General (también dependiendo del tipo de CEP que se trate) elegidos por el profesorado de los centros educativos de la zona, uno o dos representantes de agrupaciones elegidos por los miembros de Grupos Estables, Seminarios Permanentes y Grupos de Trabajo de la zona, un miembro representante de los EOEP de la zona, con el fin de coordinar sus diferentes actuaciones con el CEP, y por último, un miembro representante de la DGOIE.

En su seno existe una Comisión Económica y cuantas otras se considere oportuno para la realización de trabajos específicos propios de las funciones que le han sido asignadas.

Por último, el Equipo Pedagógico del CEP está integrado por el Director/a del Centro y el personal docente con funciones de asesoramiento pedagógico allí destinado (asesorías), que es seleccionado por concurso de méritos, en régimen de comisión de servicios. El período de permanencia de los miembros del Equipo Pedagógico será inicialmente de dos años, tras el cual una Comisión de Evaluación valorará el trabajo realizado. Aquellas asesorías que superen dicha evaluación les podrá ser prorrogada su permanencia dos años más, tras los cuales habrán de regresar a la docencia activa.

La Comisión de Evaluación referida será convocada y nombrada por la DGOIE, siendo sus componentes el Director/a del CEP, un representante del Consejo de Dirección, dos miembros del Consejo General designados por la Administración educativa, y un representante de la DGOIE.

La figura del asesor ha de entenderse estructurada en torno a los objetivos que fundamentan la creación de los CEP: como miembro de un Equipo Pedagógico; como responsable de la elaboración de un Plan de CEP

y como responsable del ámbito de la asesoría respectiva. Debe responder al perfil de un profesional capaz de gestionar recursos, detectar necesidades de formación y con capacidad para dinamizar el trabajo de equipo y en los centros educativos.

De acuerdo a su perfil, existen dos tipos de asesorías que realizan actuaciones complementarias. Por un lado, las asesorías denominadas generalistas, adscritas a una etapa educativa concreta (Infantil-Primaria o Secundaria) y, por otro lado, asesorías específicas (o de área) con un carácter más especializado (NN.TT.II., Idiomas, etc.).

No obstante, en los últimos años han comenzado a plantearse nuevas figuras dentro de la estructura de los CEP como son las asesorías a tiempo parcial, esto es, profesorado que parcialmente y en el ámbito de un proyecto concreto realizan labores de asesoramiento y apoyo a otros colegas, por lo general, dentro de la zona del CEP de referencia.

En resumen, los órganos de gestión democrática aseguran una planificación del CEP que responde a los intereses de los centros educativos y a los del profesorado de la zona, destinatarios en definitiva del proceso de formación y protagonistas de las iniciativas de innovación. La vinculación a la zona y el protagonismo del profesorado en la dinámica de los CEP ha de hacerse posible, pues, garantizando su autonomía a través de estos órganos que asumen responsabilidades de gestión y planificación de actividades.

3.2.2.2. Funciones

Los CEP, como instituciones favorecedoras de la formación y desarrollo profesional del profesorado y de la mejora educativa, se conciben como organizaciones fuertemente enraizadas en su zona de influencia, que ejercen un papel clave en ese ámbito recogiendo las iniciativas de formación y perfeccionamiento del profesorado, organizando planes coherentes de formación de acuerdo con las necesidades y recursos de la zona, proporcionando infraestructura y asesoramiento, facilitando una dinámica innovadora a través de grupos de trabajo o de los propios centros

educativos, para favorecer la adecuación de los proyectos curriculares a su entorno.

Desde esta perspectiva, los CEP han de constituirse en cauce para que los centros educativos y el profesorado de su zona encuentren una relación estable y fluida con el conjunto del Sistema Educativo. A través de ellos llegarán al conjunto del profesorado las iniciativas de formación y perfeccionamiento de la Administración. Además, establecerán relaciones con otros servicios de apoyo educativo e instituciones para acometer planes de trabajo conjunto.

En síntesis, los CEP constituyen un foro de debate y renovación pedagógica en su zona, y un nexo en la coordinación de la formación permanente del profesorado y la innovación educativa.

Entre sus funciones se encuentran las siguientes (Decreto 82/1994, de 13 de mayo):

- a) Desarrollar los planes e iniciativas de perfeccionamiento del profesorado aprobados por la Administración educativa.
- b) Recoger, elaborar y desarrollar iniciativas de perfeccionamiento del profesorado, previo estudio de las necesidades y recursos, para la elaboración de la Programación Anual de Actividades.
- c) Canalizar y ejecutar las iniciativas de formación e innovación educativa propuestas por el profesorado y centros docentes de su ámbito de influencia.
- d) Establecer y propiciar cauces de coordinación con los servicios educativos de la Administración educativa concurrentes en la zona.
- e) Favorecer la creación de equipos, seminarios y grupos de trabajo, facilitando la conexión entre el profesorado de los distintos niveles educativos.
- f) Proporcionar infraestructura, servicios técnicos de apoyo y recursos pedagógicos al profesorado y centros docentes de la zona.
- g) Elaborar, custodiar, disponer y difundir fondos de documentación y materiales escritos, audiovisuales e informáticos que sean de interés para el perfeccionamiento del profesorado del ámbito de influencia del Centro.

- h) Fomentar entre el profesorado la concreción curricular que posibilite la adecuación del proyecto curricular del Centro a las peculiaridades del entorno.
- i) Relacionarse, en su caso, con los Departamentos, Escuelas e Institutos Universitarios, Corporaciones Locales e Instituciones Públicas o Privadas y Organizaciones con fines educativos para fomentar la cooperación en la formación del profesorado y la innovación educativa.
- j) Servir de lugar de encuentro al profesorado de su ámbito de influencia, con objeto de facilitarles un foro en el que puedan intercambiar y discutir los diferentes puntos de vista, experiencias y proyectos de las respectivas prácticas docentes y, además, se les proporcione la necesaria información que afecte a la vida profesional, y se les posibilite el uso de dependencias en las que puedan organizarse actividades culturales y de ocio.
- k) Cualesquiera otras que atiendan a mejorar su eficacia y que reglamentariamente les sean asignadas.

Dentro de su estructura, las funciones del Director/a del CEP, de acuerdo a la normativa establecida (Decreto 82/1994, de 13 de mayo), son:

- a) Ostentar oficialmente la representación del Centro.
- b) Ostentar la Presidencia del Consejo General y del Consejo de Dirección.
- c) Dirigir el trabajo del Equipo Pedagógico y participar en las tareas de asesoramiento.
- d) Cumplir y hacer cumplir las leyes y demás disposiciones.
- e) Dirigir, dinamizar y coordinar todas las actividades del CEP encaminadas a promover el perfeccionamiento permanente y la renovación pedagógica del profesorado, sin perjuicio de las competencias del Consejo de Dirección.
- f) Cumplir y hacer cumplir los planes e iniciativas de perfeccionamiento y formación del profesorado aprobados por la Administración educativa.
- g) Convocar y presidir los actos académicos y las reuniones de los órganos colegiados.
- h) Cumplir y hacer cumplir los acuerdos de los órganos colegiados, en el ámbito de su competencia.
- i) Ejercer la jefatura de todo el personal adscrito al CEP.

- j) Autorizar los gastos y ordenar los pagos, de acuerdo con el presupuesto del Centro.
- k) Elaborar, con los demás miembros del Equipo Pedagógico, la Programación Anual de Actividades del Centro, que han de ser aprobadas por el Consejo de Dirección y ratificados por el Consejo General, de acuerdo con los criterios fijados por el Consejo General, el Consejo de Dirección y la Administración educativa.
- l) Elevar una Memoria Anual a los servicios correspondientes de la Administración educativa sobre las actividades y situación general del Centro.
- m) Facilitar la adecuada coordinación con el resto de los CEP, servicios concurrentes de la zona y Centros educativos, así como suministrar la información que les sea requerida por las instancias educativas competentes.
- n) Proponer el nombramiento del Vicedirector/a del Centro.
- o) Formar parte de la Comisión de Evaluación de los miembros del equipo pedagógico.
- p) Cuantas otras le atribuya el Reglamento de Régimen Interior del Centro o sean establecidas por los órganos competentes de la Administración Educativa.

En aquellos CEP en que según la tipología que se establezca exista Vicedirector/a, sus funciones serán (Decreto 82/1994, de 13 de mayo):

- a) Sustituir al Director/a, en caso de ausencia, enfermedad o vacante hasta nueva elección del director/a.
- b) Las que expresamente le delegue el Director/a.
- c) Cuantas otras le atribuya el Reglamento de Régimen Interior.

En los CEP en los que existiera Administrador/a, sus funciones serán (Decreto 82/1994, de 13 de mayo):

- a) La organización y gestión administrativa del CEP, de conformidad con la normativa oficial y con las directrices del Director/a y del Consejo de Dirección.

- b) Actuar como Secretario del Centro, del Consejo de Dirección y del Consejo General, así como levantar actas de las sesiones y dar fe de los acuerdos, con el visto bueno del Director/a.
- c) Custodiar los libros, archivos y documentación oficial del CEP.
- d) Expedir, conforme a la documentación oficial, las certificaciones que se soliciten.
- e) Confeccionar el inventario general del CEP y mantenerlo actualizado.
- f) Elaborar el anteproyecto de presupuesto del CEP.
- g) Gestionar y administrar los recursos del CEP, de conformidad con las directrices del Director/a.
- h) Cualquier otra función que le encomiende el Director/a dentro de su ámbito de competencia o establezca el Reglamento de Régimen Interior.

Por otro lado, las funciones del Consejo General del CEP expresadas en el Decreto de creación y funcionamiento de estas instituciones son:

- a) Elegir al Director/a del Centro y, en su caso, proponer su revocación.
- b) Fijar criterios para la elaboración de la Programación Anual de Actividades y ratificarla, una vez aprobada por el Consejo de Dirección. En el caso de no haberse tenido en cuenta los criterios fijados con anterioridad, se remitirá dicha programación al Consejo de Dirección para subsanar las observaciones efectuadas al respecto.
- c) Constituir Comisiones de trabajo con capacidad de ejercer el enlace entre el profesorado del ámbito de adscripción y el equipo pedagógico del Centro.
- d) Ratificar el Reglamento de Régimen Interior propuesto por el Consejo de Dirección, que se elevará a la Administración educativa para su aprobación definitiva.
- e) Detectar y concretar necesidades formativas del profesorado de la zona y trasladarlas al Consejo de Dirección para que sean contempladas por el Equipo Pedagógico.
- f) Ratificar la memoria final de la Programación Anual de Actividades.
- g) Cuantas otras le atribuya el Reglamento de Régimen Interior o los órganos competentes de la Administración Educativa.

Así mismo, las funciones del Consejo de Dirección de acuerdo a la normativa son (Decreto 82/1994, de 13 de mayo):

- a) Aprobar, dirigir, supervisar y evaluar la ejecución y desarrollo de la Programación Anual de Actividades del Centro elaborada conforme a las directrices emanadas de la Administración educativa y a los criterios establecidos por el Consejo General.
- b) Facilitar la coordinación de las actividades propuestas en los planes de formación de la Administración educativa.
- c) Aprobar y ejecutar el Presupuesto del Centro y la Memoria Económica Anual.
- d) Ratificar la propuesta de nombramiento del Vicedirector/a.
- e) Elaborar y elevar al Consejo General el Reglamento de Régimen Interior.
- f) Establecer acuerdos y relaciones de colaboración, que tengan por finalidad la formación del profesorado, con Departamentos Universitarios, Corporaciones Locales, así como con otras instituciones públicas y privadas y Organizaciones.
- g) Aprobar la Memoria final de la Programación Anual de Actividades con su evaluación correspondiente.
- h) Supervisar la actividad general del Centro en los aspectos administrativos y académicos.
- i) Elegir representante del Consejo de Dirección en la Comisión de Evaluación de los miembros del equipo pedagógico.
- j) Participar en las comisiones de selección de los miembros del equipo pedagógico.
- k) Participar en las comisiones de selección de proyectos y actividades de innovación.
- l) Cuantas otras le atribuya el Reglamento de Régimen Interior o los órganos competentes de la Consejería de la Administración educativa.

Por último, al Equipo Pedagógico del CEP se le encomiendan las siguientes funciones y tareas (Decreto 82/1994, de 13 de mayo):

- a) Participar en la elaboración del Proyecto de la Programación Anual de Actividades del centro, concretando las líneas de actuación del mismo y su estructura organizativa, de acuerdo con los criterios fijados por el Consejo General, el Consejo de Dirección y la Administración educativa.
- b) Desarrollar los planes e iniciativas de perfeccionamiento y formación del profesorado elaborados por la Consejería de la Administración educativa.

- c) Establecer y ejecutar un Plan de Actividades de asesoramiento a los Centros educativos.
- d) Cumplir y desarrollar la Programación Anual de Actividades.
- e) Dinamizar y asesorar procesos de formación en los centros educativos del ámbito de influencia del CEP.
- f) Asesorar en el área, especialidad o ámbito, según el perfil de la plaza, en los centros educativos, así como propiciar el intercambio de experiencias intercentros.
- g) Realizar el seguimiento de las agrupaciones de profesores/as y asesorar en las mismas.
- h) Coordinarse con los Servicios Educativos concurrentes en la zona y Programas Educativos.
- i) Realizar la evaluación de la Programación Anual de actividades y elaborar la Memoria final del curso.
- j) Detectar recursos y necesidades de formación en los centros educativos y en la zona del ámbito del CEP.
- k) Cuantas otras le atribuya el Reglamento de Régimen Interior o los órganos competentes de la Administración educativa.

Por lo demás, el Servicio cuenta a nivel regional con un técnico-responsable con funciones supervisoras y de coordinación de la actuación de los diferentes CEP, y de asesoramiento a la propia Consejería en relación a esta estructura de apoyo educativo. Constituye el responsable máximo del sistema de apoyo ante las instancias políticas.

3.2.3. La dimensión estratégica o modelo general de actuación

El modelo de CEP y de trabajo e intervención con centros y profesorado tiene en cuenta criterios tales como la consideración de las escuelas e institutos como lugares donde el profesorado, mediante el trabajo en equipo, elabora y pone en marcha un proyecto educativo y curricular determinado; la incidencia del contexto del centro docente y la importancia de la dimensión comunitaria; la coordinación de los diferentes agentes educativos, esencial para la planificación de la formación del profesorado; la integración de cualquier propuesta de formación en una estructura más amplia de apoyos externos, que deberá ser articulada y coherente.

Desde este punto de vista, el apoyo dirigido a la mejora de la práctica debería tener en cuenta que la actuación ha de dirigirse a la institución, al centro, respetando las características y necesidades particulares del profesorado, de las áreas y de los ciclos; que la mejora de la práctica es un proceso y no tanto una acción puntual; que la mejora de la práctica sólo se produce cuando se consideran los ámbitos organizativo, curricular y profesional de manera integrada; que para iniciar la mejora de los centros es necesario favorecer procesos de autorrevisión de los centros para construir colaborativamente las demandas internas; que el apoyo a los procesos de mejora surgidos en los centros, supone una apuesta decidida por su democratización más sincera; que para poder apoyar eficazmente los procesos de mejora en los centros es fundamental que los CEP contextualicen sus acciones.

Se trata por tanto de un modelo de actuación dirigido fundamentalmente al apoyo de centros escolares que concibe la escuela como una organización y como un sistema de relaciones sociales. Pretende ser un medio que facilite el desarrollo profesional del profesorado, potenciando el trabajo en grupo, la resolución de problemas y la planificación como destrezas claves. Propiciando un cambio de mentalidad en el profesorado, de tal manera que el aprendizaje experiencial les ayude a cambiar su actitud con respecto a las relaciones de colaboración, intercambio de recursos, forma de enfrentarse a los problemas y, sobre todo, la valoración de la importancia de los aspectos organizativos y su trascendencia no sólo en el aula sino en la vida de la escuela.

Así pues, a la hora de diseñar el modelo de CEP en Canarias han sido considerados distintos elementos que, de una u otra manera, se encuentran implicados en su ámbito funcional (DGOIE, 1994). Nos referimos a factores como la LOGSE, que incorpora a la labor docente principios ausentes hasta ahora de su marco teórico y normativo ya que, por un lado, determina un cierto nivel de apertura curricular, es decir, los currículos diseñan una oferta de contenidos susceptibles de ser tratados de diferente forma en su organización, secuencia, tratamiento didáctico, etc., y por otro lado, propone el desarrollo de modelos de enseñanza-aprendizaje que contemplan la participación activa del alumno como un elemento fundamental del proceso educativo, lo que requiere ofertas curriculares

abiertas que puedan ser desarrolladas desde proyectos atentos a las circunstancias sociales propias de la zona en la que se ubica el centro, a las características psicopedagógicas de la etapa educativa, a la visión científica y epistemológica que cada profesor y equipo docente tenga de su propia área o materia, etc. En suma, implica desafíos para un profesorado formado en un modelo docente transmisivo y de currículo cerrado. Los centros educativos y el profesorado necesitan, pues, contar con los medios adecuados y necesarios para actualizarse y formarse en los nuevos supuestos pedagógicos, lo que exige de los CEP un conocimiento y una vinculación estrecha a la realidad escolar de sus zonas, capaces de ofrecer la ayuda que requiere dar respuesta a los problemas cotidianos que surgen en las aulas y centros, y de coordinar el trabajo común del profesorado.

También constituye un elemento fundamental en la construcción del modelo de CEP el propio profesorado, verdadero protagonista, sujeto activo y objetivo final de los CEP. Su consideración como un profesional autónomo, con criterio para planificar su tarea docente atendiendo a la adecuación de los nuevos currículos a las condiciones y necesidades particulares del alumnado, capaz de innovar sus métodos, técnicas y recursos a medida que la práctica de la enseñanza lo haga necesario, observador de su propia práctica educativa para definir nuevas estrategias que respondan a la búsqueda de soluciones concretas en el ámbito de su docencia, implicado en un proceso de formación y perfeccionamiento permanente como herramienta básica de su práctica profesional, que participa en el proceso educativo en el aula y en el centro planteándose tareas conjuntas con el resto de la comunidad educativa, que mantiene una comunicación fluida con el resto de los agentes que intervienen en el proceso educativo, requiere que los CEP propicien su participación en la planificación de la formación y en la reflexión y el debate pedagógico colectivo, y en las estructuras de representación, decisión y gestión de los propios CEP, como vía para conseguir la necesaria autonomía y democratización.

Así mismo, otro elemento relevante en la configuración de los CEP en Canarias son los propios centros educativos. En este sentido, los CEP deben ser suficientemente permeables para absorber o canalizar las demandas de ayuda en formación, en elaboraciones curriculares, en práctica

educativa de centro/aula, etc., que puedan plantear los centros educativos de su zona. La existencia de figuras pedagógicas en los centros educativos tales como el Coordinador de Formación, la comisión pedagógica u otras que pudieran surgir han de ser la vía que facilita los cauces de relación, coordinación y colaboración entre centros y CEP. Además, los centros educativos ostentan representación en los órganos de decisión y gestión de los CEP, lo que en cierta medida, garantiza un primer nivel de participación directa del profesorado y de los centros en el funcionamiento de estas estructuras de apoyo. En su labor, los CEP habrán de partir de las realidades de los respectivos centros educativos de su zona para articular sus propias plantillas, diseñar los planes de actuación, establecer relaciones permanentes de coordinación y colaboración con los centros, definir estrategias de intervención, y canalizar todas aquellas propuestas de formación que sean planteadas por los centros.

Además, en el modelo de CEP son determinantes la participación e implicación de los MRP, Sociedades y Colectivos profesionales, las Universidades y la sociedad como elementos influyentes en su configuración.

Para Capellán y otros (cit. en Yus, 1991:192), los rasgos que mejor definen a estas instituciones para la formación serían que constituyen:

- Una estructura institucional creada por la Administración al servicio del desarrollo de una política educativa legitimada democráticamente, por lo que dependen orgánica y funcionalmente de ella.
- Una estructura estable, y por lo tanto, no coyuntural, constante en el tiempo, ya que la función para la que está prevista –la formación permanente– es algo que no termina jamás.
- Una estructura de formación del profesorado en un sentido integral, a partir de una gama variada de instrumentos adecuados para mejorar su formación personal y profesional.
- Una estructura participativa, abierta a la participación tanto del profesorado, en todos los órganos que conforman su estructura, como a las instancias administrativas superiores, en temas relacionados con las líneas básicas.

- Una estructura democrática que facilite y fomente la participación de distintos sectores del profesorado y esté sujeta a la dirección democrática.
- Una estructura cercana geográficamente, de modo que haga posible la participación real del profesorado.
- Una estructura autónoma que equilibre los intereses y necesidades del profesorado con el conjunto del sistema educativo en particular y la sociedad en general.

La estructura democrática de los CEP hace converger en el seno de su estructura dos pilares fundamentales del sistema educativo: los centros docentes y el profesorado. El modelo de organización y funcionamiento a través de órganos de gestión constituidos de forma representativa aseguran su implicación y una planificación que responde a los intereses de los centros educativos y a los del profesorado de la zona, destinatarios del proceso de formación y asesoramiento.

Pero la vinculación a la zona y el protagonismo del profesorado en la dinámica de los CEP sólo es posible desde la autonomía. Esta gestión autónoma debe buscar su eficacia a través de la participación real del profesorado en ella y la disponibilidad de los necesarios recursos humanos, materiales y económicos.

Además, en la medida que los CEP consigan ser foro de participación del profesorado de sus zonas, recogerán la pluralidad y diversidad de propuestas de formación e innovación que emanen del profesorado, de los centros y de los grupos y colectivos de trabajo. La vinculación de cada CEP a su zona debe permitir que el conjunto de la red de CEP refleje en su interacción la diversidad de existente dentro de la Comunidad Canaria, sirviendo tanto para la atención a necesidades diversificadas como al enriquecimiento del conjunto de la escuela canaria a través de la pluralidad de propuestas y experiencias.

Así mismo, los CEP deben responder, dentro de su ámbito de influencia, a la realidad del proceso de enseñanza-aprendizaje que se desarrolla en centros y aulas. La descentralización de los CEP supone su presencia y apoyo en los ámbitos donde se originen las demandas.

Al mismo tiempo, la organización de los CEP establece la presencia en sus órganos de gestión de los centros educativos, a través de los coordinadores de formación, de los grupos de trabajo, de asociaciones de profesorado y MRP, lo que garantiza una dinámica que permita entender los CEP como instituciones participativas y representativas, en otras palabras, del y para el profesorado.

3.2.4. La dimensión operativa o plan de actuación del equipo y zona

A la hora de organizar el trabajo estableciendo las funciones, actividades y tareas que el Equipo Pedagógico habrá de abordar, cada CEP elabora un Plan Anual de Actividades que servirá como instrumento para la reflexión en torno al qué, cómo, por qué y para qué de las acciones que se emprenderán por parte del equipo.

Este recurso constituye, además, un referente para evaluar las actuaciones que se desarrollan en el ámbito de acción y una referencia clave para la Administración educativa que le permite conocer, apoyar y potenciar los objetivos trazados sobre el perfeccionamiento del profesorado de manera cercana y contextualizada.

Este análisis y planificación que llevan a cabo los CEP de las tareas a realizar en su zona de influencia permite disponer de la información necesaria sobre los hechos educativos relevantes para el perfeccionamiento del profesorado de su ámbito, constituyéndose en el referente obligado para adecuar la acción de apoyo y asesoramiento.

Para su elaboración se realiza un análisis tanto del CEP como del ámbito o zona de actuación (características de la zona geográfica, de los centros inmersos en el ámbito, del alumnado, del perfil socioprofesional del profesorado, etc.; organismos relacionados con el perfeccionamiento; diagnóstico de grupos de trabajo y seminarios de profesorado existentes; características del CEP; recursos) lo que permite identificar las necesidades y adecuar el diseño de las actividades que se desarrollarán.

Además, las acciones que se realicen en el ámbito del CEP han de ser evaluables, para que, en cualquier momento, puedan tomarse las decisiones oportunas. Esa evaluación que se articula a través del Plan de CEP, implica contar con información sobre la zona, relevante para el perfeccionamiento del profesorado y la mejora de la calidad educativa.

La valoración del trabajo del CEP en todos sus aspectos no debe encaminarse sólo a la medición de resultados, sino que debe permitir modificar las propuestas iniciales en la medida en que resulten o no adecuadas a la realidad. Se trata fundamentalmente de contrastar la práctica con el proyecto, lo que favorecerá el seguimiento de las actividades que el Equipo Pedagógico realiza.

Los resultados de la evaluación en torno al Plan de CEP constituyen el núcleo principal para elaborar la Memoria Final. La Memoria Final debe ser, pues, un instrumento para evaluar el CEP desde la práctica partiendo de la Programación Anual, por lo que ha de tener en cuenta los objetivos planteados y las acciones realizadas.

3.3. La Inspección de Educación (IE)

3.3.1. Antecedentes y contexto de surgimiento

Es difícil establecer el origen de la función de inspección y supervisión en educación, pudiendo considerarse que ha existido siempre, adoptando distintas denominaciones y competencias con distintas connotaciones socioeducativas en función de las coordenadas históricas que la han generado, conformado y desarrollado.

No obstante, puede decirse que la Inspección de Educación (IE) nace –con carácter profesional– a mediados del siglo XIX, ligada a la enseñanza primaria, obligatoria y gratuita con la promulgación del Real Decreto de 30 de marzo de 1849, durante la época de la reina Isabel II.

Maillo (1967) señala la existencia de un período denominado atécnico correspondiente a los siglos XIV, XV, XVI y XVII caracterizado por el

control gubernativo (Enrique II y Felipe II) de la enseñanza, que se ejercía a través de los denominados “veedores”. Señala posteriormente la existencia de un periodo de transición correspondiente al siglo XVIII y XIX (Plan Calomarde, Plan de Instrucción Pública del Duque de Rivas, Plan de Instrucción Primaria de Pablo Montesinos) en cuyo período ya aparece legalmente el concepto de Inspección Primaria. Finalmente aparece un período denominado técnico que arranca en el año 1849, en el que se crea la Inspección de Enseñanza Primaria del Estado (reinado de Isabel II) sufriendo, posteriormente, diversas reestructuraciones (Ley Moyano, Segunda República). En este período la Inspección adopta un contenido de control político y control técnico con marcado matiz burocrático.

A partir de 1910 la Inspección adquiere cada vez mayor carácter técnico y profesional, pero no es hasta el año 1967 cuando se dá cuerpo a una dilatada trayectoria histórica de la Inspección creándose el Reglamento del Cuerpo de Inspectores Profesionales de la Enseñanza Primaria del Estado.

En el año 1953, con la Ley de 26 de febrero de Ordenación de la Enseñanza Media, se crea la Inspección de Educación Media, y no es hasta 1980 (R.D. de 21 de junio) cuando surge el Cuerpo Especial de Inspectores Técnicos de Formación Profesional (Mayorga, 1999).

En el año 1970, la Ley General de Educación crea la Inspección Técnica de Educación en la que adopta un mayor carácter técnico-pedagógico. Finalmente, en 1984 mediante la Ley de medidas para la reforma de la Función Pública se extingue el Cuerpo de Inspectores creándose la denominada Función Inspector.

Desde la aparición de la Función Inspector hasta el momento actual las distintas Comunidades Autónomas y el propio MEC en su territorio de gestión han desarrollado una serie de preceptos legales que dan carta de naturaleza a la Inspección Educativa mediante una serie de Decretos, Órdenes y Resoluciones que la regulan.

En Canarias, con el traspaso de funciones y servicios de la Administración del Estado a la Comunidad Autónoma en materia de

educación, se dictó el Decreto 61/1986 de Ordenación de la Inspección Educativa de acuerdo a lo establecido por la Ley General de Educación de 1970, y con posterioridad el Decreto 130/1988, de 1 de agosto, hasta llegar al actual Decreto 60/1995, de 24 de marzo, que al amparo de la LOGSE (Ley Orgánica 1/1990, de 3 de Octubre) y la LOPEGCED (Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre) pretende la configuración de una Inspección eficaz que fomente la participación entre los diferentes miembros de las comunidades educativas y garantice el cumplimiento de las normas, colaborando en la mejora de la práctica docente y en el funcionamiento global de los centros.

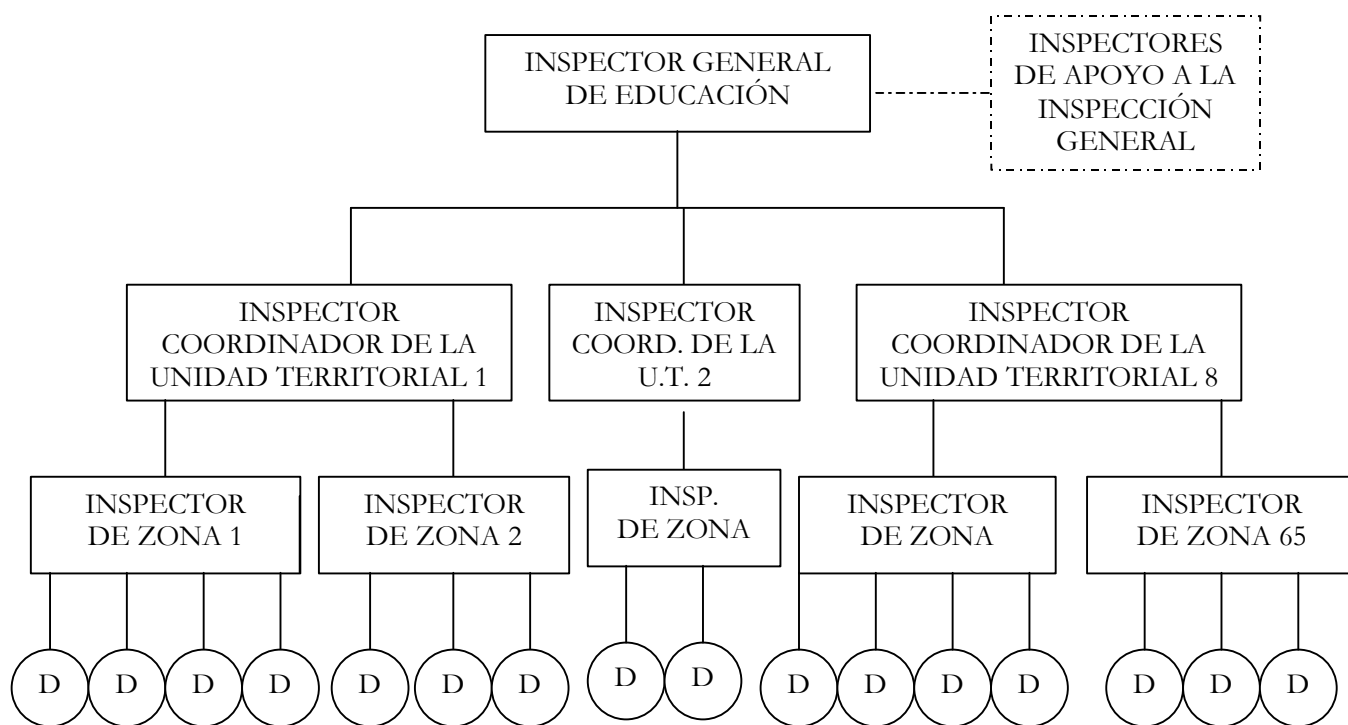
En la actualidad se prepara un nuevo Decreto que permita a esta estructura del sistema educativo acomodarse a lo previsto en la normativa más reciente, especialmente a lo establecido por la LOPEGCED. Desde el curso 2000/2001 es posible advertir cambios a nivel estructural y organizativo que vislumbran una IE mejor adaptada a los requerimientos actuales de nuestro sistema educativo.

3.3.2. La dimensión estructural o diseño general del sistema de apoyo

3.3.2.1. Estructura y composición

La IE depende funcional y orgánicamente de la Viceconsejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias. Frente a una estructura organizada en función de etapas educativas (Infantil/Primaria y Secundaria) que había venido caracterizando el modelo del Servicio, actualmente la IE se organiza con el criterio de territorialidad, formando equipo todos los Inspectores que actúan en un Territorio para programar, ejecutar y evaluar coordinadamente sus funciones.

A nivel estructural la IE cuenta con un Inspector General y sesenta y cinco Inspectores e Inspectoras con asignación de zonas y centros, organizados en ocho territorios a lo largo de la geografía canaria. Cada Unidad Territorial se compone de varias zonas de Inspección que, a su vez, abarcan distintos distritos escolares completos (ver Figs. 24 y 25, pg. 233-234).



D= Distrito escolar

Figura 24: Diseño organizativo de la Inspección de Educación

Sin menoscabo del trabajo en equipo que ha de realizarse en cada Territorio, cada Inspector es responsable directo del asesoramiento, la supervisión, la evaluación y el control de los centros, programas y actividades y servicios que se le asignen, así como de las actuaciones administrativas que se deriven de su intervención. No obstante, la responsabilidad directa de cada Inspector en su zona no excluye la corresponsabilidad del Equipo del Territorio correspondiente al que está adscrito.

TERRITORIOS DE INSPECCIÓN	INSPECTORES DE ZONA
Área metropolitana de S/C de Tenerife	14
Zona norte de Tenerife	8
Zona sur de Tenerife	6
La Palma	3
Área metropolitana de Las Palmas	13
Zona norte de Gran Canaria	5
Zona sur de Gran Canaria	10
Lanzarote y Fuerteventura	6
TOTAL	65

Figura 25: Territorios y número de Inspectores en la Comunidad Canaria
(Fuente: Consejería de Educación; Datos válidos para el curso 00/01)

Cada Territorio está dirigido por un Inspector Coordinador que coordina las actividades de los restantes Inspectores del territorio, garantizando el trabajo en equipo y la intervención unificada en la ejecución del Plan de Trabajo, concretando criterios de actuación respecto a la organización, distribución del trabajo, planificación, etc.

Además de los Inspectores Coordinadores, existen dos Inspectores Coordinadores en Programas de Apoyo al Inspector General encargados de asistir al Inspector General, constituyéndose en su equipo inmediato de apoyo.

Estos agentes sirven de enlace con los centros directivos de la Consejería, elaboran estudios y propuestas de actuación dentro de su ámbito, asesoran y celebran reuniones con los Inspectores para establecer pautas comunes de actuación, analizan la normativa sobre educación y unifican criterios para su interpretación y aplicación, colaboran con los centros directivos de la Consejería en la elaboración del desarrollo legislativo, forman parte de las Comisiones de Escolarización, y coordinan los programas autorizados por la Administración.

Por otro lado, todos los Inspectores que forman el Servicio constituyen habitualmente equipos de trabajo o comisiones en torno a determinadas áreas, temas o programas educativos, bien dentro de un Territorio, o participando desde varios de ellos. La creación de estos equipos de trabajo, que son coordinados por uno de sus miembros, permite un mayor enriquecimiento técnico-pedagógico, establecer pautas comunes de actuación, así como potenciar el trabajo en equipo entre los agentes que conforman el sistema de apoyo.

Los puestos de trabajo de Inspector/a son desempeñados por los funcionarios del Cuerpo de Inspectores al servicio de la Administración educativa, así como por los funcionarios pertenecientes a los Cuerpos y Escalas en que se ordena la función pública docente, con titulación de Doctor, Licenciado, Arquitecto o Ingeniero, que hayan accedido a la función inspectora.

3.3.2.2. Funciones

De acuerdo a la normativa vigente, a la IE se le encomiendan las siguientes funciones (Decreto 60/1995, de 24 de marzo):

- a) Colaborar en la mejora de la práctica docente y el funcionamiento de los centros, así como en los procesos de renovación educativa.
- b) Participar en la evaluación del sistema educativo y de los diversos elementos que lo conforman: centros, profesores, alumnado, servicios y programas, fomentando la autoevaluación de los mismos.

- c) Velar por el cumplimiento de las leyes, reglamentos y demás disposiciones generales del sistema educativo.
- d) Asesorar e informar a los distintos sectores de las comunidades educativas, estimulando la participación eficaz de cada uno de ellos, en el ejercicio de sus derechos y en el cumplimiento de sus deberes.
- e) Colaborar con los órganos competentes de la Consejería de Educación en el estudio de las necesidades educativas, coordinación de asistencia técnica, optimización de efectivos, distribución del profesorado y alumnado, y actividades de perfeccionamiento.
- f) Informar a los órganos competentes de la Consejería, a solicitud de éstos o por iniciativa propia.
- g) Promover el intercambio de experiencias educativas y favorecer cualquier aspecto tendente a mejorar la calidad de la enseñanza.
- h) Propiciar la participación de los diferentes sectores de las comunidades educativas en la vida de los centros.
- i) Mediar en las situaciones de disparidad de criterios o desacuerdos que puedan llevar a conflictos a las comunidades educativas.
- j) Supervisar, desde el punto de vista pedagógico y organizativo, el funcionamiento de los centros educativos, tanto de titularidad pública como privada.
- k) Coordinar todos los servicios educativos que intervienen en los centros.

Así mismo, para el adecuado ejercicio de estas funciones, los Inspectores/as tendrán las siguientes atribuciones (Decreto 60/1995, de 24 de marzo):

- a) Conocer directamente todas las actividades que se realicen en los centros, a los cuales tendrán liber acceso, así como a conocer los programas organizados por la Consejería.
- b) Examinar y comprobar la documentación pedagógica y administrativa de los centros.
- c) Convocar y celebrar reuniones con los diferentes sectores de la comunidad educativa.
- d) Informar a los órganos competentes de la Consejería, por iniciativa propia o a solicitud de éstos, efectuando las propuestas que estimen pertinentes.

- e) Recibir de las comunidades educativas y de los restantes funcionarios la necesaria colaboración para el desarrollo de sus actividades, para las cuales el Inspector/a tendrá la consideración de autoridad pública.
- f) Presentar propuestas encaminadas a la consecución de los fines de la Inspección.

Por su parte, al Inspector General de Educación se le responsabiliza de las siguientes funciones (Decreto 60/1995, de 24 de marzo):

- a) Ejercer la jefatura de la IE, velando por el cumplimiento de las funciones que la misma tiene encomendadas.
- b) Elaborar el Plan de Trabajo anual de la IE, siguiendo las directrices de la Consejería y con la aprobación del Viceconsejero de Educación, supervisar su cumplimiento y redactar la Memoria final de cada curso académico.
- c) Organizar y supervisar el cumplimiento de las directrices emanadas de las Direcciones Generales, en todo lo que afecte al servicio de la IE.
- d) Dirigir la tarea de los Inspectores Coordinadores.
- e) Organizar y proponer tareas que los órganos competentes de la Consejería requieran de la IE, así como canalizar todos los informes y propuestas que efectúen los Inspectores a través del Coordinador correspondiente.
- f) Promover y proponer al órgano competente las actividades de perfeccionamiento para los Inspectores.
- g) Adscribir a los Inspectores de zona, equipos o programas educativos, en base a criterios de idoneidad, antigüedad, experiencia docente, rotatividad en la zona y preferencias de los mismos.
- h) Convocar y presidir cuantas reuniones considere necesarias con los Inspectores Coordinadores o los Inspectores.
- i) Elevar propuestas al Consejero, Viceconsejero y Directores Generales, bien por propia iniciativa o a solicitud de éstos.

Así mismo, las funciones asignadas a los Inspectores Coordinadores son (Decreto 60/1995, de 24 de marzo):

- a) Asignar a los Inspectores/as las tareas establecidas en el Plan de Trabajo, velar para que éstas se realicen siguiendo las orientaciones del

- Inspector General, supervisar su ejecución y proponer medidas correctoras, si fuesen necesarias.
- b) Convocar y presidir cuantas reuniones se estimase necesarias con los Inspectores por ellos coordinados y obligatoriamente una mensual.
 - c) Efectuar el seguimiento de las tareas encomendadas a cada Inspector/a.
 - d) Coordinar la labor de los componentes de los equipos de trabajo.
 - e) Canalizar cuantas instrucciones reciba del Inspector General.
 - f) Visar los informes elevados por cada Inspector, adjuntando un informe complementario en aquellos casos en que fuera preciso una matización o se crea conveniente.
 - g) Realizar las funciones propias del Inspector, cuando las necesidades lo requieran y le fuese asignado por el Inspector General.
 - h) Informar al Inspector General de las cuestiones de interés educativo que considere conveniente.

Hay que decir que son muchas y de variada naturaleza las actuaciones que la IE realiza de modo habitual en el ejercicio de sus funciones que vienen determinadas por la propia normativa, las necesidades de cada Territorio y las prioridades de los órganos superiores de la Administración educativa.

Las establecidas en el Plan de Trabajo de la Inspección de Educación para el curso Escolar 2000/2001, son:

- La planificación del curso escolar, comprobando la relación de puestos de trabajo, las plantillas, la creación, apertura, modificación, traslado, clausura y supresión de centros docentes, la matrícula, las zonas de influencia, la modificación de unidades, el agrupamiento de alumnado, el mobiliario y material didáctico, el alumnado con n.e.e., las rutas de transporte escolar, el comedor, las preinscripciones, la optatividad, la jornada continua, las propuestas de Directores, el proceso de acreditación de Directores.
- La colaboración en la iniciación del curso escolar, adoptando medidas, asesorando y comprobando el correcto funcionamiento de los centros, Programas y Servicios.
- La supervisión de la Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO), prestando atención preferente a la adecuación del Proyecto Curricular al

ciclo y a la etapa, así como a la coherencia entre éste, las programaciones de Departamento y su aplicación en el aula, la aplicación de medidas de atención a la diversidad del alumnado (adaptaciones curriculares, programas de diversificación curricular, agrupamientos flexibles y programas de garantía social), la aplicación de las adaptaciones curriculares realizadas para alumnos con n.e.e. asociadas a discapacidad o a sobredotación intelectual, la aplicación correcta de las normas y de los criterios establecidos para la selección de las materias optativas, con especial cuidado en la comprobación de que estén debidamente autorizadas, la aplicación correcta de las normas y de los criterios establecidos para la evaluación, promoción y titulación del alumnado, así como para la cumplimentación de los documentos correspondientes y el análisis de los resultados.

- La implantación del Bachillerato, preferentemente la orientación para la elaboración del PCC y de las diferentes programaciones didácticas que forman parte de él, la supervisión de los itinerarios académicos de las distintas modalidades previstas en el PCC, el asesoramiento y supervisión relativos al desarrollo de los procesos de evaluación de los alumnos y el análisis de los resultados académicos de los mismos.
- Supervisión y asesoramiento de los ciclos formativos de la Formación Profesional Específica que se implanten.
- La Programación General Anual del Centro, comprobando en los centros la existencia de las planificaciones, equipos y programas y asesorando y revisando formalmente los apartados de las mismas, analizando su adaptación a la normativa vigente, sin obviar la autonomía de los centros.
- Reuniones con los diversos sectores de las comunidades educativas, procurando y estimulando la participación de todos los sectores, ya sean Asociaciones de Padres, Madres o Tutores Legales, Asociaciones de Alumnado o alumnos concretos, miembros del personal de administración y servicios, representantes municipales o profesores, etc.
- Control de asistencia del profesorado. Los Inspectores reciben dentro de los primeros quince días del mes siguiente el Parte Mensual de Faltas del profesorado de los centros, y de los miembros de los EOEP, junto con las reclamaciones presentadas. El Inspector los revisa y tralada una copia a la Dirección Territorial de Educación, a fin de que ésta tenga conocimiento del absentismo del profesorado y sus causas. Visa las

licencias de los miembros de los EOEP, profesorado itinerante de apoyo a las n.e.e. y Tutoría de Jóvenes, e informa los permisos de los maestros del colectivo de Escuelas Unitarias.

- Control de la asistencia del alumnado en edad de enseñanza obligatoria. Los Inspectores reciben copia, trimestralmente, de los datos del centro por nivel y curso recopilados mes a mes, que el Director envía a la IE. Asimismo, tienen conocimiento de las bajas y renunciaciones del alumnado de los Conservatorios y Centros de Música.
- La participación en comisiones, tribunales, etc.
- Reuniones de coordinación periódicas con todos los servicios y programas de asesoramiento a la escuela (EOEP, CEP, Programas Educativos).
- La participación en actividades de perfeccionamiento, tanto específicas para los Inspectores como aquellas referidas a aspectos didácticos, curriculares u organizativos que afecten al profesorado o a los centros.
- Conocimiento, participación y difusión de los Programas Europeos. Conocerán y difundirán los programas que afecten al profesorado, Inspección o alumnado, y que posibilitan el conocimiento de otros sistemas educativos, de modo que incidan directamente en la mejora en las aulas. Se les insta a su participación.
- Plan de Seguimiento y Calidad de la Enseñanza Obligatoria en la Etapa Primaria, en la Educación Infantil, y en la ESO.
- Evaluación de Centros Docentes en Canarias, colaborando con el Instituto Canario de Evaluación y Calidad Educativa (ICEC) en las tareas de evaluación.
- Participación en programas educativos de la Consejería de Educación, Cultura y Deportes, tales como Adultos, Calidad Educativa, Educación y Tiempo Libre, etc., potenciando una coordinación de la Inspección de Educación con los diferentes servicios que inciden en un mismo ámbito, respondiendo por tanto a los centros con mayor coherencia.
- Seguimiento del rendimiento escolar de los alumnos, recibiendo datos de los centros sobre su evaluación y calificaciones, reuniendo a los equipos de ciclo y equipos pedagógicos para analizar las situaciones y adoptar estrategias que conduzcan a tomar las medidas correctoras pertinentes, tendentes a que el alumno consiga los objetivos propuestos.

- Reuniones de Zona con los Equipos Directivos para los temas de Gestión Económica o Transporte Escolar.
- Residencias Escolares, supervisando y asesorando en su funcionamiento.
- Participar en la Comisión Canaria de Formación del Profesorado no universitario.
- Participar en la Comisión Técnica para las pruebas de acceso a la Universidad.
- Supervisar los documentos de evaluación, firmando las propuestas de Titulados en Educación Secundaria y Certificados.
- Recepción, aprobación, adaptaciones, modificaciones, etc. de los horarios.
- Enseñanzas Artísticas. Conseguir, a través de las reuniones que se convoquen, una coordinación permanente y eficaz con la Unidad de Enseñanzas Artísticas de la DGOIE, colaborando con los equipos que se formen para el diseño curricular canario y realizar el seguimiento con profundidad de las programaciones y desarrollo de los Ciclos Formativos de Artes Plásticas y de Bachillerato de Artes, así como colaborar en el diseño curricular canario de las enseñanzas de Arte Dramático.
- Participar en la Comisión de Valoración de los Proyectos de Formación en Centros y de los Grupos de Trabajo cuando lo establezcan las convocatorias.
- Colaborar con la DGOIE en la puesta en marcha y seguimiento de centro coordinadores de Formación Profesional (Comercio, Hostelería, Automoción) al igual que asesorar a los equipos educativos.
- Comisión de escolarización. Elaboración de informes sobre problemas de escolarización (nueva afluencia de alumnos, entrega de viviendas, modificaciones de zonas de influencia y distritos educativos, necesidades de Infraestructura y equipamiento de centros y plantillas) teniendo muy en cuenta la incorporación de los primeros ciclos de la ESO que aún quedan en los Centros de Primaria, a los institutos correspondientes y en general, para todos los niveles y etapas.
- Asesoramiento y supervisión en el cumplimiento de la normativa específica de estas enseñanzas con todas las actuaciones que de ella se deriven.

- En relación con los centros privados y concertados los Inspectores deben velar por la aplicación de la normativa vigente y asesorar en aquellos asuntos que demanden.
- Recepción y análisis de las memorias finales. Elevar a la Administración educativa las sugerencias recogidas de memorias de los centros, EOEP, Tutoría de Jóvenes, Adultos, Proyectos, etc. o los informes que fueran requeridos.
- En relación con la Educación de Adultos, asesorar y velar por el cumplimiento de la normativa específica realizando el oportuno seguimiento en tres momentos a lo largo del curso, así como llevar a cabo las acciones que demande la D.G. de Promoción Educativa.
- Elaborar pruebas y circulares informativas, participando en el desarrollo de las pruebas para los miembros extraordinarios de BUP y Bachillerato LOGSE en el ámbito de la Comunidad Autónoma Canaria.
- Informar y/o realizar seguimiento de los distintos Proyectos y Programas (Calidad Educativa, Aulas Taller, Pluralidad Cultural, Agrupamientos Flexibles, Idiomas y otros programas de Innovación Educativa).
- Seguimiento y Coordinación de la ESO. Se llevarán a cabo las acciones fijadas en la normativa en aquellos distritos donde el primer ciclo de la ESO aún se imparta en Centros de Primaria.
- Evaluación de Directores de acuerdo a lo establecido en la LOPEGCED (Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre).
- Elaborar sugerencias para el Plan de Trabajo de la IE, a través de los respectivos Inspectores Coordinadores.
- Memoria Final. Cada Coordinación, asistida por el Equipo de Inspectores, elaborará la memoria final, cuyos datos se extraerán de las actividades realizadas por los mismos a lo largo del curso.

3.3.3. La dimensión estratégica o modelo general de actuación

El modelo de actuación de la IE en Canarias, concebido de manera general y flexible, pretende asegurar el cumplimiento de las leyes, la garantía de los derechos y la observancia de los deberes de cuantos participan en los procesos de enseñanza y aprendizaje, la mejora del sistema educativo y la

calidad de la enseñanza, así como una mayor autonomía e independencia del Inspector en el ejercicio de sus funciones.

Sus objetivos apuntan al logro del cumplimiento de las leyes y la mejora de la calidad del sistema educativo ejerciendo la función de control como garantía de seguimiento de los objetivos y fines de la educación que la Administración educativa canaria se ha marcado, y de los principios establecidos en el sistema educativo.

Así mismo, su actuación se apoya en la asistencia y asesoramiento, orientación, dinamización y ayuda a todos los sectores de las comunidades educativas en el ejercicio de sus derechos y en el cumplimiento de sus deberes y en general, sobre legislación y cuantos aspectos contribuyan a mejorar el aprendizaje de los alumnos.

También participa en la evaluación de la organización y funcionamiento de los centros educativos, en el rendimiento de profesores y alumnos, así como en el arbitraje y mediación ante los posibles conflictos que puedan surgir en la comunidad educativa, garantizando el respeto a los derechos educativos de cuantos forman parte de ella.

La visita del Inspector de Educación a los centros, debe ser el modo de actuación regular y es imprescindible su presencia en los mismos para el correcto ejercicio de las funciones que le están atribuidas, ya que el centro docente, como institución educativa básica, es el ámbito de referencia más importante para organizar y desarrollar el trabajo de la IE y es en él donde se materializan sus funciones más características.

Así pues, la IE constituye un mecanismo fundamental de control externo y orientación de los sistemas de educación y formación, al tiempo que desempeñan una función evaluadora y asesora. Control, orientación, evaluación y asesoramiento constituyen aspectos indisolubles de la función inspectora que han de estar estrechamente entrelazados.

La LODE estableció el marco adecuado para un permanente diálogo en el seno de la comunidad escolar, exigiendo, en consecuencia, un nuevo modelo de intervención de la IE, que garantizase en los centros la aplicación

real de los principios de participación social, pluralismo e igualdad de oportunidades.

Por su parte, la LOGSE significó un nuevo paso adelante en este proceso, al incluir a la inspección entre los factores favorecedores de la calidad y mejora de la enseñanza, y otorgarle, en consecuencia, una serie de funciones y atribuciones acordes con dicho planteamiento. Entre esas funciones, además de las ya tradicionales de velar por el cumplimiento de las normas, armonizando el control con el asesoramiento, se refuerzan otras, tales como la evaluación comprensiva y sistemática de los centros, capaz de propiciar a su vez el desarrollo de mecanismos de autoevaluación de éstos y la mejora constante de la práctica docente, a través de un contacto más estrecho con los equipos de profesores.

Asimismo, se potencian las actividades relacionadas con la información y orientación a los distintos sectores de la comunidad educativa, así como la mediación, en su caso, en las posibles situaciones en conflicto. Se sitúa en primer lugar la función de colaborar en la mejora de la práctica docente y del funcionamiento de los centros, así como en los procesos de renovación educativa.

Podrían considerarse como aspectos más valiosos del modelo de inspección al que nos referimos su visión generalista del sistema, el trabajo en equipo, la actuación coordinada de las diferentes instancias de la Administración, la uniformidad de las actividades a través de un plan general de actuación, etc. Dicho modelo persigue, al tiempo, una mejor transmisión de la información, potenciar el trabajo en equipo de los profesores, y una adecuada adaptación a la autonomía de los centros. Se busca la cooperación para lograr dicho marco de autonomía, contribuyendo específicamente a su evaluación.

El modelo de inspección debe ser capaz de armonizar lo general con lo específico, la actuación en equipo con la necesaria especialización, la organización jerarquizada con el funcionamiento individual, el control riguroso con el respeto y la potenciación de la autonomía de los centros, el asesoramiento y la información con los procesos de autoevaluación y evaluación externa de la institución escolar.

3.3.4. La dimensión operativa o plan de actuación del equipo y zona

El instrumento más importante en la organización del trabajo de la IE lo constituye el Plan de Trabajo, que es elaborado por el Inspector General siguiendo las directrices de la Consejería de Educación, siendo aprobado por el Viceconsejero, y que tiene en cuenta para su elaboración, además, las aportaciones y sugerencias realizadas por los Coordinadores e Inspectores a través de la Memoria del curso anterior.

El Plan de Trabajo se concibe de forma general y flexible para potenciar el papel de la IE a fin de asegurar el cumplimiento de las Leyes, la garantía de los Derechos y Deberes de todos los que participan en los procesos de enseñanza y aprendizaje, la mejora del Sistema Educativo y la calidad de la enseñanza, así como una mayor autonomía e independencia del Inspector en el ejercicio de sus funciones.

En él se establece, además de las características organizativas y de funcionamiento del Servicio, el detalle de funciones y actuaciones habituales y preferentes de los Inspectores, así como de los Territorios y Zonas educativas en que se compone nuestro Sistema Educativo canario.

Por su parte, cada Inspector Coordinador ha de desarrollar este Plan de Trabajo, concretándolo y temporalizándolo de acuerdo con las prioridades de los órganos directivos de la Administración, las demandas de cada Territorio, la propia normativa y la organización interna de la IE.

Así mismo, la organización del trabajo requiere la realización de distintas reuniones de coordinación dentro del Servicio entre las diferentes unidades y puestos que conforman la Institución, a la hora de llevar a cabo de manera unificada y eficaz el Plan de Trabajo y las acciones que conlleva, estableciendo pautas comunes de actuación a nivel de toda la Comunidad Autónoma.

Existen, pues, reuniones a tal fin entre el Inspector General y los Inspectores Coordinadores, del Inspector General con todos los Inspectores/as que constituyen el servicio, dentro de cada Territorio, de los Inspectores adscritos con sus correspondientes Coordinadores, de los

Inspectores Coordinadores en Programas de Apoyo al Inspector General con los Inspectores de los distintos Territorios, etc.

Como parte de su trabajo habitual, los Inspectores/as también elaboran informes por propia iniciativa o a requerimiento del Consejero, Viceconsejero, Secretaría General Técnica, Direcciones Generales e Inspección General. Todos los informes llevan el visto bueno del Inspector Coordinador correspondiente, quien puede adjuntar informes complementarios, remitiéndose éstos a la Inspección General, que será quien lo haga llegar al centro u órgano directivo correspondiente de la Administración.

La IE elabora un Memoria final que recoge el discurrir e incidencias del curso escolar en la Comunidad Autónoma, desde una perspectiva cuantitativa y cualitativa. Su redacción corresponde a la Inspección General, a partir de las Memorias de las distintas Zonas y Territorios en que se organiza el servicio, incluyendo además propuestas de mejora de cara al futuro que puedan incidir en el aumento de la calidad educativa.

ESTUDIO EMPÍRICO

DISEÑO Y DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

4

Diseño y desarrollo de la investigación

La fundamentación realizada en el marco teórico hasta aquí expuesto permite justificar y delimitar los objetivos o problemas de nuestra investigación. Por una parte, han sido descritas las diferentes perspectivas y enfoques que cohabitan el ámbito del asesoramiento en educación, al tiempo que se realizaba una caracterización general de la función y del rol que desempeña el agente de apoyo. Por otra parte, ha sido abordado el análisis de los sistemas de apoyo externo en tanto que estructuras para el apoyo y asesoramiento a nivel del sistema educativo, identificando los principales elementos y dimensiones en su configuración, los hallazgos más destacados en la investigación al respecto, así como la problemática más importante que afecta a este tipo de fenómeno. Por último, se ha realizado la descripción formal de los principales Servicios educativos que operan a nivel de la Comunidad Canaria, entre cuyas funciones destacadas se

encuentra las de apoyo y asesoramiento al profesorado y los centros educativos.

El diseño de investigación constituye el proceso de tomar aquellas decisiones que permiten articular y construir un plan operativo que guíe y dirija la acción. En este capítulo se recogen dichas decisiones, así como los acontecimientos, fases y momentos más relevantes de la investigación. No obstante, y de manera previa, se dan a conocer los problemas sobre los que se centra el estudio, y las dimensiones o ámbitos sobre los que se focaliza la atención y el interés a lo largo del proceso, definiendo la naturaleza de la información que se necesita recoger.

4.1 Problemas y dimensiones de investigación

Al comienzo del primer capítulo y a lo largo del marco teórico ya se destacó que actualmente, una de las variables consideradas clave en los procesos de mejora de los centros educativos lo constituye el sistema de apoyo y asesoramiento, es decir, aquellas estructuras organizadas de profesionales que, de una u otra forma, les ofrecen algún tipo de ayuda o asistencia pedagógica. La importancia tan destacada que se le otorga a este hecho deriva del reconocimiento del papel que realizan estos agentes de apoyo trabajando junto al profesorado, lo que constituye para muchos un estímulo en sus dinámicas de renovación, además de un aliciente para afrontar la complejidad e incertidumbre del cambio. Existe un alto consenso en considerar que su función mediadora entre el conocimiento pedagógico y sus prácticas docentes los convierte en un elemento relevante en los procesos de innovación, formación y desarrollo curricular.

Se advirtió también que la necesidad de contar con estos servicios de apoyo para ayudar a las escuelas en sus esfuerzos para aumentar la calidad educativa y poner en práctica nuevas propuestas curriculares es reconocida tanto por parte de los investigadores, como por el profesorado, las escuelas y administradores educativos. De acuerdo con Stoll y Fink (1999), los centros educativos deben constituirse como unidades autónomas para iniciar y desarrollar la innovación, pero es evidente que no son 'islas' y –para desarrollarse y mejorar– necesitan asesoramiento y apoyo externo.

No obstante y a pesar de su relevancia, éste es aún un fenómeno poco estudiado, sobre todo en nuestro contexto nacional. Casi podría decirse –refiriéndonos a esta función en la enseñanza– que ‘se sabe cómo se llama, pero no qué es’. En la literatura sobre el particular –como ha podido comprobarse– existen diferentes definiciones y aproximaciones, al tiempo que múltiples perspectivas y enfoques, aunque hay consenso a la hora de considerarla –como hace Rodríguez Romero (1996b)– una labor emergente que se está consolidando de manera fronteriza y entremezclada con otras prácticas que cuentan con mayor tradición, tales como la innovación y renovación de la enseñanza, la formación permanente del profesorado, la orientación educativa o la supervisión escolar.

Lo cierto es que se trata de una nueva función en el ámbito de los centros escolares de naturaleza multifacética y heterogénea, desarrollada por diferentes agentes y servicios educativos, que cuenta con múltiples dificultades y controversias en su conceptualización y realización práctica.

En el panorama español, y particularmente a nivel de nuestra Comunidad –como vimos en el capítulo tercero–, los distintos sistemas de apoyo externo entre cuyas funciones se encuentra la del asesoramiento (EOEP, CEP e IE), han ido evolucionando y reestructurándose a medida que la LOGSE se implantaba y nuevas necesidades y problemáticas invadían los contextos escolares. Progresivamente, la presencia de estos profesionales –asesores, orientadores, inspectores– ha ido en aumento y su papel está siendo más importante. Realmente, el catálogo de actuaciones, ámbitos y asuntos que atienden se ha ampliado con el tiempo, diversificándose y dificultándose.

Del sentido común se desprende que asuntos como la estructura y tareas de los diferentes servicios, el tipo de modelo con que actúan, la selección y formación de los profesionales que componen esta red, el tipo de relaciones y coordinaciones de los equipos entre sí y con otros agentes y elementos del sistema, o su evaluación y mejora, constituyen cuestiones de peso y no poco problemáticas a la hora de decidir.

Es en este marco en el que se plantea esta investigación, pretendiendo dar respuesta a dos grandes problemas:

- a) En primer lugar, generar conocimiento en torno a los principales servicios de asesoramiento y apoyo educativo que operan en Canarias, esto es, los EOEP, los CEP y la IE, que permita construir un marco comprensivo y explicativo sobre su naturaleza, funciones y tareas, modelos de actuación y organización, necesidades formativas y profesionales, relaciones y coordinaciones.
- b) Al mismo tiempo, detectar los problemas y necesidades más importantes con que se encuentran en el desarrollo de su labor potenciando, a partir de la investigación, la mejora de los propios sistemas de apoyo.

Entre otras, son exploradas cuestiones tales como qué es lo que vienen haciendo, cómo lo hacen, y cómo es valorado por ellos mismos y por los centros y profesorado con que trabajan; cuál es el modelo de asesoramiento dominante en su trabajo; cómo se ven a sí mismos estos profesionales, y cuáles son las relaciones que mantienen y piensan que deberían mantener entre sí los servicios de apoyo a la escuela.

Al mismo tiempo –como apunta el segundo problema– se pretende detectar las necesidades con que se encuentran los profesionales de los diferentes sistemas a la hora de desempeñar su labor y ofrecer vías de solución y recomendaciones para su mejora.

En concreto, las dimensiones o ámbitos que aborda el estudio, a partir de los cuales han sido realizados los análisis, son (ver Fig. 26, pg. 255):

1. "Actividades, funciones y tareas" que hace referencia al catálogo de funciones y tareas que desempeñan los diferentes servicios en su trabajo con los centros, el profesorado, el alumnado, los padres y en la zona de actuación (por ejemplo: diagnóstico o valoración de necesidades, elaboración de materiales, diseminación de conocimientos y programas, planificación, desarrollo, formación, evaluación, etc.). Con esta dimensión se pretende indagar acerca de qué es lo que hacen estos profesionales y al mismo tiempo, qué es lo que creen ellos que deberían hacer; también cómo reparten su tiempo entre las diferentes acciones que llevan a cabo y cuáles de ellas son priorizadas.

2. La segunda dimensión, "Metodología, estrategia, modelo de actuación", se refiere al enfoque metodológico, al modo en que las funciones y tareas que realizan son llevadas a cabo. Es decir, se pretende analizar las líneas de trabajo, los modelos que utilizan los servicios de apoyo y que dan sentido a su labor, determinando las tareas y acciones de apoyo que desarrollan con los centros y el profesorado.
3. La tercera de las dimensiones planteadas en el estudio, "Estructura interna, organización, formación y relaciones", analiza algunos aspectos de la estructura interna de cada uno de los servicios, las coordinaciones y relaciones entre los diferentes sistemas de apoyo y con la Administración. También hace referencia a cómo se ven a sí mismos los profesionales de estas estructuras en cuanto a su capacitación e identificación con ciertas funciones, y sobre las fuentes de formación que utilizan para su perfeccionamiento.

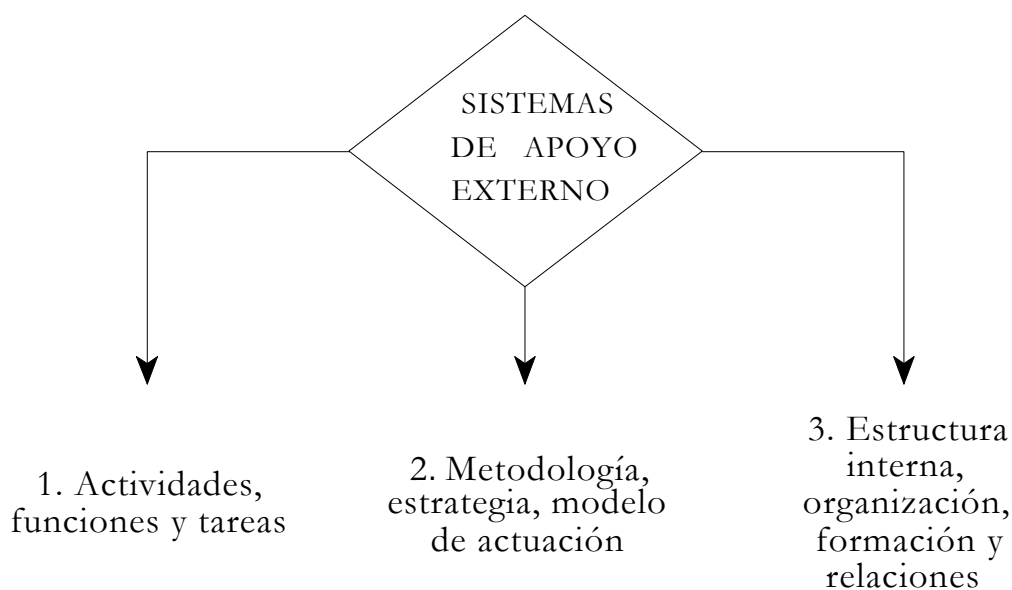


Figura 26: Dimensiones de la investigación

4.2 Metodología de investigación

Tanto el proceso a seguir como las tareas que se van abordando han de poder justificarse y defenderse en base a una serie de principios que orientan la investigación. Hay que decir que tanto los problemas, dimensiones y principios propuestos para este estudio, como la metodología y las técnicas de recogida y análisis de la información, han sido pensadas basándonos en otros estudios de esta naturaleza y en concreto, en el contexto nacional, en el realizado en la Comunidad de Madrid por el Dr. Juan M. Escudero Muñoz sobre los Equipos Psicopedagógicos (Escudero y Moreno,1992). Los principios a los que aludimos pueden expresarse de la siguiente forma:

- a) Favorecer un proceso de investigación orientado a la mejora y desarrollo de los sistemas de apoyo y de los profesionales que los constituyen, evitando su utilización para fines propios de una evaluación centrada en la rendición de cuentas.
- b) Utilizar un modelo de investigación que permita poner en práctica un proceso participativo, tanto en los objetivos y finalidades del estudio, como en la valoración de los instrumentos y en el análisis e interpretación de los resultados.
- c) Recoger la información a partir de diversos informantes: por un lado, agentes de apoyo y, por otro lado, el profesorado. Conocer la realidad de estos servicios y ser capaces de elaborar un análisis de la naturaleza del proceso de asesoramiento conlleva necesariamente la implicación de distintos sujetos en el proceso de investigación. Las informaciones y valoraciones deberán obtenerse por lo tanto desde los miembros de los diferentes servicios de apoyo, como desde los centros y profesorado a quienes ofrecen sus servicios.
- d) Utilizar una metodología ecléctica para la recogida de datos, integrando las técnicas basadas en cuestionarios y grupos de discusión.

Dado el conjunto de problemas y sus dimensiones constitutivas, han sido realizados dos estudios complementarios, cada uno de los cuales posee sus particulares características metodológicas.

El primero –de ámbito regional– abarca todo el territorio de la Comunidad Canaria y, basándose en la técnica del cuestionario, analiza la actuación y la estructura interna de los CEP, EOEP e IE respectivamente. En este caso se persigue obtener información para construir una panorámica general respecto a la red de apoyos que existen en nuestra región, en relación con las tres dimensiones anteriormente identificadas. Cronológicamente, su realización se prolongó a lo largo de cuatro cursos escolares, el periodo comprendido entre el año académico 96-97 y el 99-00.

El segundo estudio –de carácter local– se sitúa en la comarca comprendida por el Valle de La Orotava en la isla de Tenerife. En este caso, con un planteamiento cualitativo en base a la técnica conocida como grupos de discusión, se retoma el análisis de las dimensiones identificadas para profundizar y matizar los resultados obtenidos a nivel de toda Canarias respecto al asesoramiento y los sistemas de apoyo externo en esa zona. Su realización se llevó a cabo durante el curso 99-00 y principios del 00-01.

En términos generales, podría considerarse que la naturaleza de esta investigación es eminentemente de tipo descriptiva y exploratoria, aunque también contiene elementos valorativos y prospectivos. Se trata de un primer acercamiento a la realidad del asesoramiento, desde nuestro contexto particular, que pretende ofrecer una panorámica general de los principales servicios de apoyo en el sistema educativo canario, en niveles no universitarios.

4.2.1 Estudio primero: Asesoramiento y Sistemas de Apoyo Externo a los Centros Educativos en la Comunidad Autónoma de Canarias

El primer estudio se desarrolló de acuerdo con las siguientes fases y tareas de investigación (ver Fig. 27, pg. 259):

1. Contacto inicial con los sistemas de apoyo para la clarificación y negociación de los propósitos y principios de la investigación y del proceso a seguir.
2. Constitución de las comisiones de coordinación del estudio; clarificación de funciones y responsabilidades.

3. Recogida de información previa necesaria para el conocimiento de la organización y funcionamiento de cada sistema de apoyo (zonas de actuación, número de miembros y características de los equipos, normativa y legislación, planes y memorias de trabajo), con la finalidad de adaptar el diseño de la investigación y los instrumentos de recogida de datos.
4. Selección de la muestra.
5. Diseño de instrumentos para la recogida de información.
6. Validación de instrumentos.
7. Recogida de datos.
8. Análisis de la información.
9. Devolución de la información a los sistemas de apoyo a través de un informe de progreso; interpretación conjunta.
10. Elaboración del informe final y recomendaciones para la mejora.

4.2.1.1 La fase de contacto inicial para la clarificación y negociación del estudio

A comienzos del curso académico 96-97 se inician los contactos con la Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias con la finalidad de presentar y discutir el proyecto de investigación de los principales servicios de apoyo que, en el ámbito del sistema público de educación, actúan dentro del territorio de la Comunidad Autónoma.

Los primeros encuentros se llevan a cabo con la Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa y posteriormente con la Viceconsejería de Educación del Gobierno de Canarias.

Valorada como positiva esta iniciativa de investigación por los responsables políticos, la idea es dada a conocer a cada uno de los sistemas de apoyo (CEP, EOEP, IE) con la intención de implicarlos en el proceso. En este momento se establecen algunas reuniones con los responsables y coordinadores de cada uno de los servicios y, posteriormente, de manera progresiva a lo largo de ese año, se van celebrando encuentros con la práctica totalidad de los equipos y profesionales que componen dichas estructuras de apoyo en el sistema educativo canario.

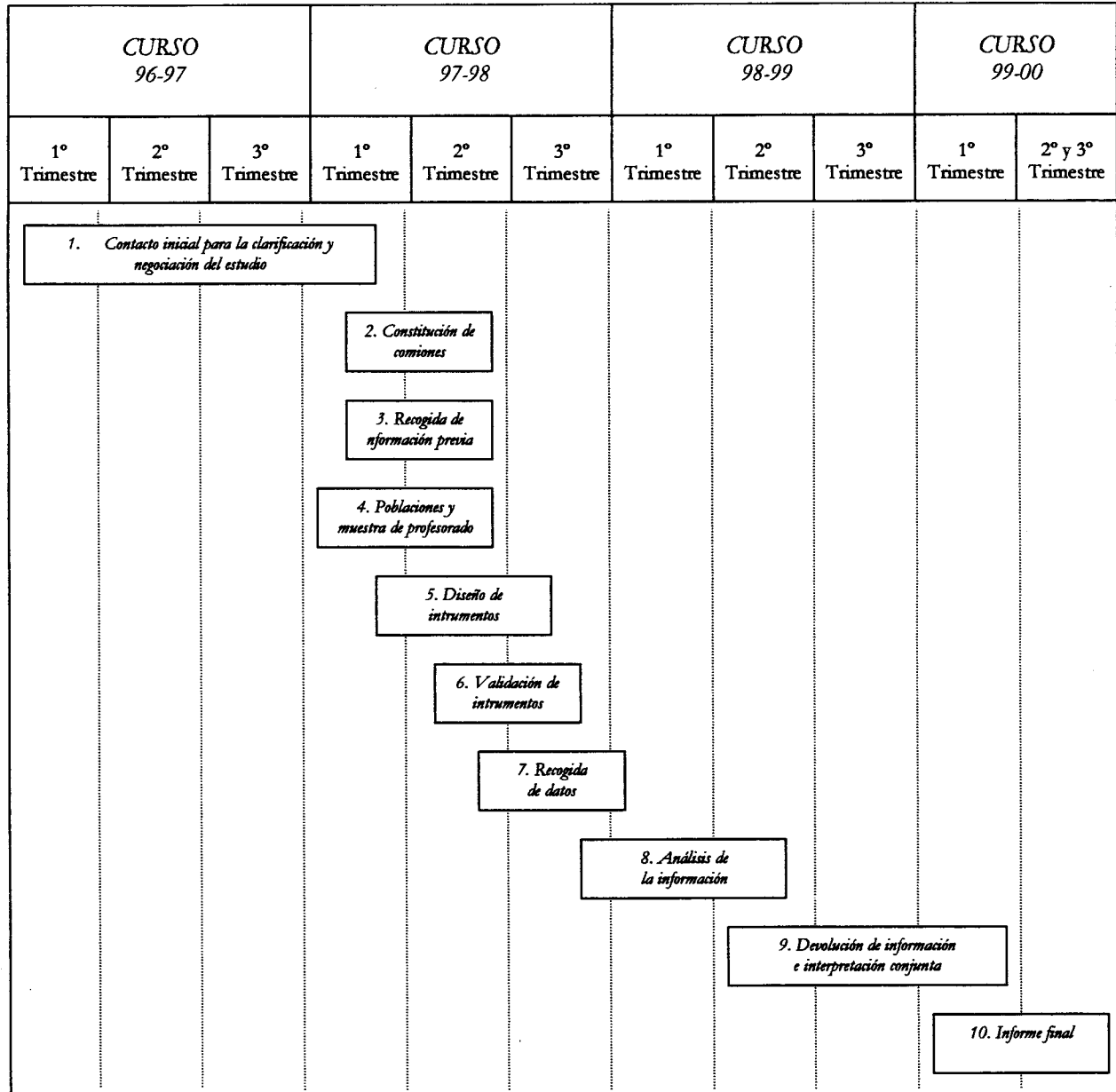


Figura 27: Evolución cronológica del estudio primero. Fases y tareas

Los objetivos que se perseguían en el contacto inicial se pueden formular de la siguiente manera:

- Presentar la información que permitiera a los profesionales de los diferentes servicios de apoyo comprender el mapa de los propósitos y ámbitos que persigue el estudio y obtener el compromiso para su realización.
- Recoger toda la información necesaria, así como aquellas sugerencias y valoraciones que se produjeran en el transcurso de los diferentes encuentros, de manera que fuera posible enriquecer la idea original y adaptar el proyecto a la realidad de los servicios, integrando de esta forma los intereses de los participantes.
- Establecer un vínculo lo más directo y cercano posible con todos los profesionales que constituyen cada uno de los servicios de apoyo externo, que permitiera ir generando un clima de confianza mutua.

Con respecto al primer objetivo –presentar y discutir el proyecto marco para la realización de la investigación– la información que se ofrecía se centraba principalmente en la clarificación de las finalidades del proyecto, los ámbitos o dimensiones que ésta abordaba, los principios metodológicos y líneas de actuación que se pretendían seguir, así como una previsión de compromisos, tiempos y tareas. Con respecto al segundo lo que se buscaba era recoger aquella información pertinente al estudio, sugerencias y valoraciones vertidas por los participantes, e intentar determinar hasta qué punto los propios profesionales de los sistemas de apoyo estaban interesados y consideraban pertinente la investigación. Este proceso permitió mejorar el proyecto original y consensuar en gran medida los diferentes intereses.

En general, la percepción global por parte de los miembros que componen cada uno de los servicios de apoyo fue positiva, de manera que se posibilitaba la continuación del proceso de investigación iniciado. No obstante, la participación en el estudio mantendría un carácter voluntario.

La fase de contacto inicial y negociación del estudio se prolongó a lo largo de más de un curso académico como muestra la Figura 27 (pg. 259), y supuso una gran cantidad de encuentros y reuniones. Desde el principio se

consideró la importancia de esta fase en el proceso y la necesidad de realizar un gran esfuerzo para llegar a todos los agentes de apoyo de manera que fuera posible una presentación directa de la información sobre el estudio y una percepción más clara de las expectativas que generaba. Para el desarrollo de la investigación era fundamental contar con el apoyo y consentimiento de una gran mayoría de miembros de los servicios de apoyo, al tiempo que ellos debían sentir la necesidad del esfuerzo a realizar.

4.2.1.2 Constitución de las comisiones de coordinación

Las comisiones de coordinación del estudio se constituyen como respuesta a los principios de la propia investigación. Su finalidad es la de facilitar y apoyar el desarrollo del estudio, coordinando actuaciones y tomando decisiones.

Como venimos diciendo, desde el primer momento se apostó por hacer partícipes a los sistemas de apoyo, de modo que se propone la constitución de una serie de comisiones de coordinación con las siguientes finalidades:

- Buscar la máxima implicación posible de los diferentes sistemas de apoyo facilitando toda la información posible en torno al proyecto y haciéndoles partícipes en el proceso de toma de decisiones.
- Posibilitar el control de la información y la supervisión del estudio por parte de los sistemas de apoyo.
- Potenciar el sentimiento de pertenencia y la apropiación del proyecto por los profesionales que componen los diferentes sistemas de apoyo y asesoramiento, a través de sus representantes.

Se optó por formar una comisión general y, aprovechando la estructura organizativa de los propios servicios, también se crearon diversas comisiones por servicios (ver Fig. 28, pg. 262).

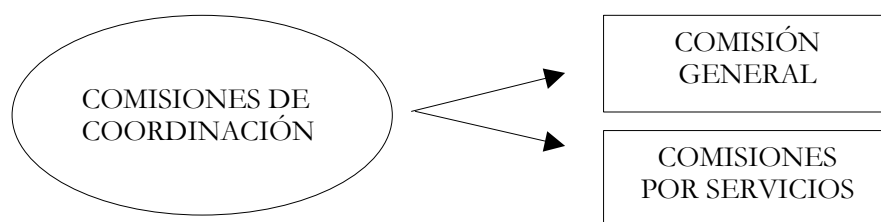


Figura 28: Comisiones para la coordinación del estudio

En la comisión general habría una representación de cada uno de los sistemas de apoyo participantes (EOEP, CEP e IE), así como de la Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa (DGOIE) y del Dpto. de Didáctica e Investigación Educativa, quedando constituida de la siguiente manera (ver Fig. 29):

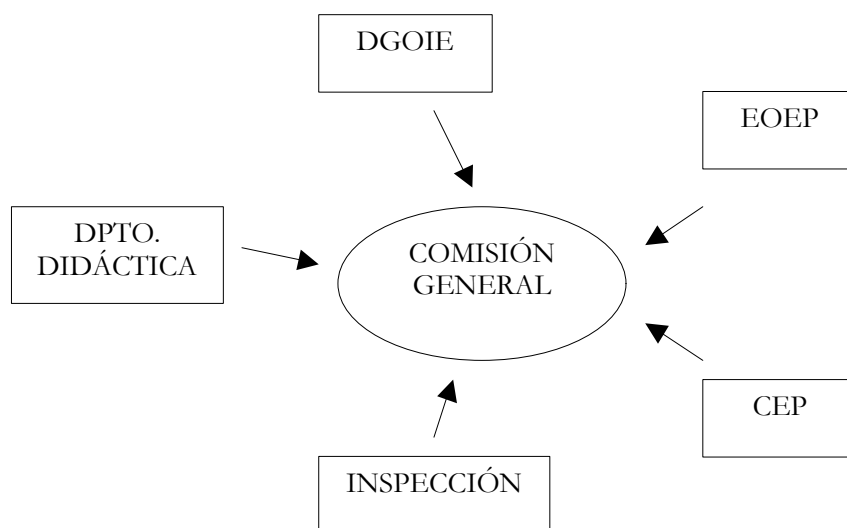


Figura 29: Composición de la comisión de coordinación general

En cuanto a las comisiones por servicios, en el caso de los EOEP se formaron dos comisiones de coordinación provincial: una en Las Palmas y otra en S/C de Tenerife.

Estas comisiones provinciales coinciden con las ya establecidas por los propios EOEP en su funcionamiento habitual, y están constituidas por los coordinadores de cada equipo, el/la coordinador/a provincial y el responsable regional del servicio. A los efectos de este proyecto de investigación, participaría un miembro del Dpto. de Didáctica e Investigación Educativa, quien se integraría a dicha estructura (ver Fig. 30):

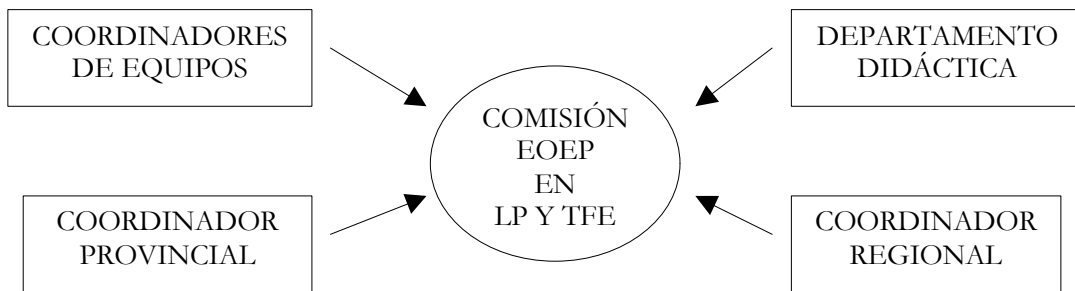


Figura 30: Composición de las comisiones de los EOEP

Así mismo, en el caso de los CEP se decidió utilizar las reuniones de coordinación que los directores/as mantenían a nivel regional de manera habitual con el responsable de la administración central, estableciéndose una comisión regional compuesta de la siguiente manera (ver Fig. 31):

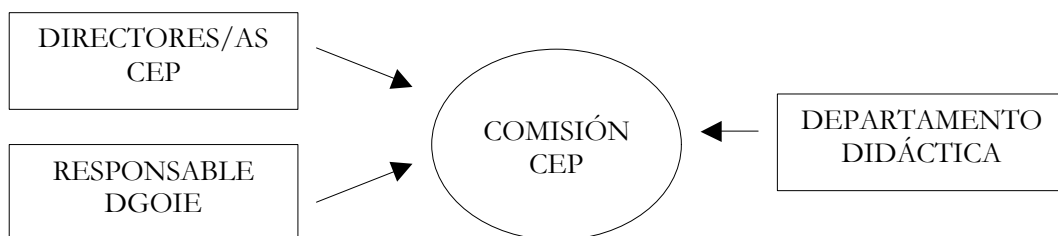


Figura 31: Composición de la comisión de los CEP

Por último, en el caso de la Inspección se propuso crear dos comisiones de carácter provincial constituidas, cada una de ellas, por los inspectores coordinadores de etapa en cada provincia, los inspectores de zona que quisieran participar y un representante del Dpto. de Didáctica (ver Fig. 32):



Figura 32: Composición de las comisiones de la Inspección de Educación

4.2.1.3 Recogida y análisis de información previa sobre los sistemas de apoyo

Una de las consecuencias de la constitución de las comisiones fue facilitar el acceso a determinada información (generalmente de carácter interno) sobre la organización y funcionamiento de cada uno de los servicios de apoyo, de manera que fuera posible adaptar adecuadamente el diseño de investigación y los instrumentos de recogida de datos a las características particulares de cada sistema.

Esta información previa se refiere especialmente a la normativa y legislación (decretos, órdenes, circulares, etc.), así como a los planes de trabajo y memorias que con carácter interno los equipos y agentes de apoyo elaboran para facilitar la coordinación, seguimiento y valoración de sus actuaciones.

A tal efecto y una vez que quedaron constituídas las diferentes comisiones de coordinación, fueron siendo consultadas las diferentes planificaciones de trabajo de cada uno de los sistemas de apoyo implicados,

así como la normativa y circulares de funcionamiento correspondientes, y toda aquella información que era considerada pertinente por los propios servicios de apoyo, de manera que se posibilitara un conocimiento exhaustivo de sus características de configuración y modelos de actuación y relación.

4.2.1.4 Selección de la muestra

La población a la que hace referencia esta investigación está constituida por todos los profesionales que componen los EOEP (formados por orientadores, logopedas y trabajadores sociales), los Equipos Pedagógicos de los CEP (es decir, los asesores y asesoras) y los inspectores e inspectoras de la IE, dentro del territorio de la Comunidad Canaria. La muestra corresponde con el total de miembros componentes de estos sistemas de apoyo con labores de asesoramiento, de manera que queda configurada de la siguiente manera (ver Fig. 33):

EOEP	CEP	IE	Total
530	167	58	755

Figura 33: Población y muestra
(Datos válidos para el curso 97/98)

Al mismo tiempo, también participan como informantes en el estudio el profesorado de todas las etapas educativas (Infantil, Primaria y Secundaria), que en Canarias constituye una población de 21.499 individuos trabajando en 1.221 centros educativos (según datos del Mapa Escolar del Curso 1996/97).

La concreción de las unidades muestrales de profesorado y centros se obtuvo siguiendo un sistema de muestreo aleatorio sistemático, a partir del listado de centros educativos, clasificados previamente por zonas de influencia de los CEP. Para cada etapa educativa en cada centro se seleccionó aleatoriamente un profesor/a. Esas 19 zonas en que se organizan las unidades muestrales abarcan todo el territorio de la Comunidad, y para cada una de ellas se obtuvo la siguiente representación de profesorado (ver Fig. 34), con un total de 315 profesores:

ZONA	DENOMINACIÓN	LOCALIZACIÓN	MUESTRA DE PROFESORADO
1	Arucas	Gran Canaria	12
2	El Hierro	El Hierro	4
3	Gáldar	Gran Canaria	17
4	Gran Tarajal	Fuerteventura	6
5	Granadilla	Tenerife	10
6	Guía de Isora	Tenerife	13
7	Icod	Tenerife	14
8	La Gomera	La Gomera	7
9	La Laguna	Tenerife	32
10	La Orotava	Tenerife	20
11	Lanzarote	Lanzarote	17
12	Las Palmas I	Gran Canaria	19
13	Las Palmas II	Gran Canaria	25
14	Los Llanos	La Palma	9
15	Puerto del Rosario	Fuerteventura	10
16	S/C de La Palma	La Palma	15
17	S/C de Tenerife	Tenerife	36
18	Telde	Gran Canaria	21
19	Vecindario	Gran Canaria	28
			Total = 315

Figura 34: Distribución por zonas de la muestra de profesorado y centros

4.2.1.5 Diseño de instrumentos para la recogida de información

Teniendo en cuenta las características de la muestra así como las de la propia investigación, se decidió utilizar la técnica del cuestionario como principal instrumento para la recogida de datos.

Inicialmente se elaboró un cuestionario base que toma como referencia otros instrumentos similares utilizados anteriormente en este tipo de estudios (Loucks-Horsley y Crandall, 1986; Escudero y Moreno, 1992), y a partir de este modelo inicial se diseñaron cuatro versiones que se adaptan a las características propias de cada sistema de apoyo y perfil profesional o sujeto informante, obteniendo los siguientes instrumentos:

- Cuestionario dirigido a los miembros de los EOEP (ver Anexo 1);
- Cuestionario para asesores y asesoras de los CEP (ver Anexo 2);
- Cuestionario dirigido a miembros de la IE (ver Anexo 3);
- Cuestionario para el profesorado (ver Anexo 4).

Algunas características de estos instrumentos, desde el punto de vista formal, se refieren a la identificación del marco institucional donde se han realizado y mantienen una presentación inicial que orienta sobre el objetivo y contenido. Desde el punto de vista del contenido, se organizan en cuatro partes bien diferenciadas con la siguiente estructura:

- 1ª Parte: Datos de identificación
- 2ª Parte: Actividades y funciones del propio servicio de apoyo
- 3ª Parte: Metodología de trabajo
- 4ª Parte: Estructura interna, coordinación, formación y relaciones

En el caso del cuestionario para el profesorado se sigue esta misma estructura, sólo que los items se refieren a los tres sistemas de apoyo. De este cuestionario se eliminó la parte cuarta, ya que se refiere a cuestiones de funcionamiento interno de los servicios.

Los cuestionarios pueden calificarse de semi-cerrados ya que combinan las preguntas: ítems cerrados con los abiertos.

Otra característica que presentan los distintos cuestionarios es que tienen en cuenta un doble punto de vista, en el sentido de que en muchos ítems planteados no sólo se quiere dar cuenta de la realidad tal como es vivida por el informante, sea agente de apoyo, o sea profesor, sino también se pregunta sobre cuál sería, según su punto de vista, el ideal; es decir, muchas cuestiones preguntan en términos de lo que ocurre, lo que es y, al mismo tiempo, lo que debería ser.

De acuerdo con Escudero y Moreno (1992: 112), esta posible tensión entre ser y deber ser desde la perspectiva de los mismos sujetos implicados en el asesoramiento ofrece una visión mucho más rica y dinámica de la realidad de los diferentes servicios que la que podría venir de la mera constatación de lo que está pasando. Se adopta así un enfoque más acorde con una concepción interpretativa y constructivista de la realidad. Además, dado el afán de este estudio para propiciar la mejora de los sistemas de apoyo implicados, dicho formato de respuestas posibilita análisis y contrastes sumamente útiles.

Así, los ítems incluidos en la primera parte de las cuatro versiones del cuestionario se refieren a los datos de identificación del sujeto que responde. Son datos generales que proporcionan los referentes básicos que han de permitir clarificar la información y establecer eventuales relaciones. En concreto la información que se recoge identifica al EOEP, CEP o Zona de Inspección a la que pertenece el sujeto, la antigüedad que posee en su puesto de trabajo, el tipo de usuario, la titulación, la experiencia previa, la ratio, el tipo de centro, etc.

Por su parte, los ítems que constituyen la segunda, tercera y cuarta parte indagan en torno a las tres dimensiones de la investigación ya identificadas (ver Fig. 26, pg. 255), y se refieren al catálogo de actividades, funciones y tareas relacionadas con las labores de asesoramiento y apoyo educativo, las opciones estratégicas para poner en práctica dicho asesoramiento y las condiciones y rasgos organizativos y estructurales que condicionan dichas labores (ver Fig. 35, pg. 269).

	EOEP	CEP	IE	PROFESORADO
1ª Parte: Datos de identificación	1.1 – 1.8	1.1 – 1.7	1.1 – 1.6	1.1 – 1.11
2ª Parte: Actividades y funciones	2.1 – 2. 34	2.1 – 2.27	2.1 – 2.25	2.1 – 2.53
3ª Parte: Metodología de trabajo	3.1 – 3.19	3.1 – 3.18	3.1 – 3.18	3.1 – 3.58
4ª Parte: Estructura interna, coordinación, formación y relaciones	4.1 – 4.15	4.1 – 4.15	4.1 – 4.15	no se preguntaba

Figura 35: Distribución de los ítems en función de las partes del cuestionario y del sujeto informante

4.2.1.6 Validación de instrumentos

Una vez que contamos con los diferentes cuestionarios provisionales, se procedió a su validación. Ésta se realizó a varios niveles: por un lado, fueron recogidas y adaptadas las variables más significativas que se manejan en la literatura especializada sobre asesoramiento y sistemas de apoyo, de manera que puede considerarse que los instrumentos gozan de la validez de constructo y de contenido exigible. Por otro lado, se utilizaron las técnicas de validación por jueces y validación facial, dadas las enormes posibilidades que ofrece (Lather, 1986).

Inicialmente, los cuestionarios fueron presentados en las distintas comisiones por servicios y, posteriormente trasladados al seno de los equipos de trabajo de los diferentes sistemas de apoyo que participaban en el estudio. Cada equipo, tuvo la oportunidad de analizarlo y valorarlo, haciendo cuantas sugerencias consideraban pertinentes.

Como ha podido comprobarse en la cronología presentada al comienzo de este capítulo (Fig. 27, pg. 259) y dado el amplio número de participantes en el estudio, este proceso se prolongó más allá de un trimestre, recogiendo distintas propuestas que ayudaron a obtener las cuatro versiones definitivas de los cuestionarios: Cuestionario para los EOEP, Cuestionario para los Asesores y Asesoras de los CEP, Cuestionario para la Inspección de Educación y Cuestionario para el Profesorado (que pueden consultarse en los Anexos 1-4).

En la Figura 36 se representa gráficamente el proceso seguido para la validación de los instrumentos utilizados.

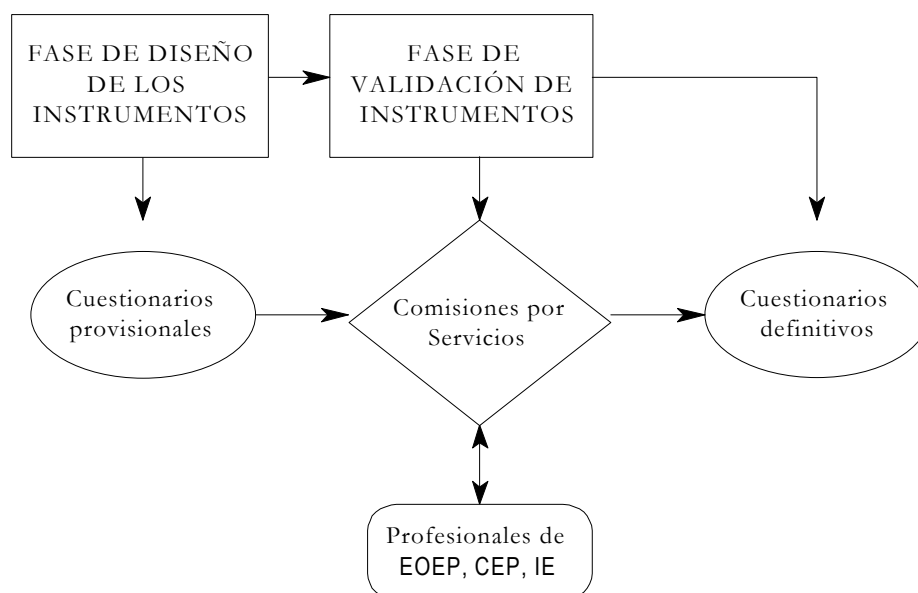


Figura 36: Proceso de validación de los instrumentos de recogida de información

4.2.1.7 Recogida de datos

Una vez que contamos con los cuestionarios definitivos se procedió a la administración de los instrumentos y recogida de los datos. Tal y como se apuntaba en los principios de la investigación, la información se recogería a partir de diversos informantes: por un lado, los profesionales que constituyen los sistemas de apoyo y, por otro, el profesorado.

En el caso de los sistemas de apoyo, el procedimiento fue similar al desarrollado en la fase de validación comentada anteriormente, de manera que a través de las comisiones por servicios, los cuestionarios se hicieron llegar para su cumplimentación a cada uno de los agentes de apoyo y, una vez habían sido respondidos, devueltos para su análisis al Dpto. de Didáctica. La muestra respondiente con respecto a los sistemas de apoyo, así como el porcentaje de respuesta al estudio se refleja en el siguiente cuadro (ver Fig. 37):

	EOEP	CEP	Inspección	Total
Muestra	530	167	58	755
Muestra Respondiente	302	107	21	430
Porcentaje de respuesta	56'9 %	64 %	36'2 %	56'9 %

Figura 37: Muestra respondiente y porcentaje de respuesta al estudio por parte de los sistemas de apoyo

En el caso del profesorado, la administración del cuestionario se realizó a través de una doble vía: por un lado a partir de una convocatoria de la Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa en la que se invitaba al profesorado seleccionado a participar en una reunión en el CEP más cercano a su centro de trabajo, en la que se le informaba de los objetivos de la investigación y se le administraba el cuestionario correspondiente. Por otro lado y con posterioridad se utilizó el correo ordinario como vía para llegar a los centros seleccionados que no habían asistido. Como ya se indicó (ver Fig. 34, pg. 266), el estudio se organizó en 19 zonas, siendo la muestra respondiente del profesorado la que se refleja en el siguiente cuadro (ver Fig. 38):

ZONA	DENOMINACIÓN	LOCALIZACIÓN	PROFESORADO	MUESTRA RESPONDIENTE
1	Arucas	Gran Canaria	12	7
2	El Hierro	El Hierro	4	3
3	Gáldar	Gran Canaria	17	13
4	Gran Tarajal	Fuerteventura	6	4
5	Granadilla	Tenerife	10	5
6	Guía de Isora	Tenerife	13	6
7	Icod	Tenerife	14	9
8	La Gomera	La Gomera	7	4
9	La Laguna	Tenerife	32	23
10	La Orotava	Tenerife	20	15
11	Lanzarote	Lanzarote	17	13
12	Las Palmas I	Gran Canaria	19	15
13	Las Palmas II	Gran Canaria	25	14
14	Los Llanos	La Palma	9	8
15	Puerto del Rosario	Fuerteventura	10	9
16	S/C de La Palma	La Palma	15	13
17	S/C de Tenerife	Tenerife	36	30
18	Telde	Gran Canaria	21	14
19	Vecindario	Gran Canaria	28	21
			n = 315	total = 226 (71'7%)

Figura 38: Muestra respondiente de centros y profesorado distribuidos por zonas

4.2.1.8 Análisis de la información

Una vez recogida la totalidad de los cuestionarios elaborados para las distintas poblaciones definidas (componentes de los EOEP, Asesores/as de CEP, Inspectores/as, Profesorado) se procedió al análisis de la información. Las fases concretas del proceso de análisis para cada caso fueron las siguientes:

- a) Numeración y codificación de los cuestionarios: se procede a numerar y codificar los cuestionarios recogidos para cada uno de los sistemas de apoyo y el profesorado. Este proceso simplifica la detección de posibles errores de transcripción, al poder analizar las respuestas dadas por cada uno de los sujetos.
- b) Tabulación y elaboración de ficheros de datos: se elaboran, bajo sistema MS-DOS, los ficheros de datos para cada una de las muestras, a partir del vaciado de la información obtenida con los cuestionarios.
- c) Elaboración de los ficheros de lectura y control de variables: se elaboran los distintos ficheros de control y lectura de datos, bajo entorno MS-DOS, donde se describen las variables y sus categorías respectivas. En concreto se obtuvo la siguiente distribución: EOEP = 203 vbles.; Asesores/as de CEP = 182 vbles.; Inspección = 174 vbles.; Profesorado = 202 vbles.
- d) Detección y corrección de errores en la transcripción de los ficheros de datos: una vez procesados los ficheros de lectura y control, se hizo un seguimiento pormenorizado, variable a variable, para detectar los posibles errores o fallos de transcripción en los ficheros de datos.
- e) Determinación de los índices de consistencia interna: no habiéndose detectado errores de consideración se procedió -a través del subprograma RELIABILITY del paquete estadístico SPSS-PC+ para entorno MS-DOS y con soporte informático PC-PENTIUM MMX-233 Mhz- a determinar los índices de consistencia interna (Alpha de Cronbach) que nos permite determinar el nivel de fiabilidad de los distintos instrumentos, obteniendo los siguientes valores para cada una

de las muestras, siendo todos ellos altamente significativos: EOEP: @=.9235; Asesores/as de CEP: @=.8346; Inspección: @=.9692; Profesorado: @=.8461.

- f) Elaboración y aplicación de los distintos ficheros de análisis de resultados: como conclusión y con el soporte del mismo paquete estadístico -SPSS-PC+ entorno MS-DOS- se aplicaron los subprogramas FRECUENCIAS y CROSSTABS en aras a tener una información descriptiva pormenorizada para cada variable (subprograma FRECUENCIAS) así como establecer la posible relación o independencia entre variables, a través de la prueba del Test de Chi-Cuadrado (subprograma CROSSTABS) obteniéndose los resultados que se presentan en la segunda parte de este informe.

Por último decir que sólo se realizó un proceso de selección muestral para el conjunto del profesorado, ya que la expectativa para los sistemas de apoyo era que respondieran la totalidad de sus miembros. No obstante, y dado que no se cumplieron las previsiones en este sentido, presentamos a continuación tanto los Coeficientes de Fiabilidad como los Errores Muestrales máximos cometidos para cada una de las muestras respondientes (EOEP, Asesores/as de CEP y Profesorado), con excepción del caso de la Inspección de Educación dada su escasa representación numérica (ver Fig. 39):

POBLACIONES	COEFICIENTE DE FIABILIDAD	ERROR MUESTRAL	MUESTRA RESPONDIENTE
EOEP	95.5 %	± 4 %	302
CEP	95.5 %	± 5 %	107
Profesorado	95.5 %	± 6.5 %	226

Figura 39: Coeficiente de Fiabilidad y Errores Muestrales

4.2.1.9 Devolución de la información a través de un informe de progreso e interpretación conjunta de resultados

De acuerdo con los principios de la investigación, los datos analizados estadísticamente debían llegar hasta los propios sistemas y agentes de apoyo, de manera que fuera posible la interpretación conjunta de los resultados así como la formulación de conclusiones y algunas propuestas de mejora.

Realmente, la diversidad de perspectivas entre investigadores y profesionales de los diferentes servicios permitiría enriquecer el análisis de la realidad o fenómeno estudiado, al tiempo que consolidaría la validez de los resultados en la medida que estos datos fueran reconsiderados por los propios sujetos informantes.

Según Escudero (Escudero y Moreno, 1992), este procedimiento aparece bien documentado en la literatura sobre investigación cualitativa (Lather, 1986) y también en la investigación sobre desarrollo de las instituciones educativas como organizaciones (Dalin y Rust, 1983).

El proceso seguido durante esta fase consistió en la elaboración de un informe de progreso en el que se daba cuenta tanto del diseño de la investigación como de los resultados obtenidos. Este informe fue presentado –a través de las diferentes comisiones de coordinación del proyecto– a los coordinadores y responsables de cada uno de los tres sistemas de apoyo participantes, que a su vez, harían llegar la información a todos los equipos y profesionales.

Tras dar algún tiempo para la reflexión y el trabajo en torno al informe, los comentarios y valoraciones serían recogidos por los coordinadores. De nuevo en el seno de las comisiones de coordinación, esta información sería discutida, contrastada y recogida como material para la elaboración del informe final (ver Fig. 40, pg. 276).

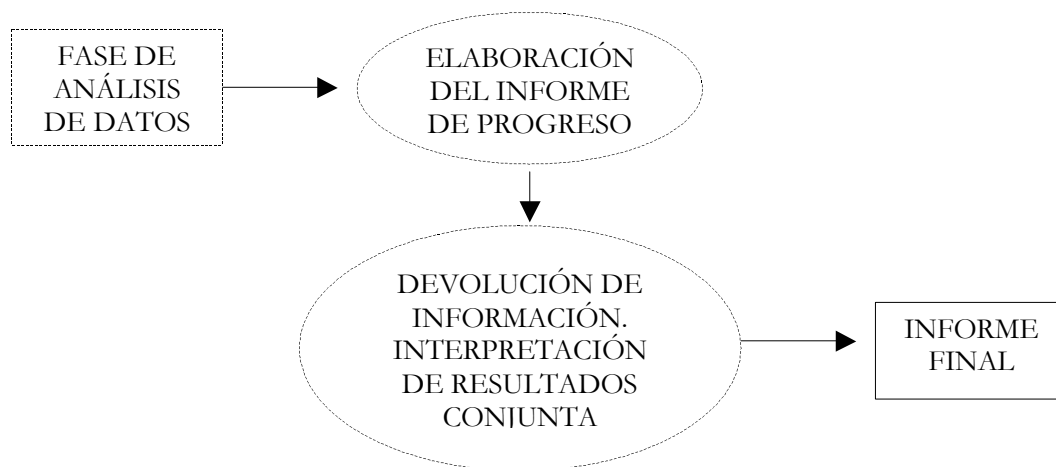


Figura 40: Devolución de la información e interpretación conjunta de resultados

4.2.2 Estudio segundo: Asesoramiento y Sistemas de Apoyo Externo a los Centros Educativos en la Comarca del Valle de La Orotava

Por su parte, para el segundo estudio que constituye esta investigación, se adoptó el siguiente diseño metodológico (ver Fig. 41, pg. 277):

1. Contacto inicial con los profesionales implicados para la clarificación y negociación de la investigación.
2. Constitución de los diferentes grupos de discusión, en función de cada colectivo participante: Equipo Pedagógico del CEP, EOEP, Inspectores, Profesorado.
3. Desarrollo de las sesiones de trabajo con cada grupo de discusión en base a las dimensiones y resultados obtenidos en el primer estudio.
4. Análisis e interpretación de datos: transcripción de las discusiones, análisis cualitativo e interpretación de resultados.
5. Conclusiones.

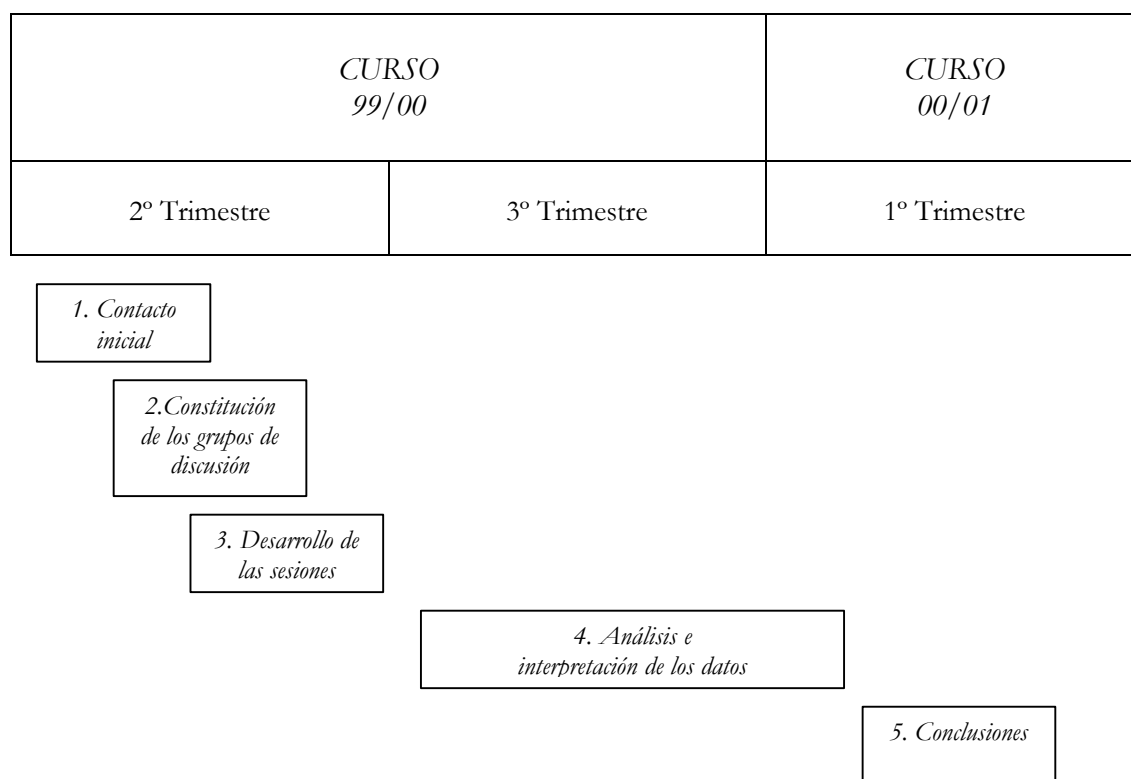


Figura 41: Evolución cronológica del estudio segundo. Fases y tareas

4.2.2.1 Contacto inicial con los profesionales implicados para la clarificación y negociación de la investigación

Con el propósito de contrastar y enriquecer los resultados obtenidos en el primer estudio, durante el curso 99-00 y comienzo del 00-01 se lleva a cabo un segundo estudio basado en el análisis y debate por parte de los agentes de apoyo y profesorado de la comarca comprendida por el Valle de La Orotava en la isla de Tenerife de dichos resultados, utilizando para ello la técnica denominada grupos de discusión. Los primeros contactos se producen a comienzos del segundo trimestre de ese año académico – concretamente, en enero de 2000– momento en el que se da por concluido

el proceso de devolución de información e interpretación conjunta de resultados del estudio primero (ver cronograma de la Fig. 27, pg. 259), con lo que –en gran medida– se garantizaba un mayor conocimiento de dichos datos por parte de quienes iban a participar en el proceso de discusión, al tiempo que se establecía una continuidad en el proceso de investigación.

Tras ser solicitados mediante cita previa, los contactos iniciales con cada uno de los colectivos se desarrollan aprovechando las reuniones de coordinación habituales ya establecidas por los propios sistemas de apoyo, ofreciendo la información necesaria para el conocimiento por parte de los sujetos de los propósitos de la investigación y las características de la metodología a emplear, negociando directamente con cada uno de los colectivos implicados: los EOEP nº 2 y 3, el Equipo Pedagógico del CEP de La Orotava, y cuatro Inspectores, dos pertenecientes a Educación Primaria y dos a Secundaria, cuya zona de actuación se correspondía con el territorio elegido para la investigación.

Después de algún tiempo para la valoración por parte de los agentes y equipos de apoyo, la iniciativa fue aceptada positivamente concretándose con cada uno de ellos las tareas y el calendario que el proceso requería a partir de ese momento de cara a constituir los distintos grupos de discusión.

4.2.2.2 Constitución de los grupos de discusión: EOEP, Equipo Pedagógico del CEP, Inspectores y Profesorado

Grupos de discusión se denomina a la técnica no directiva que tiene por finalidad la producción controlada de un discurso por parte de un grupo de sujetos que son reunidos, durante un espacio de tiempo limitado, a fin de debatir sobre determinado tópico propuesto por el investigador (Ibáñez, 1986, 1989).

Krueger (1991: 24) los define como “una conversación cuidadosamente planeada, diseñada para obtener información de un área definida de interés, en un ambiente permisivo, no directivo (...) La discusión es relajada, confortable y a menudo satisfactoria para los participantes, ya que exponen sus ideas y comentarios en común. Los miembros del grupo se

influyen mutuamente, puesto que responden a las ideas y comentarios que surgen en la discusión”.

Los grupos de discusión constituyen una técnica de recogida de datos de naturaleza cualitativa, que reúne a un número limitado de personas – generalmente entre seis y diez– con características homogéneas en relación al tema investigado, para mantener una discusión guiada en un clima no directivo.

Para García Alonso y Amezcua Viedma (1993: 260), esta técnica posee una serie de ventajas. Entre otras cuestiones puede considerarse que es barata –“...sólo se necesita una grabadora, una habitación, refrescos y quizá alguna recompensa monetaria a los participantes”–; ofrece resultados rápidos; es flexible puesto que el moderador tiene margen para modificar el ritmo y rumbo de las preguntas; acorta la distancia entre el investigador y el entrevistado (la población diana); y estimula nuevas ideas entre los participantes. No obstante, también presenta limitaciones. Por ejemplo, no debe utilizarse cuando se requieren datos cuantitativos para tomar una decisión; los resultados son inadecuados para formular normas; la generalización no es posible ya que los grupos de discusión no constituyen muestras randomizadas ni apenas representativas; y los resultados han de evaluarse con gran cautela.

En suma, con los grupos de discusión se trata de conocer y explicar cómo los individuos perciben una determinada realidad –en este caso el asesoramiento ofrecido por los sistemas de apoyo externo a los centros educativos–, qué piensan y sienten ante ella.

Según J. Ibáñez (1986, 19), aplicaciones de esta técnica en la investigación sobre la realidad educativa han tenido lugar en campos como la evaluación de programas, la valoración de necesidades, la exploración de valores, o para la valoración de la eficacia educativa, pero su uso en el ámbito de la investigación educativa no ha alcanzado los niveles de otros procedimientos.

En nuestro país, los grupos de discusión también se han utilizado preferentemente en el ámbito de la sociología. No obstante, algunos

trabajos, en la esfera de la investigación educativa, comienzan a incluirlos como elemento de su metodología, a veces combinados con otras técnicas y procedimientos que convergen sobre los diferentes aspectos y dimensiones de una misma realidad (Álvarez Rojo, 1990), como es nuestro caso.

Teniendo en cuenta los diferentes segmentos o subgrupos de población a los que se dirige nuestra investigación y cuyas opiniones interesa conocer (asesores y asesorados), en este segundo estudio se constituyeron cuatro grupos de discusión bien definidos que representaban a cada uno de ellos (ver Fig. 42):

- Un grupo conformado libremente por diez profesionales, todos ellos componentes de los EOEP números 2 y 3, cuyas zonas de actuación coinciden con la delimitación territorial establecida para el estudio.
- Un grupo constituido por el Equipo Pedagógico del CEP de La Orotava, compuesto por ocho asesorías.
- Un grupo que reunió a los cuatro Inspectores de la zona, dos de Educación Primaria y dos de Secundaria.
- Y un grupo de diez profesores seleccionados de entre los centros educativos de la zona.

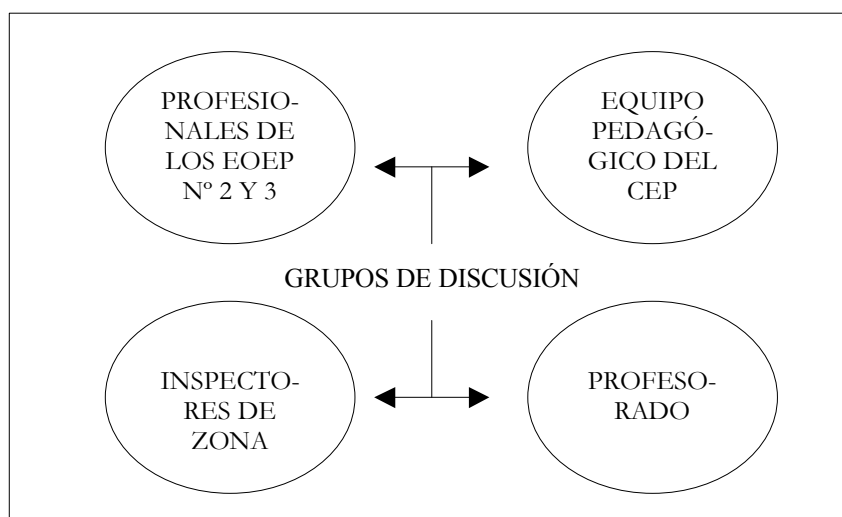


Figura 42: Constitución de los grupos de discusión

Una vez que los distintos grupos quedaron constituidos se convino celebrar dos sesiones de noventa minutos con cada uno de ellos, a la vez que se acordaron las fechas y se les ofreció una idea vaga del tema específico sobre el que se hablaría, evitando que acudieran a la reunión con opiniones o posturas prefabricadas. Se trataba de satisfacer la curiosidad de los participantes, pero sobre todo tranquilizar a los sujetos haciéndoles comprender que tratarían temas sobre los que podrían hablar cómodamente.

4.2.2.3 Desarrollo de las sesiones de trabajo con cada grupo de discusión en base a las dimensiones y resultados obtenidos en el primer estudio.

De acuerdo con el calendario previsto se celebraron ocho sesiones de trabajo durante los meses de febrero y marzo del 2000, dos con cada grupo de discusión constituido, lo que permitía abordar las distintas dimensiones de estudio consideradas en la investigación: actividades, funciones y tareas de asesoramiento realizadas por los diferentes sistemas de apoyo externo (EOEP, CEP e IE), metodología y estrategias de actuación utilizadas, y estructura interna, organización, formación y relaciones de estas estructuras.

Las ocho sesiones fueron grabadas para su posterior transcripción literal (ver Anexo). En ellas, el moderador (investigador) –siguiendo las pautas establecidas por Ibáñez (1989)– se limitó a plantear el tema, provocar el deseo de discutirlo y a catalizar la producción del discurso deshaciendo bloqueos y controlando su desarrollo para mantener centrado el tema. Se trataba de permitir una discusión libre y al mismo tiempo moderar hacia una particular dirección de acuerdo con las dimensiones de investigación y los resultados obtenidos en el primer estudio.

El grupo de discusión implica un proceso lingüístico de producción de datos en una situación de interacción verbal. Los datos producidos por el grupo de discusión consisten en un discurso oral, que queda registrado mediante una grabadora y transcrito mecanográficamente, resultando un texto para analizar.

4.2.2.4 Análisis e interpretación de datos: transcripción de las discusiones, análisis de contenido e interpretación de resultados.

Para el análisis de los datos aportados por los diferentes grupos de discusión fue elegido, de entre los diversos procedimientos existentes, el denominado análisis de contenido a través de matrices, propuesto por M^a Teresa González (1987).

Este método establece una serie de fases o pasos que constituyen diferentes niveles de abstracción, con el fin de profundizar sistemáticamente en el análisis de la información. La codificación de los datos y el agrupamiento por categorías permite explorar el contenido expresado acerca de cada uno de los aspectos del tema discutido. La exposición ordenada de lo manifestado acerca de estos temas, se apoya en la presentación de aquellas citas textuales en las que las ideas clave del discurso quedaron capturadas.

El análisis de contenido –según González– supone realizar un examen sistemático de la información disponible para determinar sus partes, las relaciones entre partes y su relación con el todo. Exige, pues, explorar y organizar sistemáticamente el discurso, dividirlos en unidades manejables, sintetizar, buscar patrones, descubrir lo que es importante.

De manera detallada, las fases o etapas del proceso de análisis seguido son las siguientes:

- a) Registro de la información: Tan importante como organizar bien los grupos, seleccionar adecuadamente los temas o moderar correctamente la discusión es registrar convenientemente la información que se obtiene, ya que constituye el material básico para el análisis. A este respecto, todas las sesiones de trabajo con cada uno de los grupos conformados fueron grabadas utilizando un magnetófono, y posteriormente transcritas de forma literal (ver Anexos 5, 9, 13 y 17).
- b) Codificación: Una vez se contaba con el texto mecanografiado del discurso, la fase inicial del análisis consistió en la codificación de la información obtenida en función de una serie de símbolos, abreviaturas o códigos. Para ello han sido estudiados detenidamente los datos brutos

o texto y se han ido codificando a posteriori, asignando abreviaturas a diferentes trozos o segmentos del texto, de modo que fuera posible transformar sistemáticamente la información, reduciéndola en unidades manejables que permitieran un análisis detallado de su contenido. No han existido pues una lista inicial de códigos generada previamente, sino que los códigos se han ido formulando y asignando a medida que se trabajaba con el texto base. Los códigos asignados y su significado se presentan en la Figura 43 (pg. 284; ver también Anexos 6, 10, 14 y 18).

- c) Categorización: Esta fase consistió en el establecimiento de una serie de categorías o dimensiones de análisis, que suponían un segundo nivel de abstracción, superior al de la codificación anterior. Cada código o conjunto de códigos iguales puede constituir una categoría. Toda categoría debe satisfacer ciertas condiciones tales como ser internamente homogéneas, es decir, unidimensionales, de modo que los datos incluidos en cada una mantengan cierta unidad y relaciones significativas entre sí; ser externamente heterogéneas, o sea, tan diferentes entre sí como sea posible; además, el conjunto de categorías elaboradas debería ser inclusivo, abarcar todos los datos e información de que disponemos; y, por último, las categorías deber ser reproducibles de manera que otra persona pueda verificar las conexiones de las categorías con el discurso y texto original y comprobar que la información se ha organizado correctamente en cada categoría. De esta forma, hemos establecido una serie de categorías originadas de la unión de un conjunto de códigos, coincidiendo con los temas genéricos o dimensiones en los que se estructura nuestra investigación. Las categorías establecidas, con las cuales nos introducimos en un nivel de análisis más detallado son las que se recogen en la Figura 43 (pg. 284, ver también Anexos 7, 11, 15 y 19).
- d) Elaboración de matrices: Durante esta fase son analizadas las categorías generadas y sus relaciones de conexión. Para ello se han construido matrices (ver Anexos 8, 12, 16 y 20) a partir de las cuales ha sido posible sintetizar la información disponible. Según González (1987), la elaboración de matrices consiste en una tarea de resolución de problemas creativa, si bien sistemática, por medio de la cual tratamos de presentar nuestros datos de un modo comprensible y útil para responder a nuestras preguntas. Así, han sido elaboradas tres matrices que se corresponden con las categorías de análisis o dimensiones establecidas, organizadas en torno a los principales interrogantes de la investigación.

MATRICES	CATEGORÍAS DE ANÁLISIS	CÓDIGOS	SIGNIFICADO
I	ACTIVIDADES, FUNCIONES y TAREAS DE ASESORAMIENTO ¿En qué se concreta y cuánto se hace?	<i>ACTIVIFRE</i> <i>DEFINIFUN</i> <i>DISTRIBUTIEM</i>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Actividades más frecuentes del sistema de apoyo ➤ Definición/delimitación de las funciones que realizan ➤ Distribución del tiempo en función del tipo de actuación
II	METODOLOGÍA, ESTRATEGIAS, MODELO DE ACTUACIÓN ¿Cómo se concibe y hace el asesoramiento?	<i>DEFINIMOD</i> <i>*CONASEPROF</i> <i>MODECOLA</i> <i>MODECONTE</i> <i>GRADOIN</i>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Definición/descripción del modelo de actuación ➤ Concepción que tiene el profesorado del asesoramiento ➤ Uso del modelo centrado en procesos o colaborativo ➤ Uso del modelo centrado en contenidos o especialista ➤ Grado de influencia del asesoramiento
*III	*ESTRUCTURA INTERNA, ORGANIZACIÓN, FORMACIÓN Y RELACIONES ¿En qué condiciones se realiza?	<i>*ESTRUCINTER</i> <i>*FORMACOMPE</i> <i>*COORDIRRELA</i> <i>*PLANTRA</i> <i>*RELADMI</i>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Estructura interna del equipo ➤ Formación y competencia profesional ➤ Coordinación externa; relaciones con otros Servicios ➤ Plan de Trabajo y Memoria ➤ Relaciones con la Administración

Figura 43: Relaciones entre matrices, categorías y códigos en el proceso de análisis del discurso de los grupos de discusión

(*) No considerados en el grupo de discusión del profesorado

En síntesis pues, puede decirse que el proceso de análisis de los datos se ha realizado en base a tres grandes tareas: reducción de los datos; manipulación y transformación de los datos; y obtención de resultados y conclusiones.

Así, en un primer momento se ha tratado de reducir grandes cantidades de información a unidades elementales, comprensivas, relevantes y significativamente densas, por lo que el discurso fue codificado y categorizado. Posteriormente han sido dispuestos y transformados los datos, organizándolos, presentándolos en alguna forma espacial ordenada que permitiera su simplificación y procesamiento posterior. Con esa finalidad fueron elaboradas matrices de contenido. Por último, fueron hallados resultados y formulado conclusiones, lo que constituye el proceso inverso de ensamblar los elementos –previamente diferenciados durante el análisis de los datos– para reconstruir un todo estructurado y significativo.

RESULTADOS

5

Resultados

En el anterior capítulo se relataban, paso a paso, las fases y tareas seguidas en esta investigación. En este capítulo se recogen los resultados que han sido obtenidos en los dos estudios que la constituyen, tras su desarrollo.

En primer lugar, se procederá a la presentación de los datos correspondientes al estudio realizado a nivel de la Comunidad Canaria para, posteriormente –en la segunda parte del capítulo– mostrar aquellos que provienen del llevado a cabo en la Comarca del Valle de La Orotava.

Para facilitar su comprensión –dado el volumen de información generado– los resultados han sido organizados de acuerdo con las dimensiones ya conocidas identificadas en esta investigación (ver Fig. 26, pg. 255), esto es: actividades, funciones y tareas; metodología, estrategia, modelo de actuación; estructura interna, organización, formación y relaciones, respecto a cada uno de los tres Servicios de Apoyo implicados.

En cada caso y para cada tópico aparecen, en primer lugar, los resultados correspondientes a la opinión de los miembros del sistema de apoyo y, en segundo lugar, la opinión de la muestra de profesorado, excepto en la tercera dimensión en la que –como ya se explicó– no se preguntó al profesorado ya que su contenido está dedicado a cuestiones internas de cada Servicio de Apoyo.

5.1. Resultados del estudio primero: Asesoramiento y Sistemas de Apoyo Externo a los Centros Educativos en la Comunidad Autónoma de Canarias

5.1.1. Los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica (EOEP)

5.1.1.1. Datos demográficos

Los datos de tipo demográfico nos permiten conocer las características de los sujetos que han respondido. En este caso, se trata de dos colectivos bien definidos: profesionales que componen los EOEP por un lado, y una muestra de profesorado de todas las etapas educativas por otro.

En primer lugar, organizados en tablas de datos y gráficos, aparecen los resultados de participación en el estudio relativos al sistema de apoyo, tanto a nivel de la comunidad autónoma, como a nivel provincial, por islas y por equipos. También se ofrece la distribución de los cuestionarios teniendo en cuenta la antigüedad en el puesto, la etapa educativa en la que se actúa y la titulación que se posee.

A continuación, y con un esquema muy similar, aparecen los datos pertenecientes al profesorado, tanto los que se refieren al índice de participación en el estudio (a nivel de la comunidad, provincias, islas y zonas), como los referidos al perfil del docente que responde (antigüedad, etapa educativa, puesto que ocupa), y el centro educativo al que pertenece (área sociogeográfica en que se ubica, tamaño del centro, experiencias de cambio e innovación educativa).

Pero veamos ya, sin más dilación, este conjunto de datos.

En el territorio de la Comunidad Autónoma, a lo largo del curso 97/98 en que se recogen los datos de este primer estudio, los EOEP constituyen un colectivo compuesto por 530 profesionales, distribuidos y organizados en equipos de zona y específicos a lo largo de toda la geografía canaria.

Como ya se indicó en el capítulo anterior dedicado al diseño de investigación, con respecto a los sistemas de apoyo no se seleccionó ninguna muestra, sino que se invitó a todos los miembros y equipos a participar en el estudio. En total se recogieron cumplimentados 302 cuestionarios, lo que supone el 56,9% de participación a nivel de la Comunidad (ver Tabla y Gráfico 1).

PROFESIONALES DE LOS EOEP EN LA COMUNIDAD	CUESTIONARIOS RECOGIDOS	PORCENTAJE DE PARTICIPACIÓN
530	302	56,9 %

Tabla 1: Grado de participación de los profesionales de los EOEP en el estudio a nivel de la Comunidad Autónoma

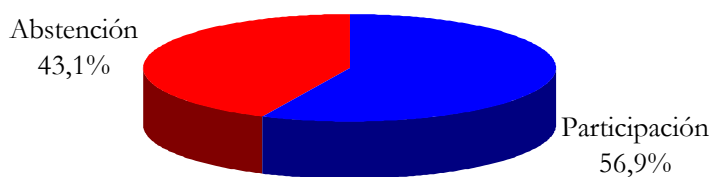


Gráfico 1: Grado de participación de los profesionales de los EOEP en el estudio a nivel de la Comunidad Autónoma

A nivel provincial, como podrá verse, la participación ha sido desigual. En la provincia de S/C de Tenerife los valores obtenidos alcanzan el 78,3%, siendo en la provincia de Las Palmas del 35,9% (ver Tabla y Gráfico 2).

PROVINCIA	MIEMBROS EOEP	CUESTIONARIOS RECOGIDOS	PORCENTAJE DE PARTICIPACIÓN	DISTRIBUCIÓN CUESTIONARIOS
Las Palmas	267	96	35,9 %	31,8 %
S/C Tenerife	263	206	78,3 %	68,2 %
Totales =	167	107	56,9 %	100 %

Tabla 2: Grado de participación de los profesionales de los EOEP y distribución de los cuestionarios a nivel provincial

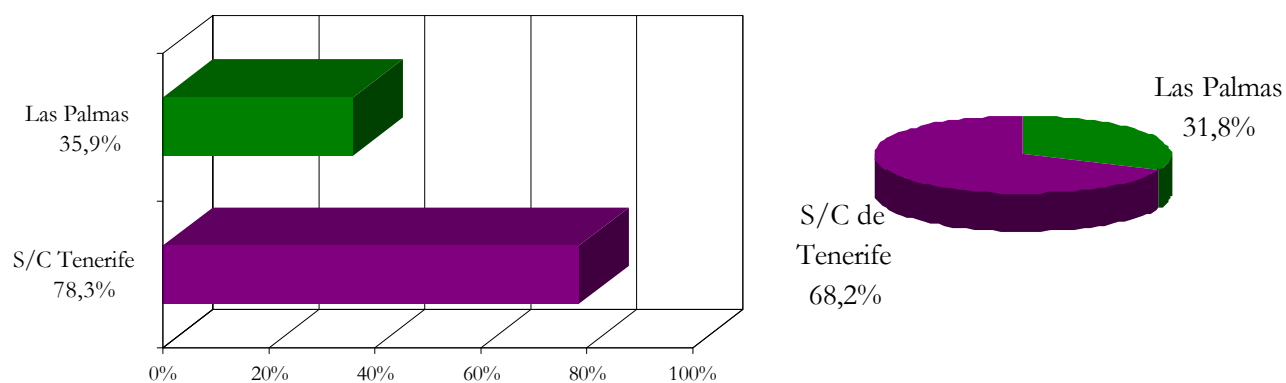


Gráfico 2: Grado de participación de los profesionales de los EOEP y distribución de los cuestionarios a nivel provincial

Estos datos de participación también han sido distribuidos, comparativamente, por islas y por equipos.

En el primer caso, si observamos la distribución a nivel insular que aparece en la Tabla y el Gráfico nº 3, puede comprobarse que la participación ha sido muy alta en el caso de El Hierro (100%), Fuerteventura (94,4%), La Gomera (88,8%), La Palma (85,7%) y Tenerife (73,1%), mientras que es sensiblemente inferior en Lanzarote (39,1%) y mucho más baja en el caso de Gran Canaria (25,2%).

ISLA	MIEMBROS EOEP	CUESTIONARIOS RECOGIDOS	PORCENTAJE DE RESPUESTA	DISTRIBUCIÓN DE LA MUESTRA RESPONDIENTE
El Hierro	6	6	100 %	2 %
Fuerteventura	18	17	94,4 %	5,7 %
Gran Canaria	202	51	25,2 %	16,8 %
La Gomera	9	8	88,8 %	2,7 %
La Palma	28	24	85,7 %	8 %
Lanzarote	23	9	39,1 %	3 %
Tenerife	190	139	73,1 %	46 %
Específicos	54	48	88,8 %	15,8 %
Total =	530	302	56,9 %	100 %

Tabla 3: Grado de participación de los EOEP y distribución de los cuestionarios a nivel insular

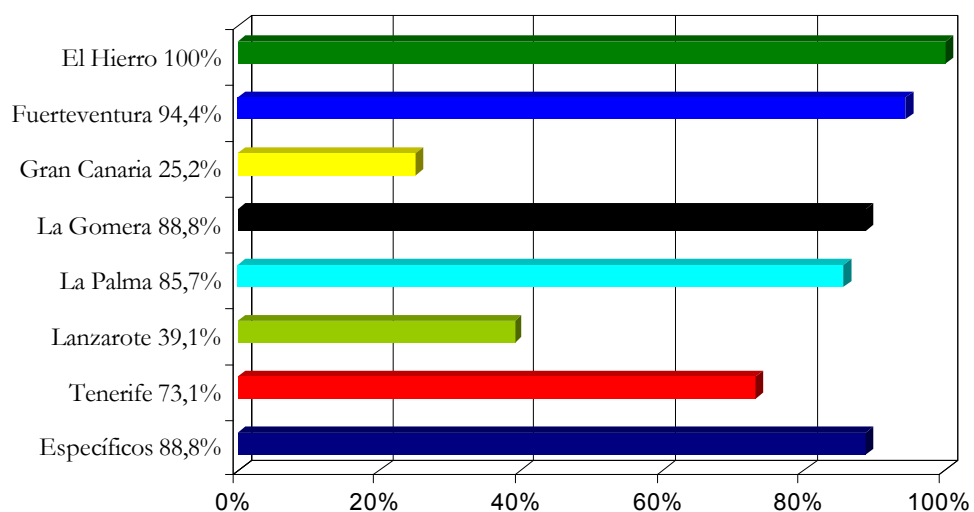


Gráfico nº 3: Grado de participación de los EOEP en el estudio y distribución de los cuestionarios a nivel insular

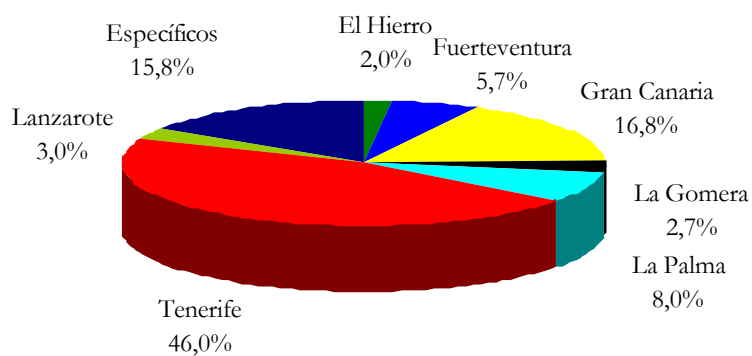


Gráfico nº 3 (bis): Grado de participación de los EOEP en el estudio y distribución de los cuestionarios a nivel insular

Un análisis más detallado por equipos revela que en la provincia de S/C de Tenerife, de los dieciseis Equipos de Zona existentes durante el curso 97/98, trece participan mayoritariamente, uno lo hace de manera moderada (50%) y tan sólo dos de los dieciseis se encuentran por debajo del 30% de participación.

Mientras, en la provincia de Las Palmas existen claras diferencias ya que, de los diecinueve Equipos de Zona existentes, seis presentan valores de participación altos, uno lo hace moderadamente, en otros seis la participación es baja (por debajo del 40%), y seis más no participan en el estudio (cinco de ellos dentro de la ciudad de Las Palmas).

Al mismo tiempo hay que destacar la alta participación de los Equipos Específicos en ambas provincias, que a nivel global se cifra en un 88,8% (ver Tabla y Gráfico 3, pg. 293).

En síntesis, y visto el conjunto de datos, puede valorarse positivamente el hecho de que, a nivel global, un porcentaje cercano al 60% de los profesionales que componen los EOEP haya participado en esta investigación, dadas las características de este tipo de estudios.

No obstante, la incidencia a nivel provincial ha sido claramente distinta, siendo alta en la provincia de S/C de Tenerife y baja en la de Las Palmas, especialmente en la isla de Gran Canaria, que contradictoriamente, aglutina al mayor número de profesionales.

A continuación puede verse una descripción de los EOEP participantes en el estudio a partir de distintas características profesionales, tales como la etapa educativa en la que se actúa, los años de antigüedad en el puesto y la titulación que se posee (ver Gráficos 4, 5 y 6, pgs. 296-297).

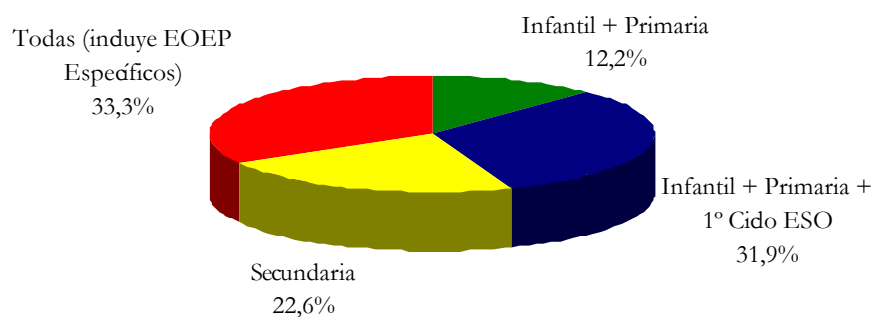


Gráfico 4: Distribución de los cuestionarios en función de la etapa educativa en la que actúa el profesional del EOEPE

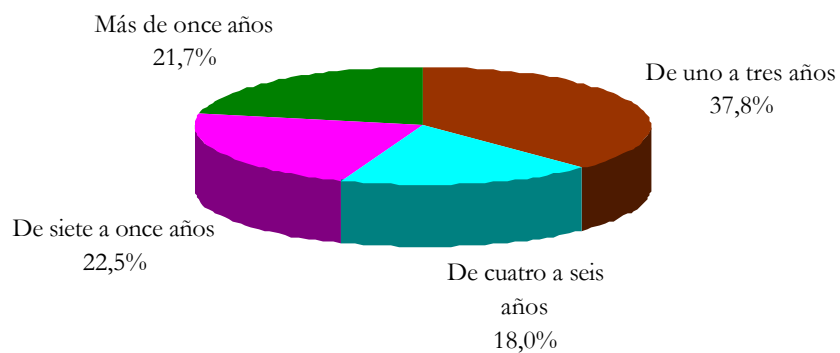


Gráfico 5: Distribución de los cuestionarios en función de la antigüedad en el puesto del profesional del EOEPE

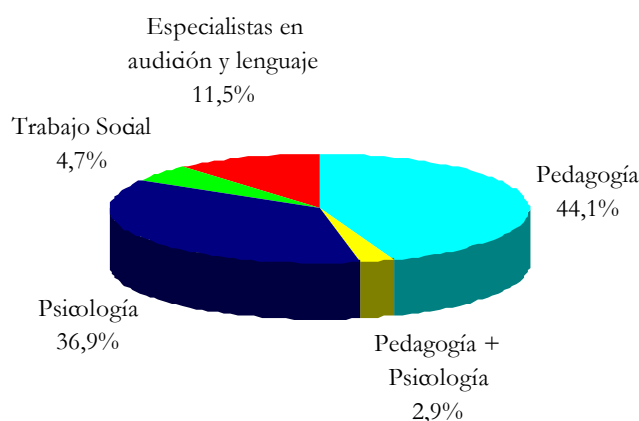


Gráfico 6: Distribución de los cuestionarios en función de la titulación que posee el profesional del EOEP

Por otra parte, de la misma forma que hemos hecho con el sistema de apoyo (EOEP), presentamos seguidamente los datos de participación y demográficos correspondientes a la muestra de profesorado.

En concreto, estos datos se refieren al grado de respuesta provocado en los centros educativos y el profesorado en el ámbito de la comunidad, provincias, islas y zonas del estudio.

Así mismo, puede comprobarse la distribución de la muestra de profesorado en función de ciertas categorías tales como la antigüedad en el puesto de trabajo, la etapa educativa en la que desempeña su labor docente, el área sociogeográfica en la que se ubica el centro educativo y el tamaño de éste.

También se recoge el tipo de puesto que ocupa el sujeto que responde (equipo directivo, coordinación de seminario o departamento, coordinación de formación, de ámbito, de ciclo, etc.), y si el centro al que pertenece cuenta con experiencia en proyectos de innovación educativa. A lo largo del apartado haremos un breve comentario de carácter interpretativo que nos permitirá introducir algunas valoraciones.

Inicialmente la muestra de profesorado quedó constituida por un colectivo de 315 profesionales seleccionados aleatoriamente de entre 1.221 centros educativos de Educación Infantil, Primaria y Secundaria de todo el archipiélago canario (el proceso de muestreo puede consultarse en las pgs. 265-266). Tras la administración de los cuestionarios, un total de 226 profesores y profesoras accedieron a participar, respondiendo por lo tanto el 71,7 % de la muestra prevista.

Veamos a continuación, ayudándonos de algunas Tablas de datos y Gráficos, cómo quedó distribuido dicho colectivo.

MUESTRA DE PROFESORADO	CUESTIONARIOS RECOGIDOS	PORCENTAJE DE PARTICIPACIÓN
315	226	71,7 %

Tabla 4: Grado de participación de la muestra de profesorado a nivel de la Comunidad Autónoma

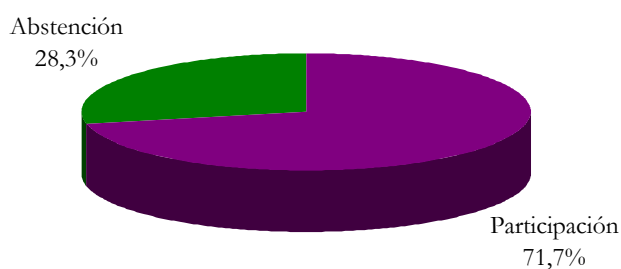


Gráfico 7: Grado de participación de la muestra de profesorado a nivel de la Comunidad Autónoma

PROVINCIA	MUESTRA DE PROFESORADO	CUESTIONARIOS RECOGIDOS	PORCENTAJE DE PARTICIPACIÓN	DISTRIBUCIÓN DE LA MUESTRA RESPONDIENTE
Las Palmas	155	110	70,9 %	48,7 %
S/C Tenerife	160	116	72,5 %	51,3 %
Totales =	315	226	71,7 %	100 %

Tabla 5: Grado de participación de la muestra de profesorado a nivel provincial y distribución de los cuestionarios en función de la muestra respondiente

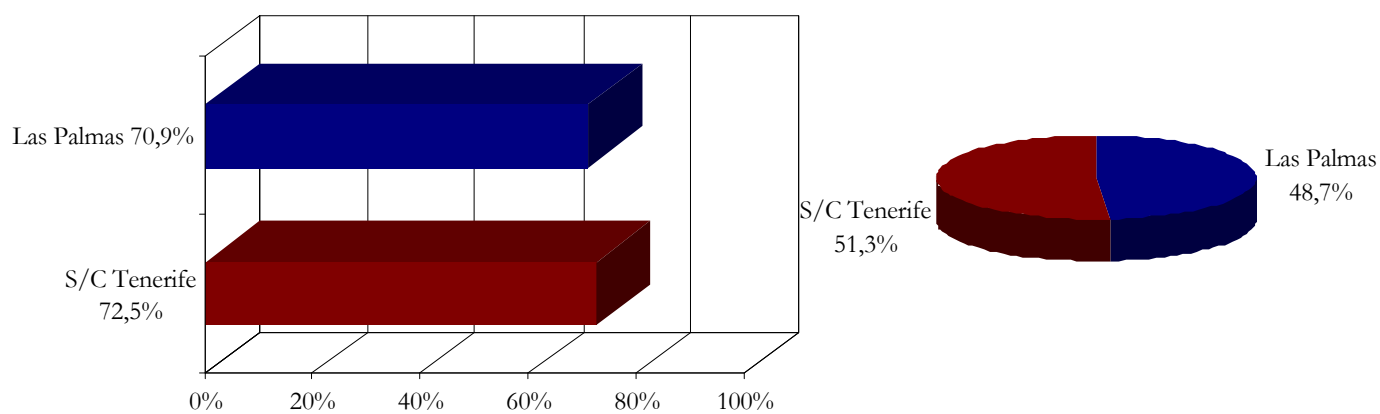


Gráfico 8: Grado de participación de la muestra de profesorado a nivel provincial y distribución de los cuestionarios en función de la muestra respondiente

ISLA	MUESTRA DE PROFESORADO	CUESTIONARIOS RECOGIDOS	PORCENTAJE DE PARTICIPACIÓN	DISTRIBUCIÓN DE LA MUESTRA RESPONDIENTE
El Hierro	4	3	75 %	1.3 %
Fuerteventura	16	13	81.2 %	5.8 %
Gran Canaria	122	84	68.8 %	37.2 %
La Gomera	7	4	57.1 %	1.8 %
La Palma	24	21	87.5 %	9.3 %
Lanzarote	17	13	76.4 %	5.8 %
Tenerife	125	88	70.4 %	38.9 %
Total =	315	226	71.7 %	100 %

Tabla 6: Grado de participación por Islas de la muestra de profesorado y distribución de la muestra respondiente

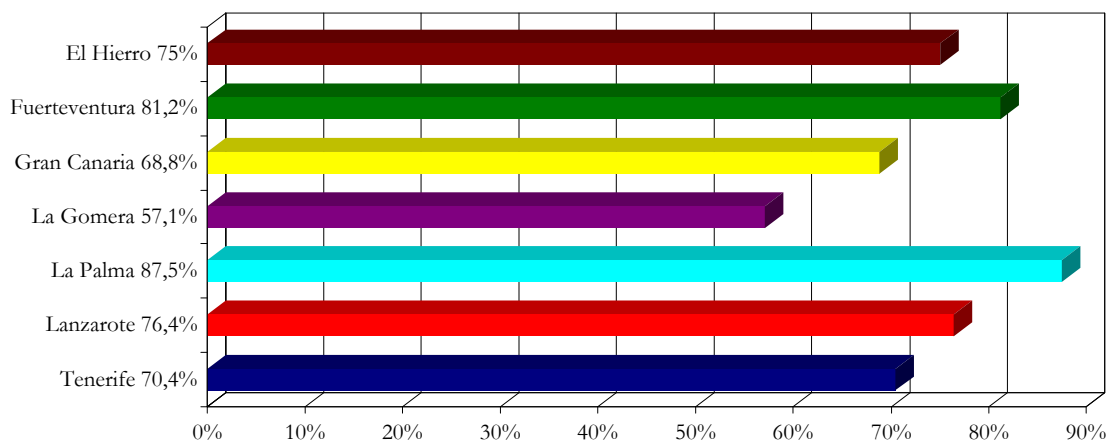


Gráfico 9: Grado de participación por Islas de la muestra de profesorado

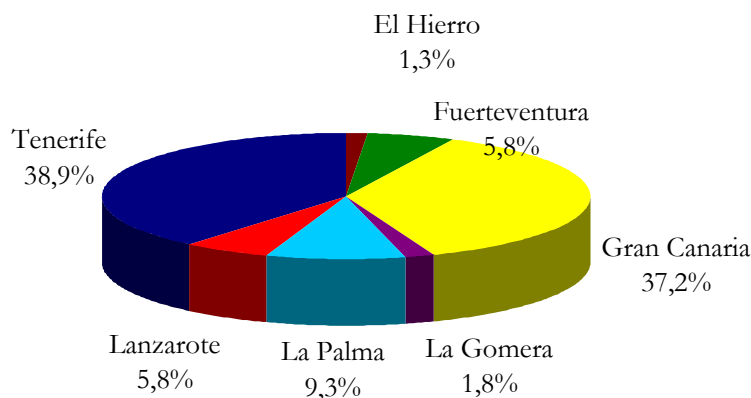


Gráfico 10: Distribución por Islas de la muestra respondiente de profesorado

Los datos recogidos en las Tablas 4, 5 y 6, y en los Gráficos 7, 8, 9 y 10 reflejan una alta participación y un equilibrio en la distribución de los cuestionarios, tanto a nivel provincial como por islas. Si nos fijamos, por ejemplo, en el análisis hecho por islas, prácticamente todos los índices están por encima del 70% de participación salvo en una, en la que la participación es moderada. Existe, por lo tanto, una adecuada distribución de la muestra respondiente lo que permite mayores cotas de seguridad en las generalizaciones que se viertan con respecto a los resultados obtenidos.

Estos datos también es posible contrastarlos a nivel de zonas. En la Tabla 7 (pg. 302) se presentan los resultados de participación y el peso específico de cada una en la distribución. Como podrá verse, la participación es alta en quince de las diecinueve zonas y moderada en otras cuatro por lo que se mantiene el equilibrio y adecuada distribución de la muestra que responde al estudio.

ZONA	DENOMINACIÓN	LOCALIZACIÓN	MUESTRA PROFESORADO	CUESTIONARIOS RECOGIDOS	PORCENTAJE DE PARTICIPACIÓN	DISTRIBUCIÓN DE MUESTRA RESPONDIENTE
1	Arucas	Gran Canaria	12	7	58.3 %	3.1 %
2	El Hierro	El Hierro	4	3	75 %	1.3 %
3	Gáldar	Gran Canaria	17	13	76.4 %	5.8 %
4	Gran Tarajal	Fuerteventura	6	4	66.6 %	1.8 %
5	Granadilla	Tenerife	10	5	50 %	2.2 %
6	Guía de Isora	Tenerife	13	6	46.1 %	2.7 %
7	Icod	Tenerife	14	9	64.2 %	4 %
8	La Gomera	La Gomera	7	4	57.1 %	1.8 %
9	La Laguna	Tenerife	32	23	71.8 %	10.2 %
10	La Orotava	Tenerife	20	15	75 %	6.6 %
11	Lanzarote	Lanzarote	17	13	76.4 %	5.8 %
12	Las Palmas I	Gran Canaria	19	15	78.9 %	6.6 %
13	Las Palmas II	Gran Canaria	25	14	56 %	6.2 %
14	Los Llanos	La Palma	9	8	88.8 %	3.5 %
15	Pto. Rosario	Fuerteventura	10	9	90 %	4 %
16	S/C de La Palma	La Palma	15	13	86.6 %	5.8 %
17	S/C de Tenerife	Tenerife	36	30	83.3 %	13.3 %
18	Telde	Gran Canaria	21	14	66.6 %	6.2 %
19	Vecindario	Gran Canaria	28	21	75 %	9.3 %
			315	226	71.7 %	100 %

Tabla 7: Grado de participación de la muestra de profesorado por zonas y distribución de la muestra respondiente

Por último, antes de finalizar este apartado dedicado a presentar los datos de tipo demográfico, veamos como ha quedado la distribución de la muestra de profesorado en función de criterios tales como la etapa educativa en la que desempeña su labor, la antigüedad y el tipo de puesto que ocupa, el área sociogeográfica del centro, el tamaño de éste y la experiencia de estos centros en proyectos de cambio o innovación.

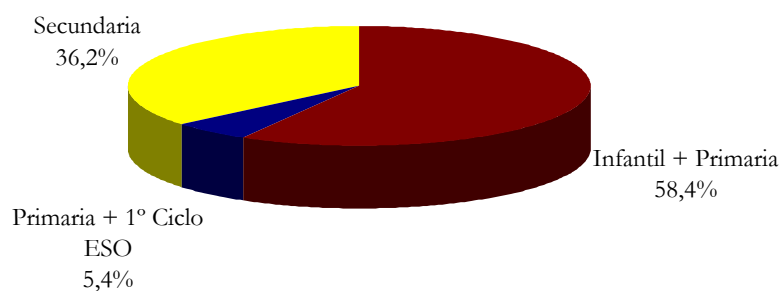


Gráfico 11: Distribución de la muestra respondiente de profesorado en función de la etapa educativa

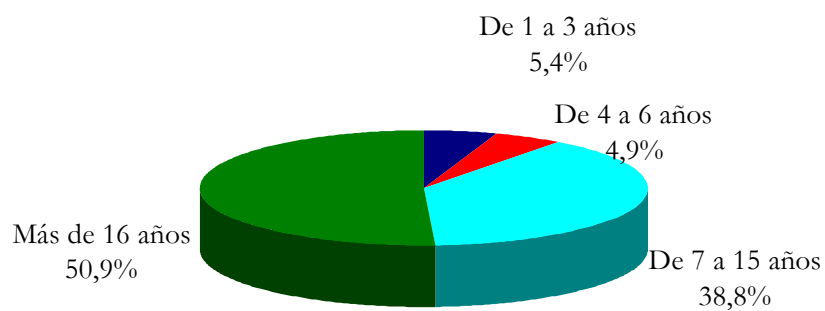


Gráfico 12: Distribución de la muestra respondiente de profesorado en función de la antigüedad en el puesto

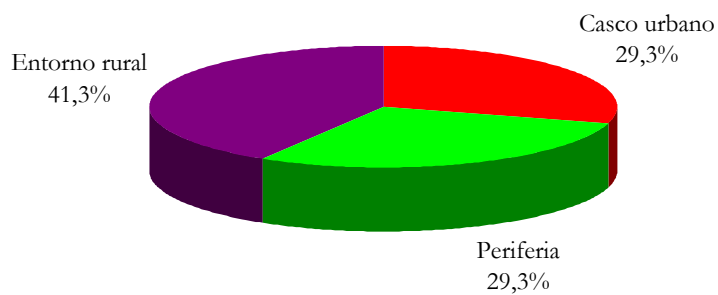


Gráfico 13: Distribución de la muestra respondiente de profesorado en función del área sociogeográfica en la que se ubica el centro

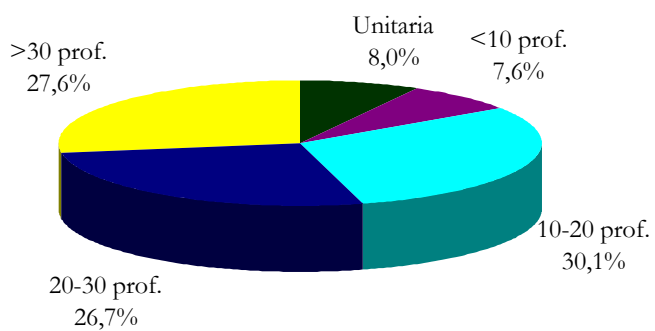


Gráfico 14: Distribución de la muestra respondiente del profesorado en función del tamaño del centro educativo

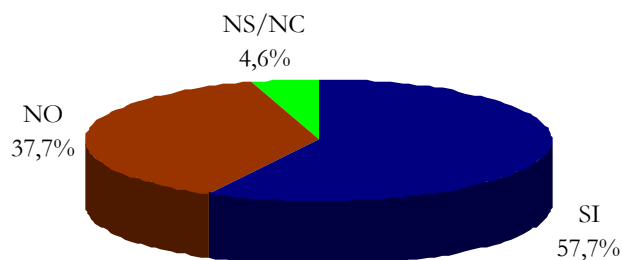


Gráfico 15: Distribución de la muestra respondiente del profesorado en función de la existencia de experiencias de cambio o proyectos de innovación en el centro

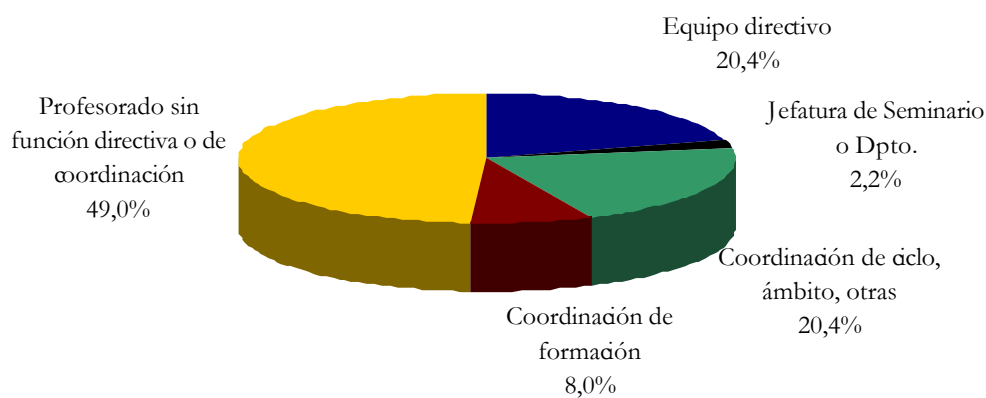


Gráfico 16: Distribución de la muestra respondiente de profesorado en función del tipo de puesto que ocupa

Como puede comprobarse, alrededor del 60% del profesorado participante pertenece a las etapas de educación infantil y primaria, y en torno al 40% a secundaria (ver Gráfico 11, pg. 303). Destaca en particular el hecho de que prácticamente el 51% del profesorado que responde al estudio cuenta con más de 16 años de antigüedad en la enseñanza, y que casi el 90% tiene más de 7 años, lo que nos permite calificarlos como una representación de profesorado con mucha o bastante experiencia (ver Gráfico 12, pg. 303).

Así mismo, alrededor del 60% de los centros encuestados se ubica en un entorno urbano, mientras que alrededor del 40% pertenece a un contexto rural (ver Gráfico 13, pg. 304).

Por último, comentar también que casi el 58% de los centros educativos participantes cuentan con experiencia en el desarrollo de proyectos de innovación (ver Gráfico 15, pg. 305) y, constatar que de la muestra respondiente de profesorado prácticamente el 51% ocupa algún puesto de dirección, jefatura de seminario o departamento, coordinación de ciclo o ámbito, coordinación de formación (ver Gráfico 16, pg. 305).

Una vez han sido presentados los datos de tipo demográfico correspondientes tanto a los EOEP como al profesorado, a continuación se irán presentando los resultados obtenidos con respecto a cada una de las dimensiones consideradas en la investigación (ver Fig. 26, pg. 255), esto es, actividades, funciones y tareas; metodología, estrategia, modelo de actuación; estructura interna, organización, formación y relaciones.

5.1.1.2. Actividades, funciones y tareas de asesoramiento de los EOEP

La primera de las dimensiones del estudio agrupa un conjunto de variables que hacen referencia al catálogo de actividades, funciones y tareas que realizan los EOEP en relación con el asesoramiento al profesorado y los centros educativos. Al mismo tiempo, en esta dimensión también se indaga sobre cómo se distribuye el tiempo en función de diferentes acciones que realizan los profesionales que componen los equipos.

Como se indicó en el capítulo cuarto al referirnos al diseño de los instrumentos empleados para la recogida de información (ver pgs. 267-269), con respecto a la opinión de cada encuestado –profesional del sistema de apoyo y profesorado– se ha tenido en cuenta un doble punto de vista: lo que es, es decir, la opinión sobre lo que está ocurriendo en la realidad presente y, lo que debería ser, es decir, la opinión desde una perspectiva ideal.

5.1.1.2.1. La opinión de los EOEP

De acuerdo con la literatura más destacada sobre el particular y la normativa que regula el funcionamiento de los sistemas de apoyo educativo, la gama de actividades y funciones relacionadas con los procesos de asesoramiento y apoyo en educación es muy amplia y variada, tal y como pudo comprobarse en el capítulo primero y tercero del marco teórico utilizado.

A continuación se presentan –mediante una Tabla de datos– los resultados obtenidos para cada una de esas actividades, funciones y tareas desde la perspectiva de los EOEP. En dicha Tabla (nº 8, pg. 308-309) las puntuaciones se expresan en porcentajes, y se han calculado agrupando los valores altos (mucho y bastante) y bajos (poco y nada) con respecto a cada una de las dos escalas (se hace y debería hacerse) de cada ítem.

Así mismo, para la construcción del Gráfico 17 (ver pg. 310) se han tomado como referencia los valores altos expresados en esa Tabla, tanto para las opiniones respecto a lo que se hace como para lo que debería hacerse, de manera que nos permita un perfil comparativo para su posterior análisis.

Asesoramiento y sistemas de apoyo externo a los centros educativos

ACTIVIDADES, FUNCIONES Y TAREAS	SE HACE		DEBERÍA HACERSE	
	Mucho +Bastante	Poco +Nada	Mucho +Bastante	Poco +Nada
1. Detecta las necesidades del centro y profesorado	86,8	13,2	95,8	4,2
2. Detecta las necesidades del alumnado	89,0	11,0	96,6	3,4
3. Detecta las necesidades de las familias	64,5	35,5	96,7	3,3
4. Realiza un seguimiento para conocer cómo va el proceso de asesoramiento con el centro	74,8	25,2	95,6	4,4
5. Realiza un seguimiento para conocer como se ajusta la respuesta a las necesidades del alumnado	77,8	22,2	98,2	1,8
6. Realiza un seguimiento para conocer como se ajusta la respuesta a las necesidades de las familias	45,6	54,4	94,9	5,1
7. Diseña planes o programas, elabora materiales, orientaciones, propuestas de trabajo	79,5	20,5	95,9	4,1
8. Colabora con los centros para elaborar conjuntamente materiales, propuestas de trabajo	67,8	32,2	97,0	3,0
9. Asesora para facilitar dinámicas de trabajo, de coordinación y colaboración a nivel de centro, creando estructuras y procesos de trabajo en grupo	52,8	47,2	91,9	8,1
10. Facilita información sobre normativas oficiales, requisitos para participar en experiencias o proyectos, solicitar ayudas, etc.	66,7	33,3	80,1	19,9
11. Ofrece información sobre nuevos métodos de trabajo con el alumnado, nuevos materiales, etc.	76,8	23,2	97,0	3,0
12. Informa sobre los recursos y experiencias educativas de la zona	65,0	35,0	89,1	10,9
13. Informa al alumnado sobre la estructura del Sistema Educativo y las diferentes opciones según capacidades, intereses y motivaciones	78,9	21,1	87,8	12,2
14. Informa al alumnado sobre las salidas profesionales de los estudios	79,1	20,9	87,2	12,8
15. Informa a las familias del alumnado sobre el Sistema Educativo y las salidas profesionales	71,9	28,1	91,4	8,6
16. Facilita la comunicación y el intercambio de ideas y experiencias entre profesorado y centros educativo	40,5	59,5	79,6	20,4

Tabla 8: Actividades, funciones

y tareas según los EOEP

ACTIVIDADES, FUNCIONES Y TAREAS	SE HACE		DEBERÍA HACERSE	
	Mucho +Bastante	Poco +Nada	Mucho +Bastante	Poco +Nada
17. Busca recursos, materiales, ideas, experiencias que permitan a los centros y el profesorado poner en práctica sus planes y proyectos educativos	72,8	27,2	91,3	8,7
18. Apoya y asesora durante la puesta en práctica de los diversos planes y proyectos educativos	65,7	34,3	87,8	12,2
19. Forma al profesorado en nuevos métodos de enseñanza, nuevos conocimientos a través de cursos, seminarios o reuniones	29,1	70,9	71,5	28,5
20. Evalúa formativa y sistemáticamente tanto experiencias como planes o proyectos educativos de todo el centro, o de grupos dentro del centro	14,1	85,9	57,2	42,8
21. Asesora para que tanto el profesorado como el centro en su totalidad evalúe sus experiencias	37,5	62,5	57,2	42,9
22. Ayuda a los centros, equipos y profesorado para que adquieran capacidad de autonomía	44,2	55,8	82,5	17,4
23. Presta especial atención a la hora de establecer una relación de trabajo con los centros y familias, así como a su mantenimiento, clarificando, y negociando expectativas, compromisos de trabajo	64,5	35,5	85,3	14,7
24. Reflexiona sobre los objetivos a lograr con cada centro, profesorado, familias, alumnado, etc.	75,7	24,4	93,9	6,1
25. Dedicar tiempo a analizar y estudiar las expectativas y demandas de ayuda y apoyo	76,0	24,0	94,4	5,6
26. Asesora y ayuda en las relaciones del profesorado y del Centro con las familias y el APA	57,0	43,0	89,1	10,9
27. Elabora informes sobre el alumnado	93,8	6,2	83,9	16,1
28. Dedicar tiempo a resolver tareas burocráticas	79,2	20,8	20,8	79,2
29. Forma a otros profesionales o colegas	37,1	62,9	65,9	34,1
30. Busca recursos y se coordina con otras instituciones no educativas	67,1	32,9	89,9	10,1
31. Promueve y desarrolla trabajos de investigación	10,4	89,6	83,1	16,8
32. Favorece la coordinación de actuaciones entre los diferentes centros educativos y sistemas de apoyo	59,3	40,8	83,3	16,7

Tabla 8 (continuación): Actividades,

funciones y tareas según los EOEP

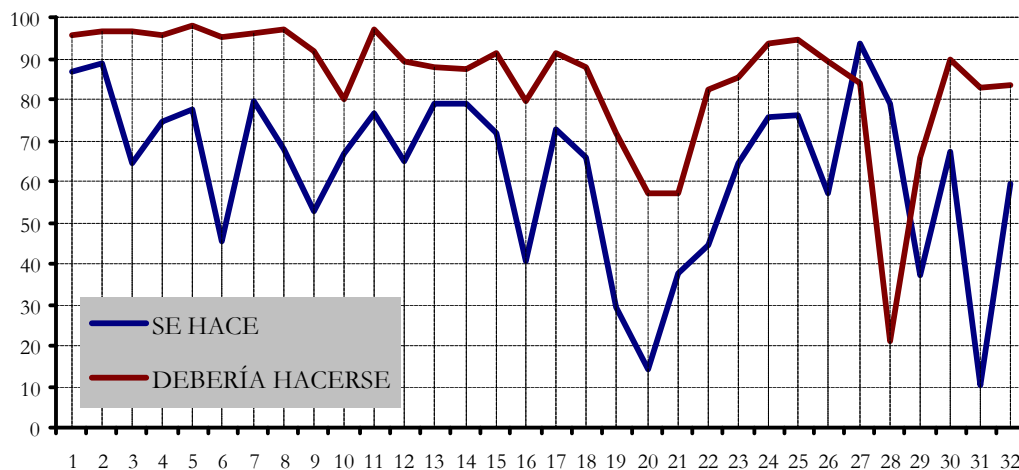


Gráfico 17: Frecuencia de actividades, funciones y tareas de asesoramiento según la opinión de los EOEP

Vistos los resultados, es posible realizar distintas consideraciones. En primer lugar, con respecto a lo que actualmente se hace, los EOEP consideran que las actividades, funciones y tareas más frecuentes son:

27. Elaboración de informes del alumnado (bastante o mucho el 93,8%)
2. Detección de necesidades del alumnado (89%)
1. Detección de las necesidades del centro y profesorado (86,8%)
7. Diseño de planes o programas, elaboración de materiales, orientaciones, propuestas de trabajo (79,5%)
28. Resolución de tareas burocráticas (79,2%)
14. Información al alumnado sobre las salidas profesionales de los estudios (79,1%)
13. Información al alumnado sobre la estructura del Sistema Educativo y las diferentes opciones según capacidades, intereses y motivaciones (78,9%)
5. Seguimiento para conocer cómo se ajusta la respuesta a las necesidades del alumnado (77,8%)

También destacan con valores altos, las siguientes:

11. Información sobre nuevos métodos de trabajo con el alumnado, nuevos materiales y proyectos educativos, etc. (76,8%)
25. Análisis y estudio de las expectativas y demandas de ayuda y apoyo (76%)
24. Reflexión sobre los objetivos a lograr con cada centro, profesorado, familias, alumnado, etc. (75,7%)
4. Seguimiento para conocer cómo va el proceso de asesoramiento con el centro (74,8%)
17. Búsqueda de recursos, materiales, ideas, experiencias que permitan a los centros y el profesorado poner en práctica sus planes y proyectos educativos (72,8%)
14. Información a las familias del alumnado sobre el sistema educativo y las salidas profesionales (71,9%)

Como puede verse, son muchos los ítem que reciben puntuaciones altas. Por su parte, las actividades que menos se hacen están relacionadas con:

31. Promoción y desarrollo de trabajos de investigación educativa (poco o nada el 89,6%)
20. Evaluación formativa y sistemática tanto de experiencias como de planes o proyectos educativos de todo el centro, o de grupos dentro del centro, o bien de profesorado a nivel particular (85,9%)
19. Formación del profesorado en nuevos métodos de enseñanza, nuevos conocimientos a través de cursos, seminarios o reuniones (70,9%)
29. Formación de otros profesionales o colegas del servicio (62,9%)
21. Asesoramiento para que tanto el profesorado como el centro en su totalidad evalúe experiencias, proyectos o planes educativos (62,5%)

Así mismo, las funciones que reciben valores moderados (entre el 40% y el 60% lo hace con poca o ninguna frecuencia) se relacionan con:

16. Facilitación de la comunicación y el intercambio de ideas y experiencias entre diferentes grupos de profesores y centros educativos (poco o nada el 59,5%)
22. Ayuda a los centros, equipos y profesorado para que adquieran capacidad de autonomía (que les permita identificar sus problemas,

- analizarlos, diseñar, poner en práctica y evaluar sus experiencias educativas) (55,8%)
6. Seguimiento para conocer como se ajusta la respuesta a las necesidades de las familias (54,4%)
 9. Asesoramiento para facilitar dinámicas de trabajo, de coordinación y colaboración a nivel de centro, creando estructuras y procesos de trabajo en grupo entre el profesorado (47,2%)
 26. Asesoramiento y ayuda en las relaciones del profesorado y del centro con las familias y el AMPA (43%)
 32. Colaboración que permita la coordinación de actuaciones entre los diferentes centros educativos y sistemas de apoyo que inciden en la zona (40,8%)

Como ya se ha dicho, la tipología de funciones, actividades y tareas relacionadas con el asesoramiento a centros educativos es muy amplia y variada. No obstante, ciertas actuaciones e intervenciones están más relacionadas con un determinado enfoque, modelo o concepción del apoyo que otras. Un análisis, pues, del mapa de funciones y actividades en el que se representa una mayor o menor frecuencia en el desarrollo de éstas, nos debería permitir una cierta visión o panorámica de cuál es la tendencia hacia un enfoque en particular. Esto significa que este conjunto de datos, puestos en relación, nos facilita una descripción de qué tipo de ‘cosas’ se hacen más y cuáles menos, y si esas acciones que más se realizan son coherentes con aquello que queremos/deberíamos realizar. En otras palabras, nos permite un cierto balance de hasta qué punto se está llevando a cabo el modelo y política proyectada y decidida institucionalmente.

Según los propios equipos, las actuaciones más frecuentes suelen estar más centradas en el alumnado y en su problemática (diagnóstico o valoración del alumnado y elaboración de informes, elaboración de planes y propuestas de acción, seguimiento y orientación educativa y profesional), que en el centro como globalidad o en grupos de profesorado (aunque la detección de necesidades del centro y del profesorado obtiene puntuaciones muy altas).

Al mismo tiempo, ciertas funciones que afectan más a la dinámica y funcionamiento general del centro y de los grupos de profesorado (ciclos,

departamentos, seminarios, otros grupos) se desarrollan de manera moderada o su frecuencia es escasa, acciones tales como la facilitación de la comunicación y el intercambio de ideas y experiencias entre diferentes grupos y centros de una zona, el asesoramiento y formación para desarrollar la capacidad de autonomía por parte del centro y del profesorado, el asesoramiento para facilitar dinámicas de trabajo, de coordinación y colaboración a nivel de centro, la coordinación y trabajo con otros sistemas de apoyo y recursos externos, la evaluación de proyectos y experiencias del centro, la promoción y desarrollo de investigaciones, etc.

En definitiva, parece estarse ofreciendo funciones más centradas en una orientación de contenido, de especialista, que funciones propias de un modelo de proceso o de corte colaborativo. No obstante, conviene no anticipar este tipo de conclusiones y profundizar algo más a partir de otros resultados.

Por otra parte, con respecto a la opinión de los EOEP sobre lo que debería ser, las puntuaciones, en general, son muy altas. Si analizamos detenidamente los datos contenidos en la Tabla 8 (pgs. 308-309) y los perfiles que aparecen en el Gráfico 17 (pg. 310), podrá comprobarse como en todos los ítem excepto en dos (nº 27 y 28), los valores altos correspondientes al perfil de lo que debería hacerse se encuentran por encima de los obtenidos en el perfil de lo que actualmente se hace. En concreto, tan sólo se considera que debería hacerse menos de lo que se hace con respecto a la elaboración de informes del alumnado y la resolución de tareas de corte burocrático. Así mismo, también llama la atención que la evaluación (tanto de programas educativos como del centro), reciba valores moderados a diferencia de las otras opciones con puntuaciones tan altas. Esta cierta reticencia a verse como ‘evaluadores’ parece ser una característica común con otros agentes y sistemas de apoyo, tales como inspectores y asesores de CEP.

Al mismo tiempo, puede interpretarse que a pesar de que las puntuaciones alcanzadas son altas o muy altas en muchas actividades y funciones, también es cierto que aquellas que actualmente se hacen de manera moderada o escasa, son consideradas necesarias y reclaman mayor

atención por parte de los equipos, sobre todo en lo que respecta al asesoramiento a los centros y colectivos de profesores.

Vistos los datos, puede hablarse, en general, de cierta saturación en las funciones llevadas a cabo por parte de los EOEP, tanto en lo que se hace como, sobre todo, en lo que debería hacerse. A este respecto, quizás sería necesario discutir y clarificar más los objetivos y concretar el marco de actuación, así como el tipo de relaciones a potenciar en los centros.

Para continuar con esta primera parte en que han sido presentados los datos correspondientes a la opinión de los EOEP en cuanto a funciones y actividades que realizan y que deberían realizar, a continuación aparecen los resultados con respecto a la distribución del tiempo en función de cierto tipo de acciones. Veamos pues estos datos que nos servirán para complementar los ya vistos en torno a la actuación de los equipos (Tabla 9).

TIPO DE ACTUACIÓN	TIEMPO DE DEDICACIÓN			
	ES		DEBERÍA SER	
	Mucho + Bastante	Poco + Nada	Mucho + Bastante	Poco + Nada
A. Actuación global con todo el centro	51,3	48,7	85,9	14,1
B. Atención a grupos o equipos de profesorado (ciclos, departamentos...)	64,3	35,7	93,4	6,6
C. Atención al profesorado individual	84,5	15,5	87,9	12,1
D. Atención al alumnado en grupos	33,9	66,1	64,8	35,2
E. Actuación con el alumnado individual	83,9	16,1	86,0	14,0
F. Atención a las familias	70,3	29,7	95,3	4,7
G. Elaboración de informes, memorias...	91,1	8,9	67,8	32,2
H. Trabajo conjunto con otros servicios	38,9	61,1	85,3	14,7
I. Reuniones con la DGOIE	21,9	78,1	55,8	44,2
J. Formación del propio servicio	15,3	84,7	96,4	3,6
K. Elaboración del Plan de Trabajo	73,7	26,3	90,3	9,7
L. Atención y apoyo a los tutores	84,8	15,2	96,3	3,7
M. Trabajo con otras instituciones no ed.	30,4	69,6	68,1	31,9
N. Coordinación y trabajo conjunto con el equipo	67,3	32,7	92,0	8,0

Tabla 9: Distribución del tiempo según tipo de actuación

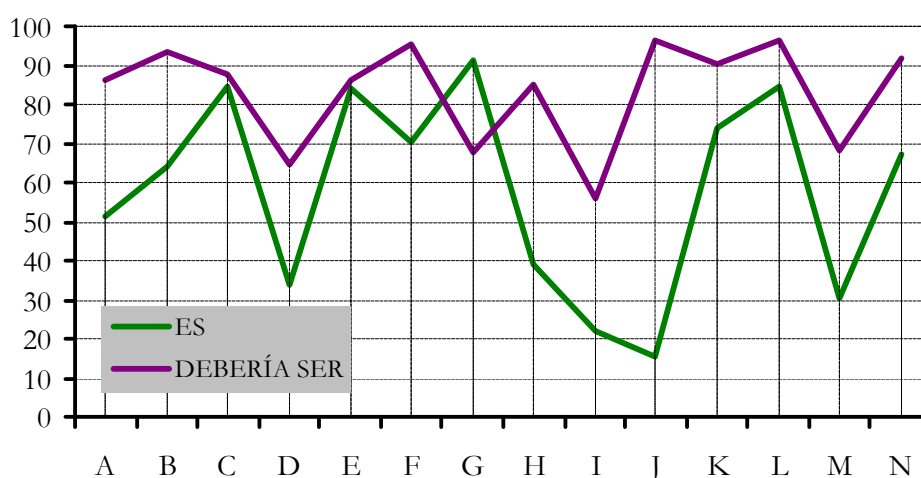


Gráfico 18: Distribución del tiempo según tipo de actuación

Con este ítem se pretende explorar en una escala temporal de 0-100 (como posible cuantificación aproximada del porcentaje de tiempo dedicado) la distribución real del tiempo y la que piensan los EOEP que debieran asignar.

Si observamos la Tabla 9 y el Gráfico 18 tenemos que, las actuaciones a las que se les dedica mayor cantidad de tiempo son, por este orden:

- G. Elaboración de informes, memorias... (mucho o bastante el 91,1%)
- L. Atención y apoyo a los tutores (84,8%)
- C. Atención al profesorado individualmente (84,5%)
- E. Actuación con el alumnado individualmente (83,9%)
- K. Elaboración del plan de trabajo (73,7%)

Mientras, las actuaciones a las que se les dedica menor cantidad de tiempo son:

- J. Formación del propio servicio (poco o nada el 84,7%)
- I. Reuniones con la DGOIE (78,1%)
- M. Trabajo con otras instituciones no educativas (69,6%)
- D. Atención al alumnado en grupos (66,1%)
- H. Trabajo conjunto con otros servicios (61,1%)

Así mismo, la actuación global con todo el centro recibe una puntuación moderada (el 51, 3% le dedica mucho o bastante tiempo mientras que el 48,7% le dedica poco o nada). Además llama la atención que prácticamente el 36% de la muestra le dedique poco o nada de tiempo al trabajo con los ciclos, departamentos y demás equipos educativos de los centros.

Como puede verse, existe una mayor tendencia hacia el trabajo de corte individual (tanto con el alumnado como con el profesorado) frente al trabajo con grupos y con el centro a nivel global.

Llama también la atención el poco tiempo destinado a formación del propio sistema de apoyo, y a coordinación y trabajo conjunto con otros sistemas, tales como los CEP y la Inspección.

Con respecto a la distribución del tiempo según lo que debería ser, las actuaciones que han obtenido valores más altos son:

- J. Formación del propio servicio (mucho o bastante el 96,4%)
- L. Atención y apoyo a los tutores (96,3%)
- F. Atención a las familias (95,3%)
- B. Atención a grupos o equipos de profesorado (93,4%)
- N. Coordinación y trabajo conjunto con el equipo (92%)

Aunque éstas son las alternativas que obtienen los valores más elevados, en general, las puntuaciones son altas para todas las actuaciones (ver tabla 9).

En resumen, de lo visto hasta ahora, puede decirse que los EOEP vienen desarrollando todo un conjunto amplio de funciones, relacionadas principalmente con el alumnado y el profesorado desde un enfoque individual.

Teniendo en cuenta las alternativas de respuesta que han recibido puntuaciones más altas y más bajas, podría hablarse de una mayor preponderancia de un modelo centrado en contenidos, de especialista, aunque también se realizan de manera más moderada, otras actuaciones

propias de un modelo de corte generalista o colaborativo. No obstante, desde la perspectiva del debería ser, se adivina que estas otras actuaciones dirigidas principalmente a los equipos de profesorado y a los centros, reclaman mayor atención por parte de los equipos, aunque sin abandonar las funciones más tradicionales de atención a las necesidades educativas especiales y orientación del alumnado, así como atención al profesorado – sobre todo a los tutores-, lo que sin duda está acarreado una multiplicación y cierta saturación de focos y funciones sobre los que intervenir, ampliando expectativas sobre su trabajo.

A continuación, con un esquema muy similar al utilizado para presentar los datos correspondientes a la opinión de los EOEP sobre su actuación, veamos la percepción que la muestra de profesorado participante en este estudio tiene de la labor de los equipos en cuanto a actividades y funciones de asesoramiento se refiere.

5.1.1.2.2. La opinión de la muestra de profesorado sobre las funciones de los EOEP

Contar con la visión del profesorado posibilita otra perspectiva distinta de las actividades y funciones que los equipos realizan y deberían realizar en relación con el apoyo o asesoramiento educativo. Las diferentes culturas educativas que se generan dentro de los distintos grupos de sujetos en nuestro sistema educativo –asesores, profesorado, inspectores, políticos y administradores, investigadores llevan a que estos colectivos perciban, en numerosas ocasiones, de modo diferenciado e incluso a veces, de forma contradictoria las metas, contenidos y procesos del asesoramiento.

Antes de pasar a presentar los datos, hay que advertir que aunque no hay una correspondencia literal entre todos los ítem del cuestionario dirigido al profesorado y el de los EOEP, ya que se pretendió una adaptación del lenguaje a cada caso, sí que existe una total correspondencia de contenido (ver Tabla 8, pgs. 308-309 y Tabla 10, pg. 318-319. También pueden consultarse los cuestionarios originales en el Anexo).

ACTIVIDADES Y FUNCIONES DE LOS EOEP	SE RECIBE DEBERÍA RECIBIR			
	Mucho +Bastante	Poco +Nada	Mucho +Bastante	Poco +Nada
1. Analiza, chequea o diagnostica la situación del centro, profesorado, ciclos ..., para la detección sistemática de necesidades y determinación del tipo de servicios a prestar	43,9	56,1	96,8	3,4
2. Realiza un seguimiento para conocer cómo van los planes o programas del centro y atender los problemas y necesidades que van surgiendo	45,7	54,3	94,6	5,4
3. Oferta materiales, orientaciones, programas de intervención, para la solución de las necesidades del centro, del profesorado y/o del alumnado	48,4	51,6	99,0	1,0
4. Trabaja en colaboración con el centro para que éste elabore sus propios planes, programas y materiales.	50,0	50,0	94,9	5,1
5. Ayuda, orienta, asesora para facilitar dinámicas de trabajo, de coordinación y colaboración a nivel de centro y ciclos, creando estructuras y procesos de trabajo en grupo entre el profesorado	39,4	60,6	97,0	3,0
6. Ofrece información sobre normativas oficiales, requisitos para solicitar recursos o programas, etc.	36,4	63,6	88,2	11,8
7. Facilita información sobre nuevos programas, nuevos métodos pedagógicos, nuevas prácticas y materiales para la enseñanza.	27,6	72,4	94,8	5,2
8. Informa sobre experiencias, materiales y recursos de la zona próxima al centro.	25,8	74,2	92,3	7,7
9. Facilita la comunicación y el intercambio de experiencias entre diferentes grupos de profesorado y centros educativos.	24,6	75,4	87,2	12,8

Tabla 10: Actividades y funciones de los

EOEP según la muestra de profesorado

ACTIVIDADES Y FUNCIONES DE LOS EOEP	SE RECIBE		DEBERÍA RECIBIR	
	Mucho +Bastante	Poco +Nada	Mucho +Bastante	Poco +Nada
10. Apoya y asesora durante la puesta en práctica de los diversos planes, programas o proyectos educativos del centro y del profesorado	40,7	59,3	94,3	5,7
11. Forma y asesora en nuevos métodos de enseñanza, nuevas técnicas, uso de materiales	20,1	79,9	94,5	5,5
12. Evalúa tanto experiencias como planes o proyectos educativos de todo el centro, o de grupos dentro del centro, o bien de profesores particulares	21,5	78,5	82,9	17,1
13. Asesora al centro y al profesorado para la construcción de instrumentos o empleo de técnicas para la autoevaluación	23,4	76,6	95,9	4,1
14. Ayuda al centro y al profesorado para la adquisición de métodos de trabajo que les permitan identificar sus necesidades, elaborar planes, llevarlos a la práctica y evaluarlos	27,3	72,7	94,7	5,2
15. Colabora con los centros, el profesorado y equipos educativos o claustros para su mejor funcionamiento como grupos que trabajan en colaboración	37,5	62,5	91,6	8,4
16. Colabora con el centro para la elaboración del PEC y PCC	54,6	45,4	90,7	9,3
17. Diagnostica al alumnado con necesidades educativas especiales	68,2	31,8	99,0	1,0
18. Diagnostica de manera general a todo el alumnado	15,4	84,6	82,7	17,3

Tabla 10 (continuación):
de los EOEP según la

Actividades y funciones
muestra de profesorado

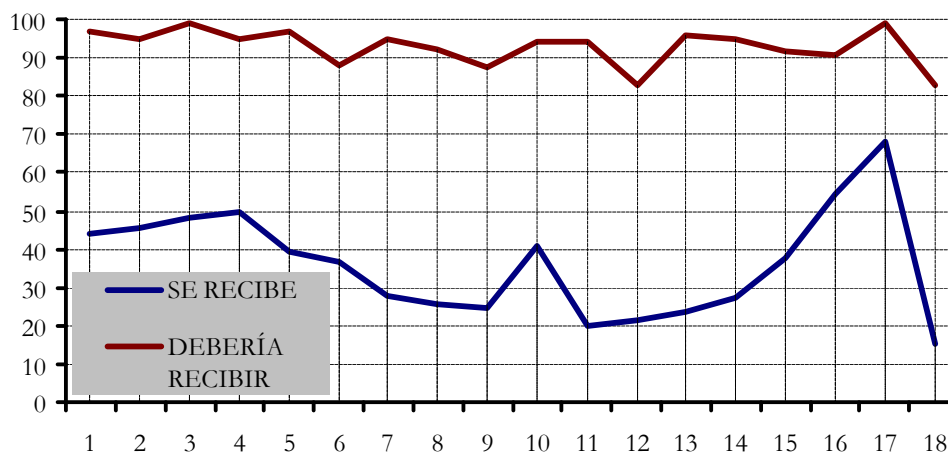


Gráfico 19: Actividades y funciones de los EOEP según la muestra de profesorado

Una primera apreciación general con respecto a los datos del profesorado se refiere a las diferencias importantes entre lo que se recibe y lo que, desde esta perspectiva, se considera que debería recibirse. El profesorado, por lo que puede verse, reclama más en todas las funciones y actividades de asesoramiento (ver Gráfico 19).

En particular, el ítem que recibe una valoración más alta es el diagnóstico del alumnado con necesidades educativas especiales, que según el 68,2% de la muestra de profesorado se hace bastante o mucho. Así mismo, en otras seis alternativas las puntuaciones son moderadas (entre un 40 y un 60% considera que se hace bastante o mucho, pero también entre un 40 y un 60% dice que se hace poco o nada). Son los casos de:

16. Colabora con el centro para la elaboración del PEC y PCC (se hace mucho o bastante según el 54,6%)
4. Trabaja en colaboración con el centro para que éste elabore sus propios planes, programas y materiales (50%)
3. Oferta materiales, orientaciones, programas de intervención ... (48,4%)

2. Realiza seguimiento para conocer cómo van los planes o programas ... (45,7%)
1. Analiza, chequea o diagnostica la situación del centro ... (43,9%)
10. Apoya y asesora durante la puesta en práctica de los planes, programas o proyectos educativos del centro y del profesorado (40,7%)

El resto de los ítem reciben puntuaciones bajas (más del 60% de la muestra considera que se hacen poco o nada). Los menos valorados son:

18. Diagnostica de manera general al alumnado (según el 84,6% se hace poco o nada)
11. Forma y asesora en nuevos métodos de enseñanza, nuevas técnicas, uso de materiales (79,9%)
12. Evalúa tanto experiencias como planes o proyectos educativos de todo el centro, o de grupos dentro del centro, o bien de profesorado particular (78,5%)
13. Asesora al centro y al profesorado para la construcción de instrumentos o empleo de técnicas para la autoevaluación (76,6%)
9. Facilita la comunicación y el intercambio de experiencias entre diferentes grupos de profesorado y centros educativos (75,4%)

Por el análisis de las cuestiones abiertas contenidas en el instrumento administrado, los temas más citados en relación con la actuación de los EOEP, desde la óptica del profesorado, se refieren al estudio del alumnado con necesidades educativas especiales y el asesoramiento en torno a la atención a la diversidad y la realización de adaptaciones curriculares (funciones bien arraigadas en el perfil de este sistema de apoyo). También destacan las actuaciones que tienen que ver con el apoyo a las tutorías y a los procesos de elaboración del Proyecto Educativo y Curricular del centro.

Cuando se le presentaron alternativas cerradas para que priorizaran las actuaciones de los equipos, el profesorado eligió en primer lugar el diagnóstico o valoración del alumnado con n.e.e., en segundo lugar el asesoramiento y ayuda necesaria para que el profesorado realice adaptaciones curriculares y otro tipo de acciones encaminadas a potenciar la atención a la diversidad. También reclaman mayor atención para el desarrollo de programas de intervención dirigidos al tratamiento de

dificultades de aprendizaje en el alumnado en función de la realidad de los centros, y la capacitación del profesorado para la elaboración y desarrollo de programas o proyectos de orientación y tutoría.

Si realizamos un análisis comparativo entre la opinión del profesorado y la de los EOEP con respecto a lo que se hace o se recibe desde los equipos, así como lo que debería hacerse o recibirse, utilizando para ello los 15 ítem en los que la correspondencia de forma y contenido es completa, es posible observar la cercanía o lejanía en las percepciones de uno y otro colectivo respecto a las funciones y actividades de apoyo y asesoramiento. En concreto, los ítem utilizados son (ver tablas 8 y 10, pgs. 308-309 y 318-319):

- A. Detección de necesidades del centro y profesorado (ítem 1 de EOEP y 1 de Profesorado)
- B. Detección de necesidades, valoración, diagnóstico del alumnado (2-18)
- C. Seguimiento para conocer cómo va el proceso de asesoramiento con el centro (4-2)
- D. Planificación/diseño y oferta de planes o programas, materiales, propuestas de trabajo (7-3)
- E. Elaboración conjunta de planes, programas, materiales, propuestas de trabajo entre agente de apoyo y centro/profesorado (8-4)
- F. Asesoramiento para facilitar dinámicas de trabajo, de coordinación y colaboración a nivel de centro, creando estructuras y procesos de trabajo en grupo entre el profesorado (9-5)
- G. Oferta/facilita información sobre normativa oficial, requisitos para participar en experiencias o proyectos, solicitar ayudas, recursos, programas, etc. (10-6)
- H. Oferta/facilita información sobre nuevos programas, nuevos métodos pedagógicos, nuevos materiales, nuevas prácticas de enseñanza (11-7)
- I. Informa sobre los recursos y experiencias educativas de la zona (12-8)
- J. Facilita la comunicación y el intercambio de ideas y experiencias entre diferentes grupos de profesorado y centros educativos (16-9)
- K. Apoya y asesora durante la puesta en práctica de los diversos planes, programas o proyectos educativos del centro y del profesorado (18-10)

- L. Forma y asesora al profesorado en nuevos métodos de enseñanza, nuevos conocimientos, técnicas y materiales a través de cursos, seminarios o reuniones (19-11)
- M. Evalúa tanto experiencias como planes o proyectos educativos de todo el centro, o de grupos o de profesorado (20-12)
- N. Asesora para que tanto el profesorado como el centro en su totalidad evalúe sus experiencias, proyectos o planes educativos, para la construcción de instrumentos o empleo de técnicas de autoevaluación (21-13)
- O. Potencia la capacidad de autonomía de los centros y profesorado para que identifiquen sus problemas, los analicen, diseñen, pongan en práctica y evalúen sus experiencias educativas (22-14)

Veamos lo que depara este tipo de análisis comparativo a partir del Gráfico 20.

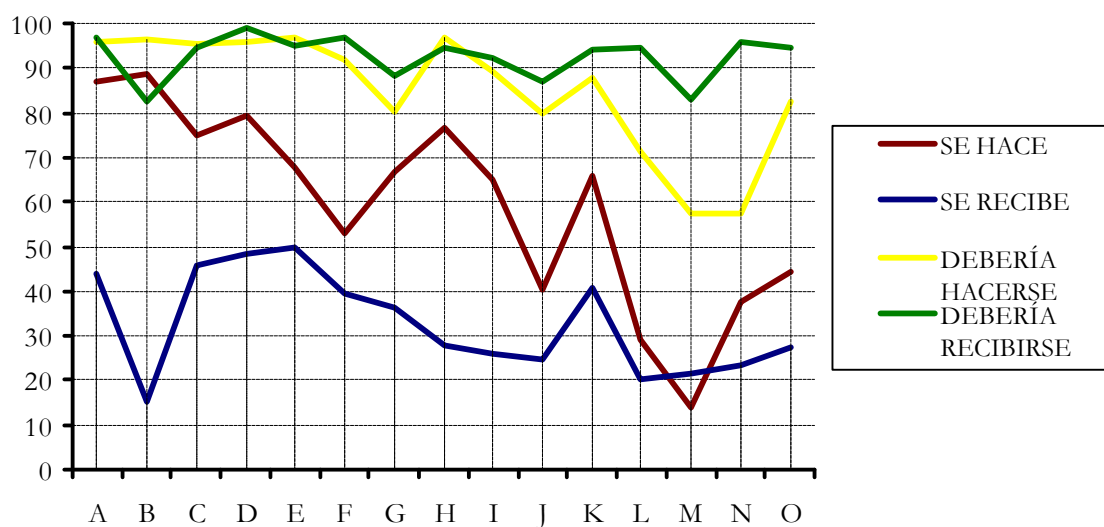


Gráfico 20: Análisis comparativo entre la opinión de los EOEP y una muestra de profesorado con respecto a funciones y actividades de asesoramiento

Como puede verse, si se toman como referencia los perfiles de lo que se hace (opinión de los equipos) y se recibe (opinión del profesorado) puede hablarse de un distanciamiento moderado en las opiniones de uno y otro colectivo con respecto al desempeño de prácticamente la mitad de las funciones y actuaciones propuestas, y un mayor grado de similitud o cercanía en otro tanto.

En particular, las alternativas E, F, J, K, L, M, N y O son actuaciones percibidas de manera similar y los valores son muy cercanos. Mientras, las alternativas A, B, C, D, G, H e I obtienen puntuaciones distantes, lo que manifiesta una distinta apreciación de la realidad. Existen pues ciertos puntos de encuentro entre ambas perspectivas y algunas diferencias importantes.

Al mismo tiempo, si se toma como referencia lo que debería hacerse y recibirse puede comprobarse que existe un notable acercamiento en las opiniones.

No obstante, se advierte claramente, dadas las puntuaciones tan elevadas que resultan, unas expectativas muy exigentes con respecto a la labor de los equipos, especialmente desde la perspectiva del profesorado, en torno a ese conjunto de actividades y funciones, tan amplio y diverso al mismo tiempo.

Hasta aquí hemos presentado un análisis global de los datos –tanto de los EOEP como del profesorado– con respecto a la primera dimensión del estudio referida a las actividades y funciones de asesoramiento. Veamos a continuación algunas diferencias y matices en función de distintas características de uno y otro colectivo.

5.1.1.2.3. Diferencias dentro de los EOEP. Análisis cruzado entre variables

La realidad de los equipos no es homogénea al igual que ocurre con la de los centros. Para lograr un conocimiento diferenciado de la situación, la información ha sido analizada de manera que nos permita apreciar algunas

matizaciones, seleccionando para ello una serie de variables que distinguen a unos sujetos de otros.

Con respecto a los EOEP han sido seleccionadas y cruzadas variables como la etapa educativa en la que se trabaja –Educación Infantil/Primaria y Secundaria–, tipo de equipo –de zona y específico–, antigüedad en el puesto –entre uno y tres años, de cuatro a seis, de siete a once y más de once–, titulación que se posee –Pedagogía, Psicología, Trabajo Social, Logopedia–, y provincia en la que actúa el equipo –S/C de Tenerife y Las Palmas–.

Tal y como ha ocurrido en otros estudios similares –como en el caso del estudio evaluativo de los Equipos Psicopedagógicos de la Comunidad de Madrid (Escudero, 1989b; Escudero y Moreno, 1992)–, la distribución de la muestra en diferentes categorías y su cruce con las diferentes opciones de respuesta de cada ítem resulta muy heterogénea, lo que –como apunta Escudero– aconseja tomar como mucha cautela las diferencias significativas. No obstante, es interesante tomar en consideración este tipo de resultados pues, en ciertos casos pueden ayudar a comprender mejor cómo son los equipos, al tiempo que constituyen una invitación para la discusión y la reflexión.

Teniendo en cuenta la etapa educativa en la que se trabaja, con respecto a las actividades, funciones y tareas de asesoramiento que desarrollan los EOEP –y desde su propio punto de vista– aparecen las siguientes diferencias significativas (ver tabla 11, pg. 327):

- En Educación Infantil y Primaria, la actuación de los EOEP se caracterizaría por realizar con mayor frecuencia que en Educación Secundaria funciones como la detección de necesidades de las familias (ítem 3), el seguimiento para conocer cómo va el proceso de asesoramiento con el centro y el profesorado (ítem 4) y también con las familias (ítem 6), oferta de información sobre los recursos y experiencias educativas de la zona (ítem 12), y facilitación de la comunicación e intercambio de ideas y experiencias entre diferentes grupos de profesorado y centros (ítem 16).

- En Educación Secundaria, tiende a acentuarse la colaboración con los centros y el profesorado para planificar y elaborar conjuntamente materiales, planes o proyectos, propuestas de trabajo, etc. (ítem 8), la oferta de información sobre la normativa oficial y legislación, sobre requisitos para participar en proyectos, solicitar ayudas, etc. (ítem 10) y también hay mayor frecuencia en la información al alumnado sobre la estructura del sistema educativo y las diferentes opciones (ítem 13), y sobre las salidas profesionales (ítem 14). Así mismo, en Secundaria, aunque se trata de una función que se realiza poco como ya se vió, con mayor frecuencia que en Primaria ofrecen formación al profesorado (ítem 19) y a otros colegas y profesionales del servicio (ítem 29). Por último, también hay una mayor tendencia en esta etapa educativa a la coordinación de zona (ítem 32).

Al mismo tiempo, si tomamos como referencia ya no lo que se hace, sino lo que debería hacerse –según el punto de vista de los EOEP– se aprecia que (ver Tabla 12, pg. 328):

- Para los profesionales que trabajan en Educación Infantil-Primaria, la función formativa que puede desempeñar el equipo con el profesorado (ítem 19), la evaluación de experiencias, planes y proyectos del centro y del profesorado (ítem 20), la capacitación para la autonomía de los centros (ítem 22), el establecimiento y mantenimiento de relaciones de trabajo con los centros y profesorado (ítem 23), y la promoción y desarrollo de trabajos de investigación educativa (ítem 31) son actividades y funciones que se valoran más intensamente.
- Por su parte, los profesionales que trabajan en Secundaria valoran más, desde esta perspectiva, la búsqueda de recursos y la coordinación con instituciones no educativas (ítem 30).

FUNCIONES QUE SE HACEN	ETAPA EDUCATIVA	
	Infantil-Primaria	Secundaria
3. Detección de necesidades de las familias	+	-
4. Seguimiento para conocer cómo va el proceso de asesoramiento con el centro y el profesorado	+	-
6. Seguimiento para conocer cómo se ajusta la respuesta a las necesidades de las familias	+	-
8. Colabora con los centros y el profesorado para planificar y elaborar conjuntamente materiales, planes, propuestas de trabajo, etc.	-	+
10. Informa sobre normativas oficiales, requisitos para participar en proyectos, solicitar ayudas, etc.	-	+
12. Informa sobre los recursos y experiencias educativas de la zona	+	-
13. Informa al alumnado sobre la estructura del sistema educativo y las diferentes opciones según capacidades, intereses y motivaciones	-	+
14. Informa al alumnado sobre las salidas profesionales de los estudios	-	+
16. Facilita la comunicación y el intercambio de ideas y experiencias entre diferentes grupos de profesores y centros educativos	+	-
19. Forma al profesorado en nuevos métodos de enseñanza, nuevos conocimientos a través de cursos, seminarios o reuniones	-	+
29. Forma a otros profesionales o colegas del servicio	-	+
31. Promueve y desarrolla trabajos de investigación educativa	-	+
32. Favorece la colaboración que posibilita la coordinación de actuaciones entre los diferentes centros educativos y sistemas de apoyo que inciden en la zona	-	+

Tabla 11: Diferencias en la opinión de los EOEP respecto a la frecuencia con que se realizan determinadas funciones según la etapa educativa en que se trabaja

FUNCIONES QUE DEBERÍAN HACERSE	ETAPA EDUCATIVA	
	Infantil-Primaria	Secundaria
19. Forma al profesorado en nuevos métodos de enseñanza, nuevos conocimientos a través de cursos, seminarios o reuniones	+	-
20. Evalúa formativa y sistemáticamente tanto experiencias como planes o proyectos educativos de todo el centro o de grupos dentro del centro o bien de profesores particulares	+	-
22. Ayuda a los centros, equipos y profesorado para que adquieran capacidad de autonomía (que le permita identificar sus problemas, analizarlos, diseñar, poner en práctica y evaluar sus experiencias educativas	+	-
23. Se presta especial atención a la hora de establecer una relación de trabajo con los centros, grupos de profesores, profesores aislados, familias, etc., así como a su mantenimiento, clarificando, negociando y revisando las expectativas, compromisos de trabajo, etc.	+	-
30. Busca recursos y se coordina con otras instituciones no educativas	-	+
31. Promueve y desarrolla trabajos de investigación educativa	+	-

Tabla 12: Diferencias en la opinión de los EOEP respecto a la deseabilidad para realizar determinadas funciones según la etapa educativa en que se trabaja

Como se recordará, en la primera dimensión del estudio además de indagar sobre la frecuencia con que determinado tipo de actividades, funciones y tareas son realizadas, también se preguntaba por la distribución del tiempo respecto a determinado tipo de actuación. Tomando ahora como referencia estos datos sobre el tiempo empleado (tanto desde la perspectiva de lo que es como de lo que debería ser), obtenemos las siguientes diferencias de consideración (ver Tabla 13, pg. 330):

- En Infantil-Primaria se dedica más tiempo a trabajar con el profesorado a nivel individual (ítem C), y a actuar con las familias (ítem F). También se emplea mayor cantidad de tiempo en la elaboración de informes, memorias, etc. (ítem G) y al trabajo conjunto con otros servicios o sistemas de apoyo (ítem H).
- En Secundaria se dedica más tiempo a trabajar con todo el centro a nivel global (ítem A) y también con grupos o equipos de profesores, tales como ciclos, departamentos, etc. (ítem B). Así mismo, en esta etapa se actúa más con grupos de alumnos (ítem D), y se utiliza más tiempo en reuniones de coordinación con la administración (ítem I). Además, aunque veíamos que a la formación del propio servicio, a nivel global, se le dedica muy poco tiempo, parece que en esta etapa se emplea algo más que en Infantil-Primaria (ítem J). Por último, recibe mayor atención en Secundaria el trabajo con los tutores (ítem L), y también se percibe mayor dedicación de tiempo a la coordinación y trabajo conjunto con el propio equipo (ítem N).

Desde la perspectiva de lo que debería ser, las diferencias más significativas encontradas tras los análisis son (ver Tabla 14, pg. 330):

- En Infantil-Primaria, comparativamente a la etapa de Secundaria, se considera que debería dedicarse más tiempo a la atención al alumnado en grupos (ítem D), a la elaboración de informes, memorias, etc. (ítem G), a la formación del propio servicio (ítem J), y a la coordinación y trabajo conjunto con el equipo (ítem N).
- En Secundaria, por su parte, se considera que debería dedicársele más tiempo al trabajo con instituciones no educativas (ítem M).

TIPO DE ACTUACIÓN	DISTRIBUCIÓN DEL TIEMPO QUE SE REALIZA	
	Infantil-Primaria	Secundaria
A. Actuación global con todo el centro	-	+
B. Atención a grupos o equipos de profesorado (ciclos, dpto.)	-	+
C. Atención al profesorado individual	+	-
D. Atención al alumnado en grupos	-	+
F. Atención a las familias	+	-
G. Elaboración de informes, memorias	+	-
H. Trabajo conjunto con otros servicios	+	-
I. Reuniones con la DGOIE	-	+
J. Formación del propio servicio	-	+
L. Atención y apoyo a los tutores	-	+
N. Coordinación y trabajo conjunto con el equipo	-	+

Tabla 13: Diferencias en la opinión de los EOEP respecto a la distribución del tiempo en función de la etapa educativa en que se trabaja

TIPO DE ACTUACIÓN	DISTRIBUCIÓN DEL TIEMPO QUE DEBERÍA HACERSE	
	Infantil-Primaria	Secundaria
D. Atención al alumnado en grupos	+	-
G. Elaboración de informes, memorias	+	-
J. Formación del propio servicio	+	-
M. Trabajo con instituciones no educativas	-	+
N. Coordinación y trabajo conjunto con el equipo	+	-

Tabla 14: Diferencias en la opinión de los EOEP respecto a cómo debería ser la distribución del tiempo en función de la etapa educativa en que se trabaja

Observando el mapa de datos resultante, aún siendo conscientes de que son muchas más las similitudes que las diferencias, podría hablarse de cierta diversidad de enfoque, distinguiéndose una tendencia en las etapas Infantil-Primaria a la intervención más individual y centrada en la resolución de problemas del profesorado y de las familias, siendo en Secundaria más centrada en grupos y en todo el centro (principalmente en torno a la elaboración del PEC y PCC), así como en la orientación del alumnado, tanto directa y grupal, como a través de los tutores.

Tomando ahora como referencia la variable tipo de equipo, es decir, las diferencias que existen en la actuación en función de la pertenencia a un EOEP de Zona o Específico, encontramos que, respecto a lo que se hace (ver Tabla 15, pg. 332):

- Los EOEP de Zona, con mayor frecuencia colaboran con los centros y el profesorado para planificar y elaborar conjuntamente materiales, planes, propuestas de trabajo, etc. (ítem 8), asesoran para facilitar dinámicas de trabajo, de coordinación y colaboración a nivel de centro, creando estructuras y procesos de trabajo en grupo (ítem 9), informan al alumnado y a su familia sobre la estructura del sistema educativo y las diferentes opciones según capacidades, intereses, motivaciones y sobre las salidas profesionales de los estudios (ítem 13, 14, 15), apoyan y asesoran durante la puesta en práctica de los diversos planes y proyectos educativos del centro y del profesorado (ítem 18), asesoran para que tanto el profesorado como en el centro en su totalidad evalúe sus experiencias y proyectos (ítem 21), dedican más tiempo a resolver tareas burocráticas (ítem 28), colaboran para facilitar la coordinación de actuaciones entre los Servicios de apoyo y centros de una zona (ítem 32).
- Por su parte, los EOEP Específicos, con mayor frecuencia, realizan seguimiento para saber cómo va el apoyo a las familias del alumnado (ítem 6), forman al profesorado (ítem 19) y a otros profesionales o colegas del servicio (ítem 29), prestan especial atención al establecimiento y mantenimiento de la relación de trabajo (ítem 23), y reflexionan sobre los objetivos a lograr con cada asesorado (centro, profesor, alumno, familia) (ítem 24).

FUNCIONES QUE SE HACEN	TIPO DE EQUIPO	
	EOEP de Zona	EOEP Específico
6. Seguimiento para conocer cómo se ajusta la respuesta a las necesidades de las familias	-	+
8. Colabora con los centros y el profesorado para planificar y elaborar conjuntamente materiales, planes, proyectos de trabajo	+	-
9. Asesora para facilitar dinámicas de trabajo, de coordinación y colaboración a nivel de centro	+	-
13. Informa al alumnado sobre la estructura del sistema educativo y las diferentes opciones según capacidades, intereses	+	-
14. Informa al alumnado sobre las salidas profesionales de los estudios	+	-
15. Informa a las familias de los alumnos y alumnas sobre el sistema educativo y las salidas profesionales	+	-
18. Apoya y asesora durante la puesta en práctica de los diversos planes y proyectos educativos del centro y profesorado	+	-
19. Forma al profesorado en nuevos métodos de enseñanza, nuevos conocimientos a través de cursos, seminarios, reuniones	-	+
21. Asesora para que tanto el profesorado como el centro en su totalidad evalúe sus experiencias, proyectos o planes educativos	+	-
23. Presta especial atención a la hora de establecer una relación de trabajo con los centros, grupos, profesorado, familias, así como a su mantenimiento, clarificando, negociando y revisando las expectativas, compromisos de trabajo, etc.	-	+
24. Reflexiona sobre los objetivos a lograr con cada centro, profesor, familia ...	-	+
28. Dedicar tiempo a resolver tareas burocráticas	+	-
29. Forma a otros profesionales o colegas del servicio	-	+
32. Favorece la coordinación de zona	+	-

Tabla 15: Diferencias en la opinión de los EOEP respecto a la frecuencia con que se realizan determinadas funciones según el tipo de equipo en que se trabaja

Desde la perspectiva de lo que debería hacerse, las diferencias entre equipos se localizan en las siguientes variables (ver Tabla 16, pg. 334):

- Los EOEP de Zona valoran de manera más alta el asesoramiento para facilitar dinámicas de trabajo, de coordinación y colaboración a nivel de centro (ítem 9), la orientación educativa del alumnado en torno a las opciones del sistema (ítem 13), la orientación profesional (ítem 14), el apoyo y asesoramiento durante la puesta en práctica de los planes y proyectos del centro (ítem 18), la evaluación de experiencias y proyectos (ítem 20), el asesoramiento para la autoevaluación por parte del profesorado (ítem 21), la potenciación de la autonomía de las escuelas (ítem 22), y la coordinación de zona (ítem 32).
- Los EOEP Específicos, valoran más alto la formación del profesorado (ítem 19), y la elaboración de informes del alumnado (ítem 27).

Así mismo, con respecto a la distribución del tiempo en función de cierto tipo de actuaciones, las diferencias destacables según se trate de EOEP de Zona o Específico se refieren a (ver Tabla 17, pg. 335):

- Los EOEP de Zona, a diferencia de sus compañeros de equipos específicos, dedican más tiempo a intervenir a nivel global con todo el centro (ítem A), con grupos de alumnos (ítem D), a trabajar con otros servicios y sistemas de apoyo (ítem H), a coordinarse y trabajar conjuntamente con el equipo (ítem N).
- Los EOEP Específicos dedican más tiempo a atender al profesorado individualmente (ítem C), al diseño y elaboración del plan de actuación e intervención en centros, con el profesorado o con el alumnado y la familia (ítem K), y a la coordinación y trabajo conjunto con el equipo (ítem N).

FUNCIONES QUE DEBERÍAN HACERSE	TIPO DE EQUIPO	
	EOEP de Zona	EOEP Específico
9. Asesora para facilitar dinámicas de trabajo, de coordinación y colaboración a nivel de centro	+	-
13. Informa al alumnado sobre la estructura del sistema educativo y las diferentes opciones según capacidades, intereses	+	-
14. Informa al alumnado sobre las salidas profesionales de los estudios	+	-
18. Apoya y asesora durante la puesta en práctica de los diversos planes y proyectos educativos del centro y profesorado	+	-
19. Forma al profesorado en nuevos métodos de enseñanza, nuevos conocimientos a través de cursos, seminarios, reuniones	-	+
20. Evalúa formativa y sistemáticamente tanto experiencias como planes o proyectos educativos	+	-
21. Asesora para que tanto el profesorado como el centro en su totalidad evalúe sus experiencias, proyectos o planes educativos	+	-
22. Ayuda a los centros, equipos y profesorado para que adquieran capacidad de autonomía	+	-
27. Elabora informes sobre el alumnado	-	+
32. Favorece la coordinación de zona	+	-

Tabla 16: Diferencias en la opinión de los EOEP teniendo en cuenta el tipo de equipo en que se trabaja

TIPO DE ACTUACIÓN	DISTRIBUCIÓN DEL TIEMPO QUE SE REALIZA	
	EOEP de Zona	EOEP Específico
A. Actuación global con todo el centro	+	-
C. Atención al profesorado individual	-	+
D. Atención al alumnado en grupos	+	-
K. Diseño, planificación del plan de actuación e intervención en centros, con el profesorado o con el alumnado y la familia	-	+
N. Coordinación y trabajo conjunto con el equipo	-	+

Tabla 17: Diferencias en la opinión de los EOEP en función del tipo de equipo en que se trabaja respecto a la distribución del tiempo

Por otra parte, si tomamos como referencia la perspectiva de lo que debería hacerse respecto a la distribución del tiempo, las principales diferencias en función del tipo de equipo se refieren a los EOEP Específicos, que dedicarían más tiempo a la actuación global con todo el centro (ítem A), al trabajo con el profesorado individualmente (ítem C), a la elaboración de informes, memorias, etc. (ítem G), a reuniones con la administración (ítem I), y al trabajo con instituciones no educativas (ítem M) que los EOEP de Zona (ver Tabla 18, pg. 336).

TIPO DE ACTUACIÓN	DISTRIBUCIÓN DEL TIEMPO QUE DEBERÍA HACERSE	
	EOEP de Zona	EOEP Específico
A. Actuación global con todo el centro	-	+
C. Atención al profesorado individualmente	-	+
G. Elaboración de informes, memorias	-	+
I. Reuniones con la D.G.O.I.E.	-	+
M. Trabajo con instituciones no educativas	-	+

Tabla 18: Diferencias en la opinión de los EOEP en función del tipo de equipo en que se trabaja respecto a cómo debería ser la distribución del tiempo

Tanto desde el punto de vista normativo y legal, como desde la propia concepción del apoyo que se ofrece, parece evidente que la actuación de los EOEP es distinta en función de que se trate de un equipo de zona o específico. Los resultados obtenidos en esta investigación apuntan a que los equipos específicos tenderían a trabajar más a un nivel individual, dando mucha importancia a la elaboración de planes o propuestas de intervención y al trabajo con las familias (actuación centrada en n.e.e.), mientras que los de zona lo hacen más a un nivel global o grupal, tanto con el profesorado como con el alumnado, asesorando en la planificación del centro, prestando más atención y ayudando en el trabajo colaborativo entre el profesorado, y ofreciendo también orientación al alumnado (actuación más centrada en la escuela, focalizada tanto sobre el profesor como sobre el alumno).

Por otro lado, también es posible encontrar diferencias si tomamos como elemento de cruce la variable provincia respecto a las funciones y actividades que realizan los EOEP (ver Tabla 19, pg. 338):

- En la Provincia de S/C de Tenerife los equipos en su actuación, con mayor frecuencia que en la otra provincia, asesoran para facilitar dinámicas de trabajo, de coordinación y colaboración a nivel de centro (ítem 9), ofrecen información al profesorado sobre nuevos métodos de trabajo con el alumnado, nuevos materiales y proyectos educativos, etc. (ítem 11), facilitan la comunicación y el intercambio de ideas y experiencias entre diferentes grupos de profesorado y centros educativos (ítem 16), apoyan y asesoran durante la puesta en práctica de los diversos planes y proyectos educativos del centro y del profesorado (ítem 18), forman al profesorado (ítem 19), evalúan las experiencias, planes y proyectos del centro y del profesorado –aunque como ya se sabe se trata de una función que se hace poco en general- (ítem 20), asesoran para que el profesorado y el centro en su totalidad autoevalúen sus prácticas (ítem 21), ayudan a adquirir capacidad de autonomía (ítem 22), prestan especial atención en el establecimiento y mantenimiento de la relación de trabajo (ítem 23), reflexionan sobre los objetivos a lograr con centros y profesorado, familias y alumnado (ítem 24), colaboran para facilitar la coordinación de zona (ítem 32).
- Por su parte, en la Provincia de Las Palmas los equipos, con mayor frecuencia, forman a otros profesionales o colegas del servicio (ítem 29).

Desde la perspectiva de lo que debería hacerse, las diferencias más significativas se refieren a que en la provincia de S/C de Tenerife, los EOEP consideran que debería hacerse más respecto a la búsqueda de recursos, materiales, ideas que permitan a los centros y profesorado poner en práctica sus planes y proyectos educativos (ítem 17), la formación del profesorado (ítem 19), la evaluación (ítem 20), la capacitación para la autonomía (ítem 22), la atención al establecimiento y mantenimiento de la relación de trabajo (ítem 23), y la coordinación de zona (ítem 32) (ver Tabla 20, pg. 339).

FUNCIONES QUE SE HACEN	PROVINCIA	
	S/C de Tenerife	Las Palmas
9. Asesora para facilitar dinámicas de trabajo, de coordinación y colaboración a nivel de centro	+	-
11. Ofrece información sobre nuevos métodos de trabajo con el alumnado, nuevos materiales y proyectos educativos, etc.	+	-
16. Facilita la comunicación y el intercambio de ideas y experiencias entre diferentes grupos de profesores y centros	+	-
18. Apoya y asesora durante la puesta en práctica de los diversos planes y proyectos educativos del centro y profesorado	+	-
19. Forma al profesorado en nuevos métodos de enseñanza, nuevos conocimientos a través de cursos, seminarios, reuniones	+	-
20. Evalúa formativa y sistemáticamente tanto experiencias como planes o proyectos educativos de todo el centro o de grupos dentro del centro o bien de profesores particulares	+	-
21. Asesora para que tanto el profesorado como el centro en su totalidad evalúe sus experiencias, proyectos o planes educativos	+	-
22. Ayuda a los centros, equipos y profesorado para que adquieran capacidad de autonomía (que le permita identificar sus problemas, analizarlos, diseñar, poner en práctica y evaluar sus experiencias educativas)	+	-
23. Presta especial atención a la hora de establecer una relación de trabajo con los centros, grupos, profesorado, familias, así como a su mantenimiento, clarificando, negociando y revisando las expectativas, compromisos de trabajo, etc.	+	-
24. Reflexiona sobre los objetivos a lograr con cada centro, profesor, familia ...	+	-
29. Forma a otros profesionales o colegas del servicio	-	+
32. Favorece la coordinación de zona	+	-

Tabla 19: Diferencias en la opinión de los EOEP según la provincia en que se trabaja

FUNCIONES QUE DEBERÍAN HACERSE	PROVINCIA	
	S/C de Tenerife	Las Palmas
17. Busca recursos, materiales, ideas, experiencias que permitan a los centros y el profesorado poner en práctica sus planes y proyectos educativos	+	-
19. Forma al profesorado en nuevos métodos de enseñanza, nuevos conocimientos a través de cursos, seminarios, reuniones	+	-
20. Evalúa formativa y sistemáticamente tanto experiencias como planes o proyectos educativos	+	-
22. Ayuda a los centros, equipos y profesorado para que adquieran capacidad de autonomía	+	-
23. Presta especial atención a la hora de establecer una relación de trabajo con los centros, grupos de profesores, profesores aislados, familias, etc., así como a su mantenimiento, clarificando, negociando y revisando las expectativas, compromisos de trabajo, etc.	+	-
32. Favorece la coordinación de zona	+	-

Tabla 20: Diferencias en la opinión de los EOEP según la provincia en que se trabaja

Respecto a la distribución del tiempo, los cruces realizados por la variable provincia muestran muy pocas diferencias en la actuación de los EOEP, tan sólo que los EOEP ubicados en S/C de Tenerife acentúan la intervención con todo el centro a nivel global (ítem A), y el trabajo con otros sistemas de apoyo (ítem H). Tampoco se produce ningún tipo de discriminación desde la perspectiva de lo que debería ser.

Con estos resultados tanto de lo que es como de lo que debería ser, podría hablarse de un enfoque más definido en la actuación de los equipos de la provincia de S/C de Tenerife, con una orientación más marcada hacia

el trabajo colaborativo y de corte generalista, sobre todo, como ya se vio, si se trabaja en Secundaria y desde un equipo de Zona.

Otra de las variables que pueden tomarse en consideración para analizar las prácticas de los EOEP –tanto desde la perspectiva de lo que se hace como desde lo que debería hacerse– se refiere a la antigüedad en el puesto o años de ejercicio. Para esta variable hemos tenido en cuenta cuatro intervalos o agrupaciones de la muestra respondiente: entre uno y tres años de antigüedad, de cuatro a seis años, de siete a diez y más de once años. No obstante, las diferencias significativas encontradas tienden a reagrupar la muestra en dos subgrupos: aquellos que cuentan con más de once años y los que cuentan con menor antigüedad que éstos.

Esas diferencias se refieren a que el grupo de profesionales de más de once años de antigüedad, de manera más frecuente que el resto, realiza seguimiento del trabajo con las familias (ítem 6), diseña planes o programas, elabora materiales, orientaciones, propuestas de trabajo para que los centros y el profesorado los utilicen y pongan en práctica (ítem 7), y ofrecen más formación al profesorado (ítem 19). Al mismo tiempo, con menor frecuencia informan sobre los recursos y experiencias educativas de la zona (ítem 12) que el resto, y llevan a cabo menos orientación educativa (ítem 13) y profesional (ítem 14). También, a diferencia del resto de grupos, asesoran menos para facilitar la autoevaluación por parte del profesorado y del centro (ítem 21) (ver Tabla 21, pg. 341).

Desde la perspectiva de lo que debería hacerse, las diferencias encontradas se refieren a que el grupo de mayor antigüedad (más de once años) considera que debería hacerse menos orientación educativa (ítem 13) y profesional (ítem 14) con el alumnado, así como con las familias (ítem 15). También destaca este colectivo con mayor experiencia porque consideran que debería hacerse menos evaluación en centros (ítem 20 y 21) (ver Tabla 22, pg. 341).

FUNCIONES QUE SE HACEN	ANTIGÜEDAD EN EL PUESTO	
	- de 11 años	+ de 11 años
6. Realiza seguimiento para conocer cómo se ajusta la respuesta a las necesidades de las familias del alumnado	-	+
7. Diseña planes o programas, elabora materiales, orientaciones, propuestas de trabajo para que los centros y el profesorado los utilicen y pongan en práctica	-	+
12. Informa sobre los recursos y experiencias educativas de la zona	+	-
13. Informa al alumnado sobre la estructura del sistema educativo y las diferentes opciones según capacidades, intereses y motivaciones	+	-
14. Informa al alumnado sobre las salidas profesionales de los estudios	+	-
19. Forma al profesorado en nuevos métodos de enseñanza, nuevas técnicas, nuevos conocimientos a través de cursos, seminarios o reuniones	-	+
21. Asesora para que tanto el profesorado como el centro en su totalidad evalúe sus experiencias, proyectos o planes educativos	+	-

Tabla 21: Diferencias en la opinión de los EOEP según la antigüedad en el puesto

FUNCIONES QUE DEBERÍAN HACERSE	ANTIGÜEDAD EN EL PUESTO	
	- de 11 años	+ de 11 años
13. Informa al alumnado sobre la estructura del sistema educativo y las diferentes opciones según capacidades, intereses y motivaciones	+	-
14. Informa al alumnado sobre las salidas profesionales de los estudios	+	-
15. Informa a las familias del alumnado sobre el sistema educativo y las salidas profesionales	+	-
20. Evalúa formativa y sistemáticamente tanto experiencias como planes o proyectos educativos de todo el centro o de grupos dentro del centro o bien de profesores particulares	+	-
21. Asesora para que tanto el profesorado como el centro en su totalidad evalúe sus experiencias, proyectos o planes educativos	+	-

Tabla 22: Diferencias en la opinión de los EOEP según la antigüedad en el puesto

Así mismo, respecto a la distribución del tiempo, aparecen las siguientes diferencias en los análisis realizados en función de la antigüedad en el puesto. Por un lado, a medida que se posee mayor antigüedad, se dedica menor cantidad de tiempo al trabajo o actuación global con todo el centro (ítem A), y a la formación propia (ítem J). Pero, por otro lado, se dedica mayor cantidad a atender al profesorado individualmente (ítem C), a las familias del alumnado (ítem F), al diseño del plan de actuación (ítem K) y al trabajo con los tutores (ítem L).

Desde la perspectiva de lo que debería hacerse, tan sólo se aprecia que el colectivo de mayor antigüedad es el que menor tiempo considera que debería dedicársele al trabajo con todo el centro a nivel global (ítem A) y a la atención al alumnado en grupos (ítem D).

Por último, respecto a las diferencias en las opiniones de los EOEP, ha sido cruzada la variable titulación (Pedagogía, Psicología, Trabajo Social, Logopedia) por las variables contempladas en esta primera dimensión del estudio ('actividades, funciones, tareas'). Dada la distribución final de la muestra y el peso específico de cada colectivo en ella, nos referiremos exclusivamente al caso de los orientadores (titulados en Pedagogía y/o Psicología) puesto que los otros perfiles agrupan un número muy escaso de sujetos.

En primer lugar, las principales diferencias encontradas hacen referencia a la frecuencia con que se realizan funciones y tareas como la detección de las necesidades de todo el centro y del profesorado (ítem 1), del alumnado (ítem 2), de las familias (ítem 3), seguimiento del trabajo con el centro (ítem 4), con el alumnado (ítem 5), con las familias (ítem 6), colaboración con los centros y profesorado en la elaboración y planificación conjunta de materiales, planes y propuestas de trabajo (ítem 8), asesoramiento para facilitar el trabajo colaborativo en las escuelas (ítem 9), oferta de información a las familias (ítem 15), potenciación de la comunicación y el intercambio entre diferentes grupos de profesorado y centros (ítem 16), apoyo a la puesta en práctica de los planes y proyectos del centro y profesorado (ítem 18), formación del profesorado (ítem 19), asesoramiento para la autoevaluación (ítem 21), potenciación de la autonomía (ítem 22), colaboración para facilitar la coordinación de zona

(ítem 32), que obtienen siempre puntuaciones más elevadas para los titulados en Pedagogía (ver Tabla 23, pg. 344).

Desde la perspectiva de lo que debería ser, las puntuaciones son muy cercanas y no se aprecian diferencias importantes.

En segundo lugar, respecto a la distribución y reparto del tiempo, se producen diferencias significativas tan sólo en relación con la actuación con todo el centro (ítem A) que obtiene puntuaciones más altas en el caso de los Licenciados en Pedagogía.

Tampoco se observan diferencias de consideración desde la perspectiva de lo que debería ser.

5.1.1.2.4. Diferencias de opinión del profesorado sobre las funciones de los EOEP

De la misma manera que en el caso de los equipos, se han realizado análisis cruzando los datos obtenidos a partir de la muestra de profesorado. De este modo es posible distinguir sus opiniones en función de variables como la etapa educativa en la que se trabaja –Infantil/Primaria y Secundaria-, el tamaño del centro –unitaria, menos de diez unidades, de diez a veinte, de veinte a treinta, más de treinta-, el área sociogeográfica en el que se ubica –rural, urbano, periférico-, la provincia de pertenencia –S/C de Tenerife y Las Palmas-, la función que desempeña el sujeto que responde –Dirección, Jefatura de Seminario o Departamento, Coordinación de ciclo/ámbito/otras, Coordinación de Formación-, y la antigüedad en el puesto –de uno a tres años, de cuatro a seis, de siete a quince, más de dieciseis años-.

Tras los análisis efectuados, algunos de estos cruces no resultan lo suficientemente discriminadores en relación a lo que reciben y consideran que deberían recibir de los EOEP respecto a las actividades, funciones y tareas de asesoramiento y apoyo pedagógico. Son los casos de los realizados en base a criterios como la etapa educativa, la provincia y la antigüedad en el puesto, que no arrojan diferencias significativas pudiendo considerarse en

FUNCIONES QUE SE HACEN	TITULACIÓN	
	PEDAGOGÍA	PSICOLOGÍA
1. Detección de las necesidades del centro y del profesorado para determinar así el tipo de ayuda y servicios a prestar	+	-
2. Detección de las necesidades del alumnado	+	-
3. Detección de necesidades de las familias	+	-
4. Seguimiento para conocer cómo va el proceso de asesoramiento con el centro y el profesorado	+	-
5. Seguimiento para conocer cómo se ajusta la respuesta a las necesidades del alumnado	+	-
6. Seguimiento para conocer cómo se ajusta la respuesta a las necesidades de las familias	+	-
8. Colabora con los centros y el profesorado para planificar y elaborar conjuntamente materiales, planes, proyectos de trabajo	+	-
9. Asesora para facilitar dinámicas de trabajo, de coordinación y colaboración a nivel de centro	+	-
15. Informa a las familias de los alumnos y alumnas sobre el sistema educativo y las salidas profesionales	+	-
16. Facilita la comunicación y el intercambio de ideas y experiencias entre diferentes grupos de profesores y centros	+	-
18. Apoya y asesora durante la puesta en práctica de los diversos planes y proyectos educativos del centro y profesorado	+	-
19. Forma al profesorado en nuevos métodos de enseñanza, nuevos conocimientos a través de cursos, seminarios, reuniones	+	-
21. Asesora para que tanto el profesorado como el centro en su totalidad evalúe sus experiencias, proyectos o planes educativos	+	-
22. Ayuda a los centros, equipos y profesorado para que adquieran capacidad de autonomía	+	-
32. Favorece la coordinación de zona	+	-

Tabla 23: Diferencias en la opinión de los EOEP según la titulación que se posee

este sentido que dichas variables no constituyen un factor de diferenciación en las opiniones del profesorado.

Respecto al tamaño del centro, aunque pocas, sí que aparecen algunas diferencias significativas en los resultados. Por ejemplo, los centros que cuentan con más de treinta profesores (centros más grandes) consideran en mayor grado que el resto que el EOEP facilita muy poco la comunicación y el intercambio de experiencias entre el profesorado de la zona (ítem 2.26), así como la formación del profesorado (ítem 2.28).

Considerando esta misma variable, pero desde la perspectiva de lo que debería ser, las diferencias se encuentran en las escuelas unitarias, que a diferencia del resto de la tipología de centros, son los que con menor intensidad consideran que deberían recibir colaboración por parte de los equipos en la elaboración de los planes, proyectos y materiales del centro (ítem 2.21). También en el grupo de centros de más de treinta profesores, que valoran menos que el resto la necesidad del apoyo de los equipos en cuanto a la potenciación y capacitación para la autonomía (ítem 2.31).

Tomando en consideración ahora el área sociogeográfica en que se ubica el centro aparecen algunas diferencias de consideración. Nos referimos a la función de seguimiento para conocer cómo van los planes y proyectos del centro y atender los problemas y necesidades que van surgiendo (ítem 2.19), la oferta de información sobre nuevos métodos, programas, materiales (ítem 2.24), y sobre las experiencias, materiales y recursos de la zona (ítem 2.25) que según el profesorado de centros urbanos, se recibe menos asesoramiento en este sentido que el resto de tipologías consideradas en el estudio –periféricos y rurales-. También dicen recibir menos que el resto en formación (ítem 2.28) y capacitación para la autonomía (ítem 2.31).

Por otro lado, si agrupamos los datos provenientes del profesorado con el criterio de la función que desempeña en el centro el sujeto que responde, las diferencias encontradas se refieren a acciones como el diagnóstico general del centro (ítem 2.18), que desde el punto de vista de los Jefes de Seminario o Departamento y de los Coordinadores de Formación

de los centros se recibe menos que desde el punto de vista de los miembros del Equipo Directivo o de los distintos Coordinadores (ciclo, ámbito, etc.).

Así mismo, desde la perspectiva de lo que debería ser, el colectivo formado por los Coordinadores de Formación considera en mayor proporción –a diferencia de sus compañeros- que debería recibirse menos respecto a la información sobre experiencias, materiales y recursos de la zona (ítem 2.25), la facilitación de la comunicación y el intercambio de experiencias entre diferentes grupos de profesores y centros (ítem 2.26), el apoyo y asesoramiento durante la puesta en práctica de los planes y programas educativos (ítem 2.27), el asesoramiento para la construcción de instrumentos o empleo de técnicas para la autoevaluación (ítem 2.30) así como para la adquisición de métodos de trabajo que les permita identificar sus necesidades, elaborar planes, llevarlos a la práctica y evaluarlos (desarrollo de la capacidad de autonomía, ítem 2.31).

Además, los Jefes de Seminario y Departamento son los que valoran con puntuaciones más altas la necesidad de que los EOEP evalúen las experiencias, planes y proyectos educativos del centro y del profesorado (ítem 2.29) pero, al mismo tiempo, son los que proporcionalmente valoran menos la necesidad de que los equipos colaboren en la elaboración del PEC y PCC (ítem 2.33) junto con los Coordinadores de Formación de los centros.

Podría plantearse al respecto, visto el conjunto de datos, que existe mayor homogeneidad de la muestra de profesorado y centros de la que en un principio podría pensarse a tenor de las escasas diferencias resultantes tras los análisis.

5.1.1.3. Metodología, estrategias, modelo de actuación de los EOEP

El estudio de la metodología que utilizan los sistemas de apoyo constituye la segunda dimensión de investigación. Conocer el modo en que los profesionales que constituyen los EOEP llevan a cabo las diferentes actividades y funciones de apoyo y asesoramiento al profesorado y los

centros educativos, estudiar los modelos y estrategias de actuación e intervención, la línea, enfoque u orientación metodológica predominante es, pues, el objetivo de este segundo bloque de resultados.

A este respecto hay que considerar que las posibilidades de actuación de un sistema de apoyo son múltiples, es decir, existe todo un conjunto de estrategias diversas a la hora de llevar a cabo las diferentes actividades, funciones y tareas de asesoramiento.

A pesar de ser este uno de los aspectos clave en el funcionamiento y actuación de los sistemas de apoyo, es un ámbito menos conocido que el de las funciones, aun cuando condiciona y determina a éstas de manera crítica en su desarrollo.

Existen diversas maneras de referirse a este particular: se utilizan términos como estrategias, tácticas, incidentes, esquema de trabajo, plan operativo o también modelo de actuación (Escudero y Moreno, 1992). Siguiendo la propuesta de Loucks-Horsley y Crandall (1986), es posible definir esta dimensión metodológica de los sistemas de apoyo basándose en la mayor o menor incidencia en un tipo particular de actuación. No obstante, hay que ser conscientes de las limitaciones que entraña este tipo de estudio, derivadas principalmente de la falta de univocidad en el lenguaje, y la dificultad por lo tanto a nivel del diseño de instrumentos –en nuestro caso, cuestionarios– para lograr una descripción lo suficientemente clarificadora de tal tipo de actuaciones.

La dificultad que entraña este tipo de estudio metodológico fue puesta de relieve anteriormente por Escudero (Escudero y Moreno, 1992). En este y otros trabajos (Loucks-Horsley y Crandall, 1986) se utilizan toda una serie de descriptores que hacen referencia a ciertas tendencias en el enfoque metodológico de los sistemas de apoyo que nosotros hemos adoptado.

El estudio de la metodología de los equipos que se presenta aquí tiene en cuenta siete tipos de actuaciones, cada una de ellas con dos opciones o polos. La mayor o menor incidencia en cada uno de ellos permite calificar la actuación general de los EOEP respecto a dos orientaciones o

metodologías: de contenido y de proceso (ver Figura 45). Aunque el diseño original del instrumento descriptivo elaborado por Loucks-Horsley y Crandall contempla la utilización de escalas bipolares en la que el sujeto responde situándose más o menos cerca de un polo determinado, nosotros –siguiendo el criterio establecido por Escudero y colaboradores– hemos optado por transformar esas escalas en ítem alternativos en los que se ofrece una definición de cada tipo de actuación o estrategia utilizada por el sistema de apoyo correspondiente.

ORIENTACIÓN DE CONTENIDO	ORIENTACIÓN DE PROCESO
Énfasis en contenidos	Énfasis en procesos
Énfasis en intervención directa	Énfasis en colaboración
Apoyo centrado en individuo	Apoyo centrado en grupo/centro
Limitación de oferta	Comprensividad de oferta
Estrategia reactiva	Estrategia proactiva
Resolución del problema	Capacitación para la autonomía
Relación diferenciada	Relación igualitaria

Figura 44: Estrategias en la metodología de trabajo de los sistemas de apoyo

Como ya se advirtió anteriormente, puesto que en todo momento se ha pretendido la mayor adaptación posible del lenguaje, los cuestionarios dirigidos a profesionales de los EOEP y al profesorado difieren ligeramente en la forma, aunque guardan total correspondencia de contenido.

Al mismo tiempo, tal y como ocurría con la primera dimensión referida a las actividades, funciones y tareas, hemos considerado también en esta segunda dimensión del estudio dos perspectivas desde las que analizar las prácticas de asesoramiento por parte de los EOEP: una referida a lo que se hace o suele ser más habitual en la actuación, y otra en base a lo que debería hacerse, en términos de lo deseable.

Pero veamos ya los resultados obtenidos y su interpretación.

5.1.1.3.1. La opinión de los EOEP sobre la metodología de trabajo

A continuación presentamos los resultados globales obtenidos desde los EOEP respecto a cada una de las alternativas de acción propuestas, agrupando los valores en dos categorías –mucho y bastante, por un lado, y poco y nada, por otro– lo que permite apreciar con mayor claridad las características metodológicas de los equipos.

En la Tabla 24 (pg. 350-351), además de incluirse los datos referidos a lo que se hace, también se recogen los resultados correspondientes a lo que debería hacerse.

En el Gráfico 21 (pg. 352), tomando como referencia los valores altos, pueden observarse comparativamente estos datos.

En la Tabla 25 (pg. 352) se resume de manera simbólica las tendencias a la hora de utilizar un tipo u otro de estrategias, configurándose un mapa metodológico en el que el signo ‘+’ se obtiene cuando los valores correspondientes a las alternativas mucho y bastante suman más del sesenta por ciento de las respuestas; el signo ‘+/-’ significa un resultado que aglutine entre el cuarenta y el sesenta por ciento de las respuestas; el signo ‘-’ equivale a una suma de los valores inferior al cuarenta por ciento.

De las catorce alternativas propuestas, la mitad se relacionan más estrechamente con una orientación de contenido en la metodología de los equipos (ítem impares) y la otra mitad con una de proceso (ítem pares).

ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS	SE HACE		DEBERÍA HACERSE	
	Mucho +Bastante	Poco +Nada	Mucho +Bastante	Poco +Nada
1. <i>Asesoramiento centrado en contenidos</i> : la ayuda consiste en ofrecer como especialista asesoramiento específico para un área o asunto concreto.	56,7	43,3	59,5	40,5
2. <i>Asesoramiento centrado en procesos</i> : la ayuda se dirige a facilitar dinámicas de trabajo que permita a los centros o las familias por sí mismos identificar y resolver los problemas o asuntos que se le plantean.	65,3	35,7	95,5	4,5
3. <i>Intervención directa</i> : el sistema de apoyo es quien define las necesidades o problemas a tratar y ofrece las soluciones en función de su experiencia, conocimiento y pericia.	48,0	52,0	45,0	55,0
4. <i>Intervención colaborativa</i> : se actúa conjuntamente a la hora de identificar la necesidad y descubrir soluciones.	77,4	22,6	97,8	2,2
5. <i>Atención individualizada</i> : la intervención es sobre sujetos aislados con diferentes necesidades de apoyo o ayuda.	72,3	27,7	57,2	42,8
6. <i>Atención grupal</i> : la atención es sobre grupos o instituciones completas en base a necesidades y asuntos compartidos.	56,6	43,4	90,3	9,7
7. <i>Limitación de oferta</i> : se atiende tan sólo algunos temas y no otros, por lo que existe una limitación en el abanico de cuestiones o asuntos sobre los que trabajar en función de ciertos criterios.	45,4	54,6	59,4	40,5
8. <i>Comprensividad de oferta</i> : se atiende cualquier tipo de demanda sin poner límites en función de la temática o aspecto a tratar, actuando sobre la globalidad de asuntos posibles que surgen en la relación.	63,9	36,1	55,7	44,3

Tabla 24: Frecuencias en el uso de estra-

tegias de asesoramiento según EOEP

ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS	SE HACE		DEBERÍA HACERSE	
	Mucho +Bastante	Poco +Nada	Mucho +Bastante	Poco +Nada
9. <i>Reactividad</i> : la intervención se produce ante la demanda formulada por el asesorado.	98,6	1,4	97,4	2,6
10. <i>Proactividad</i> : el sistema de apoyo toma la iniciativa para intervenir abordando problemas y cuestiones que los asesorados pueden o no percibir como necesidades.	56,4	43,6	69,2	30,8
11. <i>Resolución del problema</i> : la relación de asesoramiento, el proceso de ayuda y apoyo se basa en una necesidad o asunto particular y el sistema de apoyo ofrece soluciones ya elaboradas al respecto.	60,2	39,8	49,5	50,5
12. <i>Capacitación para la autonomía</i> : la relación de asesoramiento busca reforzar la capacidad de autonomía, la capacitación y formación para que el asesorado pueda abordar sus problemas y resolverlos.	71,9	28,1	94,3	5,7
13. <i>Relación diferenciada</i> : en el procesod de ayuda el sistema de apoyo mantiene una posición de especialista, experto respecto al asesorado.	43,6	56,4	40,2	59,8
14. <i>Relación igualitaria</i> : la relación en el proceso de ayuda o apoyo es complementaria, colaborativa, igualitaria.	83,9	16,1	97,7	2,3

Tabla 24 (cont.): Frecuencias en el uso

de estrategias de asesoramiento –EOEP

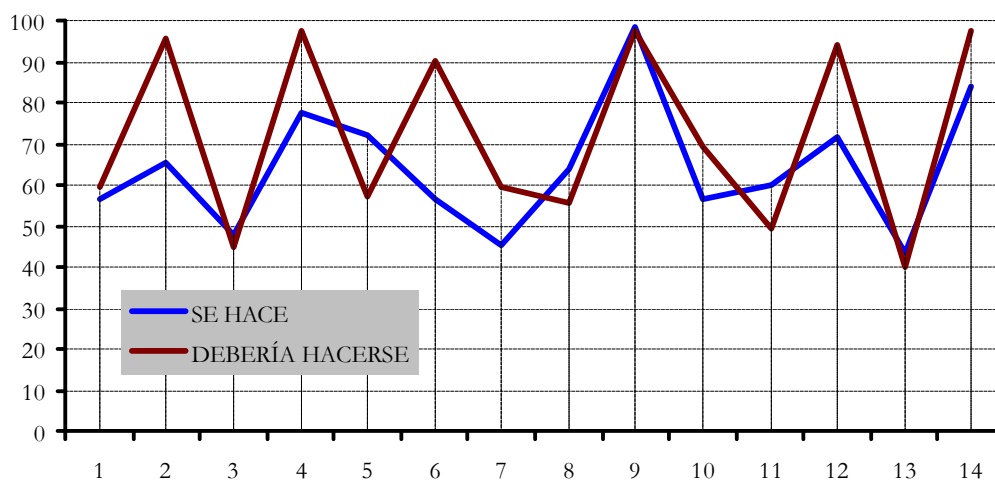


Gráfico 21: Frecuencias en el uso de estrategias de asesoramiento según los EOEP

OPINIÓN EOEP		ESTRATEGIAS		OPINIÓN EOEP	
SE HACE	DEBERIA HACERSE			SE HACE	DEBERIA HACERSE
+/-	+/-	1.Énfasis en contenidos	2. Énfasis en procesos	+	+
+/-	+/-	3. Énfasis en intervención directa	4. Énfasis en colaboración	+	+
+	+/-	5. Apoyo centrado en individuo	6. Apoyo centrado en grupo/centro	+/-	+
+/-	+/-	7. Limitación de oferta	8. Comprensividad de oferta	+	+/-
+	+	9. Estrategia reactiva	10. Estrategia proactiva	+/-	+
+	+/-	11. Resolución del problema	12. Capacitación para la autonomía	+	+
+/-	+/-	13.Relación diferenciada	14. Relación igualitaria	+	+

Tabla 25: Tendencias en la utilización de estrategias según los EOEP

Como puede comprobarse, a partir de estos resultados podría hablarse de un mayor uso de las estrategias de proceso frente a las de contenido, tanto desde la perspectiva de lo que se hace como desde lo que debería hacerse. No obstante, no se trata de una metodología única y bien definida frente a otra, sino que parece existir una combinación o coexistencia de ambas.

Un análisis más detenido respecto a cada una de las opciones estratégicas consideradas en la investigación permite observar que, frente a un asesoramiento centrado en contenidos, de carácter especializado, existe mayor tendencia al asesoramiento centrado en procesos, de carácter generalista (ítem 1 y 2). El tipo de intervención más frecuente de los equipos es colaborativa, trabajándose de manera conjunta con el profesorado, aunque –al mismo tiempo– casi el cincuenta por ciento de los profesionales de los EOEP dicen hacer también, con bastante o mucha frecuencia, intervenciones directas (ítem 3 y 4).

Por otra parte, puede verse que el foco preferente de actuación es el individuo frente al grupo o institución, aunque en este sentido más de la mitad de los profesionales, con bastante frecuencia también trabajan con éstos (ítem 5 y 6).

Existe, así mismo, una tendencia hacia la comprensividad en la oferta de asuntos sobre los que trabajar (ítem 7 y 8) por lo que con frecuencia no se ponen límites a la temática de asesoramiento, pero la conducta más habitual es reactiva y no proactiva, es decir, se actúa cuando existe demanda por parte del profesorado, tomándose en menor medida la iniciativa para intervenir (ítem 9 y 10).

Por último, con mayor frecuencia, la finalidad de la actuación es la capacitación para la autonomía de profesores y centros, aunque también es altamente valorada la opción de resolución de problemas particulares (ítem 11 y 12), siendo la relación de asesoramiento –en términos generales– igualitaria aún cuando en ocasiones también perviva un rol de experto con un estatus diferenciado (ítem 13 y 14) por parte del asesor.

Desde la perspectiva de lo que debería ser, las diferencias en los valores obtenidos definen más claramente una orientación hacia la metodología de proceso, a pesar de que en dos de las siete opciones estratégicas, se invierte esta tendencia. Son los casos de la mayor reactividad frente a menor proactividad (ítem 9 y 10) y la indefinición en cuanto al tipo de oferta temática sobre la que trabajar (ítem 7 y 8).

En síntesis, podría hablarse de que no existe una línea metodológica única y bien definida, sino más bien una convivencia de modelos, aún cuando parece existir cierta tendencia a utilizar con más frecuencia estrategias propias de una orientación de proceso. Si ponemos en relación estos resultados con los obtenidos en la primera dimensión del estudio – actividades, funciones y tareas de asesoramiento– en la que aparecía una mayor frecuencia de acciones propias de un modelo de contenido, pero conviviendo con funciones características de una orientación más procesual, cobra más peso la idea de la coexistencia o combinación de modelos, aunque también este panorama podría estar reflejando una cierta contradicción entre, por un lado, la realización de tareas prácticas y, por otro lado, el modelo percibido.

Esta combinación y mezcla de estrategias en la línea u orientación metodológica de los EOEP podría venir determinada –desde nuestro punto de vista– por varios factores al mismo tiempo. Entre ellos, la propia composición del servicio, que es heterogénea en cuanto a titulación, experiencia y procedencia, junto a la gran cantidad de profesionales que componen este sistema, lo que convierte a ésta en una estructura de apoyo muy compleja. Por otra parte, su juventud, es decir, el breve espacio de tiempo en el que los EOEP vienen operando como tal y por lo tanto, la ausencia de una larga tradición de trabajo conjunto. Además hay que considerar como un factor decisivo, las peculiaridades del marco en el que se desarrolla la intervención, esto es, los propios centros educativos, cuyas características organizativas (valores, cultura, espacios y tiempos, relaciones y procesos) no siempre son las más adecuadas para el avance y evolución desde modelos técnicos y de expertos, hacia modelos de asesoramiento de corte más procesual y colaborativo.

Yendo un poco más allá de los propios datos, y atendiendo a la evolución más reciente vivida en el seno de nuestro sistema educativo, podría considerarse que lo que reflejan los resultados corrobora un proceso de transición desde posiciones y modelos de especialista, sustitutivos de la acción del profesor, hacia posiciones y modelos de corte colaborativo, en el que los profesionales del asesoramiento constituyen un elemento favorecedor de la autonomía y mejora general de los centros. Esta transición no es sino el reflejo de otra mayor que afecta a todo el sistema educativo y que ha provocado, además de una nueva estructura, un nuevo marco de ideas y teorías, de prácticas curriculares y organizativas que requiere formas y modelos de apoyo alternativos.

5.1.1.3.2. La opinión del profesorado sobre la metodología de los EOEP

Ya nos referimos anteriormente a la dificultad que entraña este tipo de estudio metodológico, derivada en gran medida por la falta de tradición y uso de un lenguaje compartido en torno a las estrategias de actuación de los sistemas de apoyo. Este problema se ve acentuado cuando se trata de extraer información a partir del profesorado. No obstante, contar con la opinión del profesorado permite contrastar la percepción más corporativa que proviene de los propios equipos y enriquecer el análisis en torno a este tipo de fenómeno. Además, no podemos olvidar que los procesos de asesoramiento se desarrollan en un marco social del que otros sujetos participan.

Los datos del profesorado han sido obtenidos en relación con cuatro opciones estratégicas, tanto desde la perspectiva de lo que es como de lo que debería ser y, al igual que hicimos con los resultados de los equipos, éstos han sido organizados tanto en una tabla general de frecuencias (Tabla 26, pg. 356) como en un gráfico comparativo entre lo que es y lo que debería ser la actuación (Gráfico 22, pg. 357) y, como resumen de tendencias, una tabla que de manera simbólica esquematiza la orientación metodológica de los equipos, vista por el profesorado (Tabla 27, pg. 357). Tras su repaso realizaremos algunos comentarios interpretativos y valorativos.

ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS	SUELE SER		DEBERÍA SER	
	Mucho +Bastante	Poco +Nada	Mucho +Bastante	Poco +Nada
1. <i>Asesoramiento centrado en contenidos:</i> consiste en dar a los centros y profesorado soluciones hechas, programas elaborados, que han de ser aplicados.	27,8	72,2	50,2	49,8
2. <i>Asesoramiento centrado en procesos:</i> el apoyo y servicios recibidos permite al centro capacitarse en conocimientos y técnicas para ser autónomos en la resolución de sus propias necesidades y problemas.	20,5	79,5	93,6	6,4
3. <i>Intervención directa:</i> ante las demandas del centro o del profesorado, el sistema de apoyo ofrece ayuda directa, soluciones ya hechas, materiales previamente elaborados.	43,4	56,6	72,4	27,6
4. <i>Intervención colaborativa:</i> los miembros del sistema de apoyo trabajan con los centros y profesorado para encontrar soluciones, y elaborar materiales o programas que respondan, específicamente, a sus propias necesidades.	36,3	63,7	96,1	3,9
5. <i>Atención individualizada:</i> el apoyo se dirige preferentemente a profesorado aislado, posee un carácter individualizado.	34,6	65,4	55,1	44,9
6. <i>Atención grupal:</i> el apoyo se dirige preferentemente a grupos	38,4	61,6	75,3	24,7
7. <i>Atención institucional:</i> el asesoramiento está orientado a todo el centro como unidad.	47,4	52,6	84,7	15,3
8. <i>Relación igualitaria:</i> el tipo de relación mantenida con el sistema de apoyo es estrecha, colaborativa, próxima.	55,3	44,7	99,5	0,5

Tabla 26: Uso de estrategias metodoló-

gicas en los EOEP según el profesorado

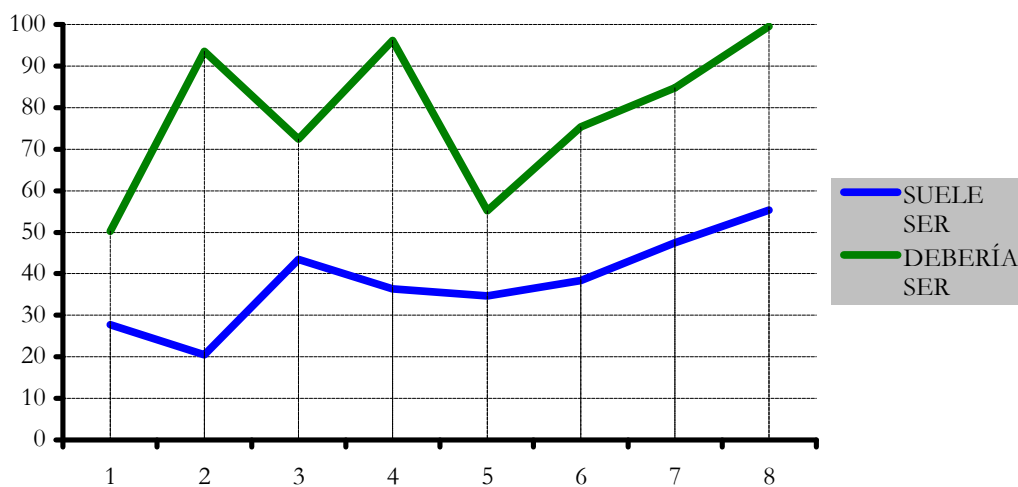


Gráfico 22: Frecuencia en el uso de estrategias por parte de los EOEP según el profesorado

OPINIÓN PROFESOR		ESTRATEGIAS		OPINIÓN PROFESOR	
SUELE SER	DEBERÍA SER			SUELE SER	DEBERÍA SER
-	+/-	1. Énfasis en contenidos	2. Énfasis en procesos	-	+
+/-	+	3. Énfasis en intervención directa	4. Énfasis en colaboración	-	+
-	+/-	5. Apoyo centrado en individuo	6. Apoyo centrado en grupo	-	+
			7. Apoyo al centro en su totalidad	+/-	+
		8. Relación igualitaria		+/-	+

Tabla 27: Tendencias en el uso de estrategias por parte de los EOEP según el profesorado

Un análisis detenido muestra pocas diferencias entre tendencias metodológicas. El profesorado, en general, considera que recibe muy poco asesoramiento de los EOEP, tanto centrado en contenidos que recibe puntuaciones más altas (ítem 1) como centrado en procesos (ítem 2).

Desde esta óptica particular, la intervención de los equipos tiende a apreciarse más cuando se produce con un carácter directo (ítem 3) que colaborativo (ítem 4), aunque hay que decir que las diferencias en los valores son escasas.

Así mismo, con algo más de margen en las puntuaciones, se percibe más como una atención al centro (ítem 7) y a grupos (ítem 6) que a individuos aislados (ítem 5).

Por último, la relación de trabajo tiende a ser igualitaria tan sólo para algo más de la mitad de la muestra respondiente de profesorado (ítem 8), mientras que para el cuarenta y cinco por ciento restante, parece que ésta es algo diferenciada y jerárquica.

Desde la perspectiva de lo que debería ser, el profesorado –como muestran los datos– se decanta hacia una orientación más procesual, colaborativa e igualitaria en los procesos de asesoramiento y ayuda profesional, aunque sin renunciar a un modelo de especialista, reclamando en alto porcentaje intervenciones directas para la resolución de problemas determinados.

Como puede verse tras estos resultados, y atendiendo también a los datos obtenidos respecto a las actividades, funciones y tareas de asesoramiento de los EOEP, el profesorado, insatisfecho con la cantidad de apoyo que recibe, reclama más tanto desde una orientación de contenido como de proceso.

Un análisis comparativo a nivel gráfico y simbólico entre la opinión del profesorado y la de los EOEP respecto a cómo se desarrolla el asesoramiento y cómo debería ser –en aquellos ítem es los que es posible el contraste– puede ilustrar las diferencias entre ambos colectivos (ver Gráfico 23 y Tabla 28, pg. 359).

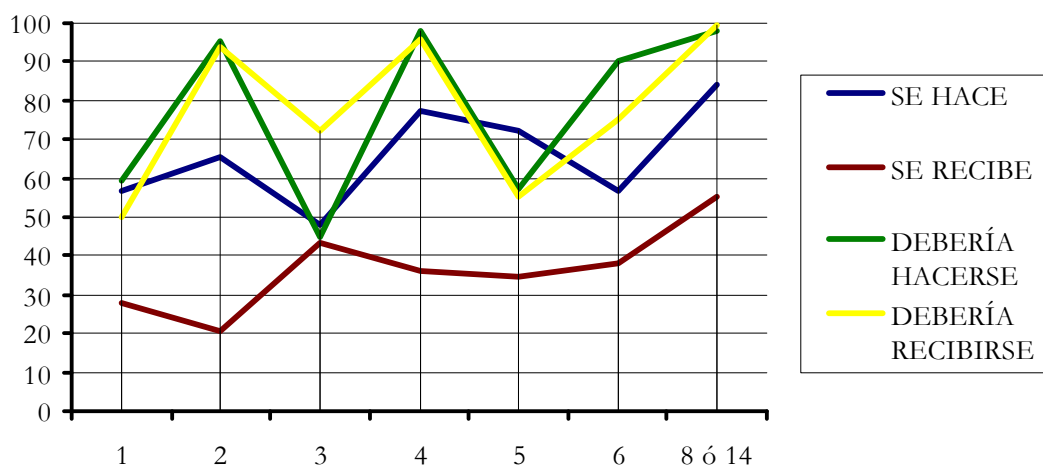


Gráfico 23: Análisis comparativo entre la opinión de los EOEP y la del profesorado respecto al uso de estrategias de asesoramiento

OPINIÓN EOEP		OPINIÓN PROFESOR		ESTRATEGIAS		OPINIÓN EOEP		OPINIÓN PROFESOR	
Es	Debe	Es	Debe			Es	Debe	Es	Debe
+/-	+/-	-	+/-	1. Énfasis en contenidos	2. Énfasis en procesos	+	+	-	+
+/-	+/-	+/-	+	3. Énfasis en intervención directa	4. Énfasis en colaboración	+	+	-	+
+	+/-	-	+/-	5. Apoyo centrado en individuo	6. Apoyo centrado en grupo	+/-	+	+/-	+
					7. Apoyo al centro en su totalidad	Sin datos		+/-	+
+/-	+/-	Sin datos		13. Relación diferenciada	14. Relación igualitaria	+	+	+/-	+

Tabla 28: Análisis comparativo entre tendencias en el uso de estrategias de asesoramiento por parte de los EOEP

En primer lugar, llama la atención la diferente percepción entre ambos colectivos respecto al uso actual de estrategias de corte procesual y colaborativo, siendo su frecuencia alta según los EOEP y baja según el profesorado. Desde la perspectiva de lo que debería ser y atendiendo a este enfoque metodológico, las opiniones son similares, es decir, existe acuerdo entre equipos y profesorado en la conveniencia del uso de la orientación de proceso en el modo de llevar a cabo la labor asesora.

En segundo lugar, respecto al uso de una metodología de contenido, existen algunas coincidencias, como por ejemplo en el énfasis en la intervención directa –que tanto para unos como para otros es moderada– y la existencia –al menos para la mitad de la muestra– de un tipo de relación diferenciada y jerárquica en los procesos de asesoramiento. Pero también existen divergencias, sobre todo en la atención individualizada que para los equipos es bastante frecuente, mientras que para el profesorado lo es muy poco.

Así mismo, desde la perspectiva de lo que debería ser respecto al uso de estas estrategias centradas en una orientación de contenido, existe bastante similitud, exepcto en la cuestión relacional, puesto que el profesorado apuesta decididamente por igualar roles y posiciones de poder, mientras que un sector importante de los equipos parece querer mantener cierta distancia.

No obstante, tal y como vimos con la presentación de resultados de la primera dimensión, es posible hallar diferencias dentro de ambos colectivos.

5.1.1.3.3. Diferencias dentro de los EOEP respecto a la metodología de trabajo

Hemos realizado –igual que hicimos en la primera dimensión del estudio– una serie de cruces entre variables con la finalidad de observar aquellas diferencias que podríamos considerar significativas en función de criterios como la etapa educativa en la que se desempeña la función, el tipo de equipo, la provincia, la titulación y la antigüedad en el puesto ocupado.

Después de los análisis pertinentes, y tomando como referencia la etapa educativa aparecen las siguientes diferencias: por un lado, los profesionales que trabajan en Educación Infantil y Primaria realizan con mayor énfasis que sus compañeros de Secundaria un asesoramiento centrado en contenidos (ítem 1) y con mayor frecuencia que éstos bajo un rol de expertos o especialistas (ítem 13); por otro lado, los profesionales que trabajan en Secundaria, por su parte, realizan con mayor frecuencia que sus compañeros de Infantil y Primaria, asesoramiento centrado en procesos (ítem 2) y focalizan más su trabajo sobre grupos (ítem 6).

Desde la perspectiva de lo que debería ser, se aprecia que el colectivo que trabaja en Infantil y Primaria considera con mayor énfasis que sus compañeros que el asesoramiento debería centrarse en contenidos (ítem 1) y tener un carácter directo (ítem 3). Al tiempo, el de Secundaria es más rotundo en no considerar que la relación de trabajo con el profesorado debiera ser diferenciada (ítem 13)

Atendiendo al tipo de equipo en que se trabaja aparecen algunas diferencias. Por ejemplo, los EOEP de Zona trabajan con mayor frecuencia con grupos (ítem 6) y utilizan una estrategia comprensiva ante la tipología de asunto sobre los que trabajar (ítem 8). Mientras, los EOEP Específicos limitan con mayor frecuencia la oferta de temáticas sobre las que ofrecer ayuda (ítem 7), al tiempo que, comparativamente, tienden a establecer más a menudo relaciones diferenciadas con los asesorados (ítem 13).

Desde la perspectiva de lo que debería ser, los Equipos Específicos insisten más en una estrategia de contenido (ítem 1) frente a los de Zona, así como en ofrecer apoyo con un carácter individual (ítem 5).

Por provincias los resultados muestran que en Las Palmas existe mayor tendencia a las intervenciones directas por parte de los profesionales que componen los EOEP (ítem 3) a la hora de resolver los problemas, el asesoramiento de corte individual (ítem 5) es más frecuente, y se produce más a menudo una limitación de oferta respecto a las temáticas posibles sobre las que trabajar (ítem 7).

Por su parte, en S/C de Tenerife los equipos consideran que tiene más incidencia el asesoramiento o intervención de corte colaborativo (ítem 4), dirigido al grupo (ítem 6), y sin limitar la oferta temática de asuntos (ítem 8), al tiempo que se potencia con mayor ímpetu las relaciones igualitarias entre roles en el proceso de asesoramiento (ítem 14).

Desde la perspectiva de lo que debería ser, los EOEOP de la provincia de Las Palmas valoran más necesario el asesoramiento individual (ítem 5), la limitación de oferta temática (ítem 7), y el potenciar relaciones diferenciadas con los asesorados (ítem 13). En S/C de Tenerife, por su parte, se considera más necesario ofrecer asesoramiento sobre cualquier temática (ítem 8) y potenciar más la capacitación del centro para la gestión autónoma (ítem 11).

Si tomamos como referencia la titulación a la hora de realizar los cruces entre variables, los análisis apuntan a que los licenciados en Pedagogía con mayor frecuencia asesoran bajo una estrategia centrada en procesos (ítem 2), y trabajan más que el resto con grupos (ítem 6). También estos titulados suelen actuar más asiduamente de manera proactiva (ítem 10), es decir, tomando la iniciativa para intervenir, y buscan más frecuentemente capacitar a los centros y profesorado para la autonomía (ítem 12).

Desde la perspectiva de lo que debería hacerse no se observan diferencias significativas entre estos subgrupos creados con el criterio de la diferente titulación.

Por último, hemos cruzado los datos sobre metodología teniendo en cuenta la antigüedad en el puesto de quien responde pero los análisis no arrojan diferencias de consideración en función de esta variable.

Veamos ahora las diferencias de opinión respecto a la metodología de los equipos dentro del colectivo de profesorado.

5.1.1.3.4. Diferencias de opinión entre el profesorado respecto a la metodología de trabajo de los EOEP

La opinión del profesorado en relación con la metodología utilizada por los equipos es bastante homogénea, no obstante si tomamos como referencia la etapa educativa, es posible encontrar algunas diferencias tales como que el profesorado de Infantil y Primaria percibe el asesoramiento de los EOEP más centrado en profesores aislados (ítem 5), mientras que el de Secundaria lo considera más atento al centro como unidad (ítem 7).

Así mismo, desde la perspectiva de lo que debería ser, el profesorado de Primaria considera más necesario un asesoramiento centrado en contenidos (ítem 1), con un carácter directo (ítem 3), e individualizado (ítem 5), aunque al mismo tiempo también reclama más atención respecto al centro como unidad (ítem 7).

Según el criterio de la provincia, para el profesorado de Las Palmas el asesoramiento se estaría más centrado en contenidos (ítem 1) y dirigido al individuo (ítem 5), mientras que el de la provincia de S/C de Tenerife destaca una relación de asesoramiento percibida de manera más estrecha, colaborativa y próxima (ítem 8).

Teniendo en cuenta la función que desempeña el profesor, las diferencias de opinión se refieren a que el Equipo Directivo, así como los Jefes de Seminario o Departamento, consideran en mayor medida que sus compañeros que el asesoramiento que proviene de los EOEP tiene un carácter directo (ítem 3), y debería dirigirse a atender preferentemente grupos (ítem 6).

Por otro lado, otra serie de características parecen no ser determinantes a la hora de generar diferencias de opinión sobre este particular. Los cruces realizados en función del tamaño del centro y del área sociogeográfica y la antigüedad en el puesto no arrojan –en este sentido– diferencias significativas.

5.1.1.3.5. Valoración en torno a la capacidad de influencia de los EOEP en la vida de los centros educativos

En la tercera parte del cuestionario, junto a la frecuencia en el uso del conjunto de estrategias metodológicas también se preguntó, tanto a los equipos como al profesorado, por la incidencia que –en términos generales– tenían los EOEP en los centros y en el trabajo cotidiano del profesorado.

A través de estos ítem se ha valorado el grado en que se considera que el apoyo ofertado por los EOEP tiene incidencia apreciable y positiva en la vida y mejor funcionamiento del centro, en el trabajo de los ciclos, departamentos, grupos de profesores, en el funcionamiento de programas institucionales que se desarrollan en el centro, en la dinámica de trabajo y coordinación a nivel general, y sobre casos particulares –sea alumnado, profesorado o familias– tanto desde el punto de vista de los equipos (Gráfico 24) como desde el del profesorado (Gráfico 25, pg. 365).

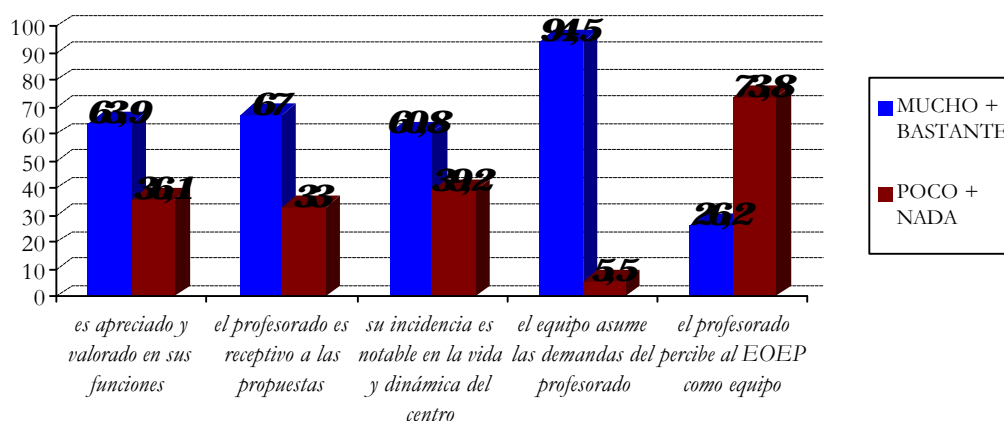


Gráfico 24: Valoración de los EOEP en torno a la capacidad de influencia de los equipos

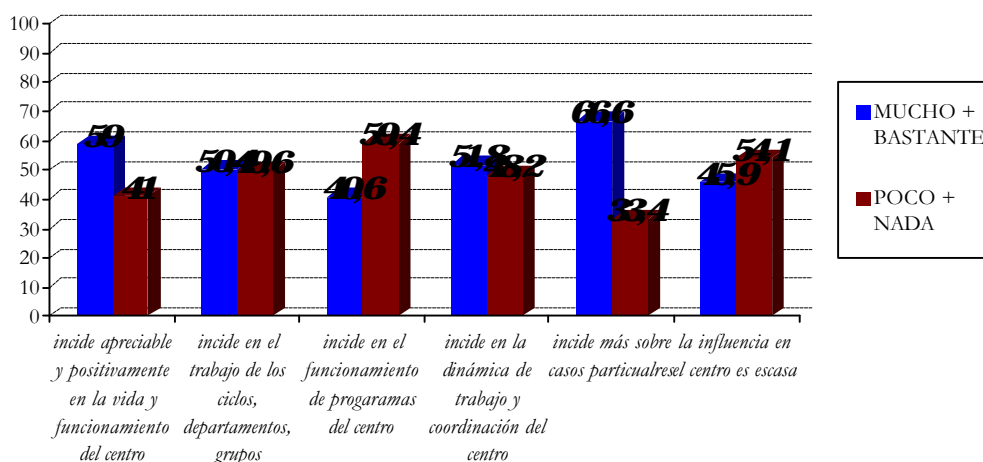


Gráfico 25: Valoración del profesorado en torno a la capacidad de influencia de los EOEP

La percepción que tienen más del sesenta por ciento de los profesionales que conforman los EOEP es que constituyen un servicio apreciado y valorado por los centros –sobre todo aquellos que trabajan en Secundaria–, con una incidencia notable en su dinámica de funcionamiento, respondiendo a las demandas del profesorado en alto porcentaje, al tiempo que se percibe a un profesorado bastante receptivo, por lo general, al apoyo que se les oferta.

Así mismo, se considera desde los EOEP que el profesorado no suele percibir a los mismos como equipos, sino más bien como miembros aislados.

Desde la perspectiva del profesorado se valora de manera algo más moderada la influencia de los equipos en relación con el trabajo institucional con todo el centro, aunque los valores altos rozan el sesenta por ciento de las respuestas –y son superiores en el caso de Secundaria–.

Esta capacidad de incidir es algo menor –según el profesorado– cuando se trata del trabajo a nivel de ciclo o departamento, y podría

considerarse muy moderada en el caso de la influencia a nivel de programas que se están llevando a cabo en el centro. La mayor incidencia percibida por el profesorado es en el trabajo sobre casos particulares –intervenciones directas-.

Vistos estos resultados podemos hablar, en términos generales, de que existe bastante cercanía entre equipos y profesorado en el valor otorgado a la labor de apoyo de los EOEP.

5.1.1.4. Estructura interna, organización, formación y relaciones

El estudio de la realidad interna de los EOEP, de las características o condiciones en que desarrollan su trabajo, el análisis en torno a ciertos aspectos de su estructura interna, de su organización, de las necesidades formativas de sus componentes, o de las relaciones que establecen a nivel contextual para el desarrollo de su labor, constituyen la tercera y última dimensión de esta investigación.

En este apartado los resultados provienen exclusivamente de los propios equipos puesto que se trata de un ámbito interno del servicio. Así mismo, no solamente se preguntó sobre la realidad actual, sino que en determinados aspectos se solicitaron propuestas de mejora de cara al futuro.

La información obtenida es muy abundante por lo que hemos organizado los datos en ocho categorías, tal como sigue: (1) estructura de los equipos; (2) funcionamiento interno de los equipos; (3) grado de preparación de los profesionales; (4) formación y perfeccionamiento; (5) plan de trabajo y memoria; (6) coordinación interna y con otros sistemas de apoyo educativo; (7) relaciones con la Administración; y (8) otros problemas y sugerencias que se plantean desde los EOEP.

Como se aprecia, todos estos aspectos constituyen elementos fundamentales en el diseño y gestión de un sistema de apoyo que nos pueden acercar a un análisis más completo de sus estructuras.

5.1.1.4.1. Estructura de los equipos

En relación con la estructura de los equipos, los profesionales que componen los EOEP han valorado tanto el número de componentes, como sus perfiles profesionales, su capacidad profesional y la dotación de recursos técnicos y materiales disponibles (ver gráfico 26).

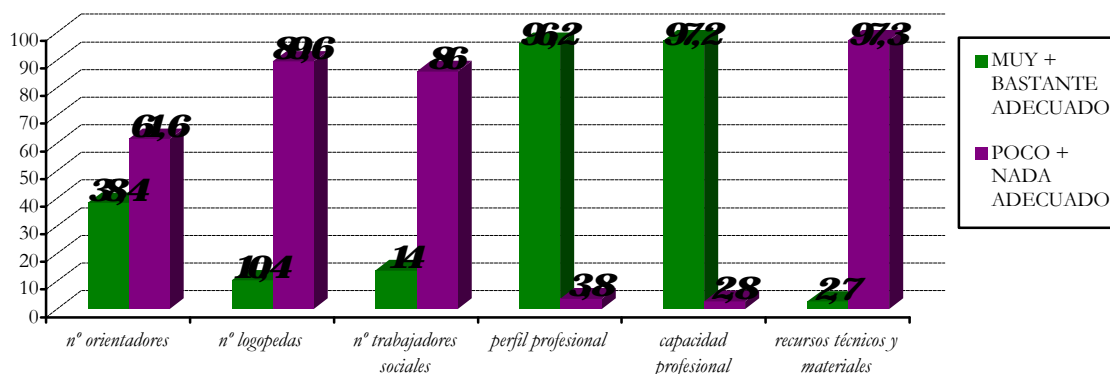


Gráfico 26: Valoración de los EOEP en torno a la estructura de los equipos

Una vez analizados los datos se advierte una fuerte demanda en cuanto a la cantidad de componentes de los equipos, especialmente Logopedas y Trabajadores Sociales, aunque también Orientadores. Las principales razones de esta demanda podemos encontrarlas en la amplitud de las zonas o ratio, unido a la gran demanda de apoyo por parte de los centros, así como la propia naturaleza del modelo educativo y de orientación derivado de la LOGSE que amplía el campo de actuación, reclamando mayor atención y dedicación al profesorado y al centro como unidad.

Por otra parte, la opinión mayoritaria considera adecuado el perfil profesional de los miembros que componen el servicio, así como su capacidad profesional. Se constata, así mismo, una gran necesidad de recursos de tipo técnico y material.

5.1.1.4.2. Funcionamiento interno de los equipos

Respecto al funcionamiento interno de los equipos, éstos han valorado la distribución y reparto de funciones, la comunicación y trabajo conjunto, la coordinación de funciones y actuaciones, el clima relacional o ambiente de trabajo, la resolución de tareas de corte burocrático y el aprovechamiento del trabajo grupal (ver Gráfico 27).

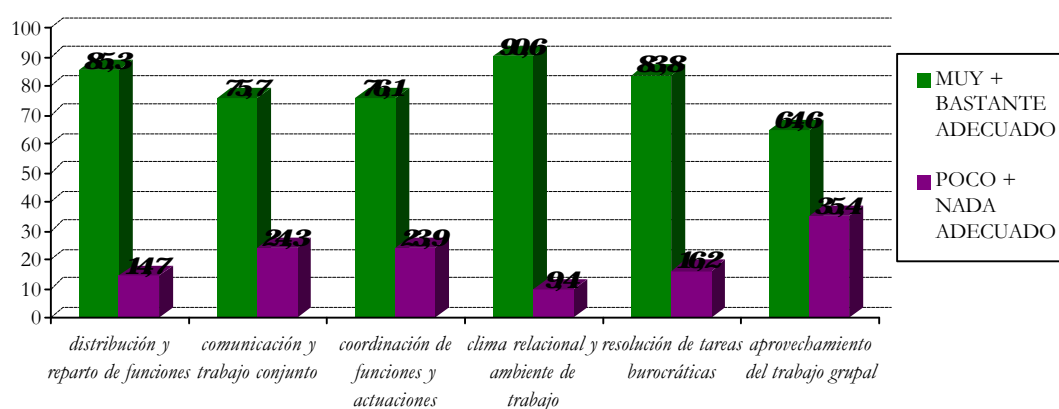


Gráfico 27: Valoración de los EOEP en torno al funcionamiento interno de los equipos

Existe –por lo que puede apreciarse– un alto grado de acuerdo en considerar que el funcionamiento interno de los equipos es bastante adecuado. Las puntuaciones son altas o muy altas para todos los aspectos, aunque el análisis cruzado entre variables revela que este consenso baja en relación con el clima relacional en los equipos específicos.

Así mismo, a nivel global, esa disminución del consenso también se refleja en la cuestión del trabajo en grupo, aunque los valores se encuentran por encima del sesenta por ciento. Quizá haya que tener en cuenta esta cuestión, especialmente de cara a futuras propuestas de formación. No obstante este dato podrá ser corroborado en función de otros resultados.

5.1.1.4.3. Grado de preparación de los profesionales

Hasta dieciseis funciones y actividades relacionadas con el desempeño de su labor han sido valoradas por los propios profesionales que componen los EOEP en relación con su grado de preparación para llevarlas a cabo.

Éstas son la detección y clarificación de necesidades; la elaboración de materiales, orientaciones de trabajo, planes y programas; la divulgación de nuevos conocimientos y experiencias educativas; la información sobre aspectos normativos y de legislación; el establecimiento de contactos e intercambios entre profesorado y centros de una zona; el asesoramiento para la puesta en práctica y seguimiento de planes; el trabajo con grupos y colectivos de profesorado; la elaboración del propio plan de trabajo, su desarrollo y evaluación; la utilización de una metodología de proceso para el trabajo conjunto y colaborativo del profesorado; al asesoramiento sobre algún aspecto concreto o específico –asesoramiento centrado en contenidos-; el trabajo con el profesorado a nivel individual; el establecimiento de relaciones o contacto inicial; el trabajo en grupo con su propio equipo; el trabajo directo con el alumnado; el trabajo con las familias de los alumnos (ver Gráfico 28).

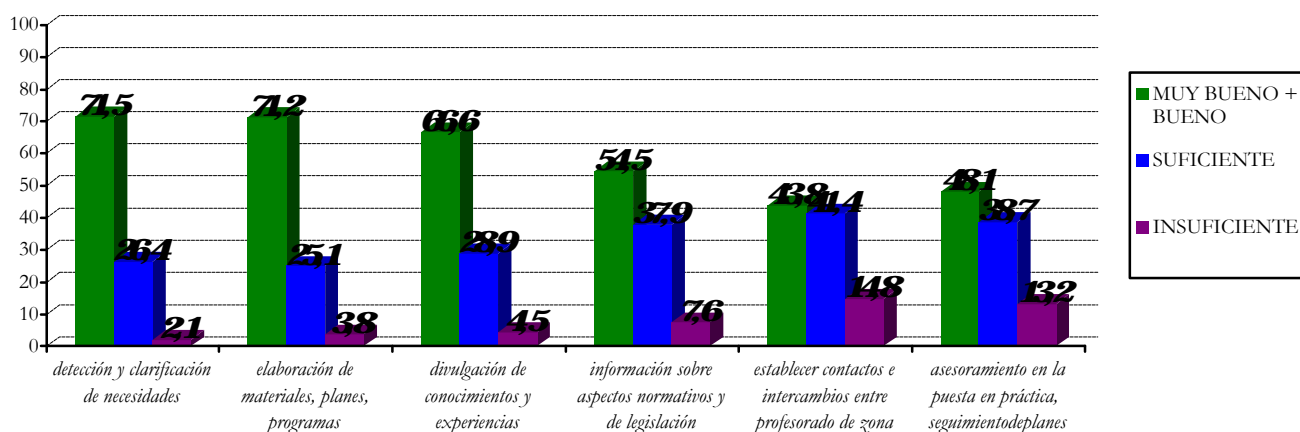


Gráfico 28: Valoración de los EOEP sobre su grado de preparación

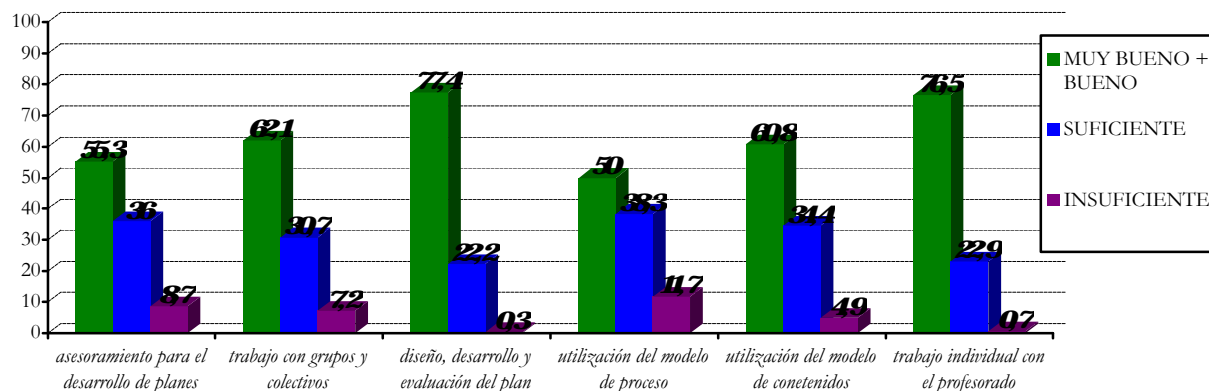


Gráfico 28 (cont.): Valoración de los EOEP sobre su grado de preparación

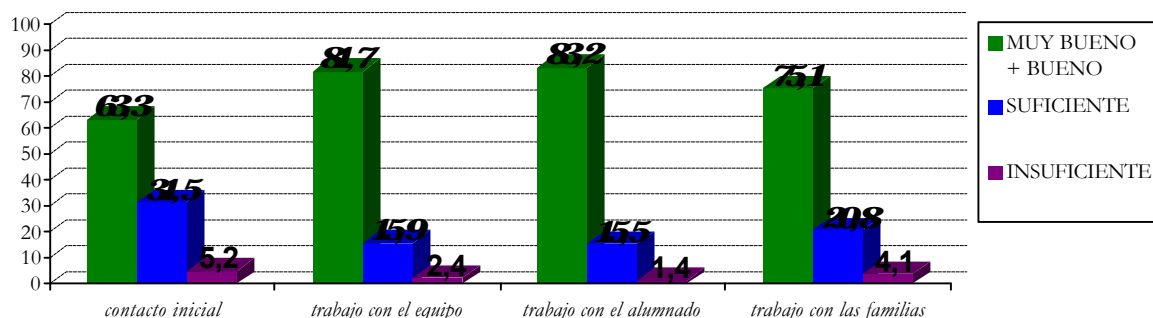


Gráfico 28 (cont.): Valoración de los EOEP sobre su grado de preparación

En general los valores son altos para la mayoría de las alternativas propuestas en cuanto al grado de preparación o capacitación para el desempeño de estas funciones de apoyo y asesoramiento.

Destacan especialmente la preparación para la detección y clarificación de necesidades –que como se recordará es una de las funciones preponderantes en la actuación de los EOEP–, la capacidad para elaborar materiales, planes y programas –que coincide con otra de las actuaciones más habituales–, la preparación para elaborar, desarrollar y evaluar el propio plan de trabajo, la capacidad para trabajar de manera individual con el

profesorado –acción a la que también se suele dedicar mucho tiempo– aunque los valores bajan cuando se le pregunta a los EOEP Específicos, la preparación para el trabajo conjunto con el equipo y, por último, destaca la capacidad para trabajar con el alumnado, y con las familias, aunque llama la atención que en estas dos tipos de intervenciones los valores tan sólo son moderados para los equipos específicos.

Por otra parte, los valores son menores para tareas tales como informar sobre normativa y legislación –especialmente para aquellos que trabajan en Educación Infantil y Primaria y en el caso de los EOEP Específicos–, divulgar conocimientos y experiencias educativas –que, por el contrario, constituye un tipo de actuación muy frecuente–, y establecer contactos e intercambio de experiencias entre centros y distintos grupos de profesorado.

También son menores los valores en relación con el asesoramiento a los centros sobre el desarrollo y puesta en práctica de planes educativos –especialmente en el caso de los equipos específicos– y, sobre todo, en la utilización del modelo de proceso –especialmente si se trabaja en Infantil y Primaria–.

El análisis cruzado entre variables también revela que los equipos de la provincia de Las Palmas, en general, tienden a valorar de manera más moderada su capacitación.

5.1.1.4.4. Formación y perfeccionamiento

Con respecto a la formación permanente de estos profesionales dos han sido las cuestiones planteadas. Por un lado, el tiempo que se dedica a ciertas acciones formativas y, por otro lado, el grado en que esas mismas acciones deberían desarrollarse.

En concreto, las alternativas planteadas se referían a la lectura personal de libros, revistas y documentos profesionales; la asistencia a cursos, jornadas y seminarios; la participación en proyectos de investigación educativa; el análisis y reflexión personal sobre la propia práctica

profesional; y, por último, el análisis y reflexión con sus compañeros del equipo sobre la labor desarrollada (ver Gráficos 29 y 30).

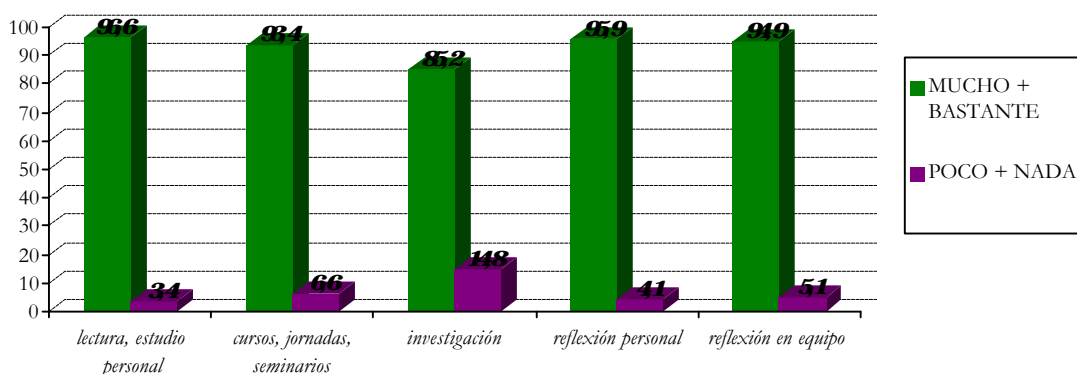


Gráfico 29: Valoración de los EOEP sobre el tiempo que dedican a acciones formativas y de perfeccionamiento

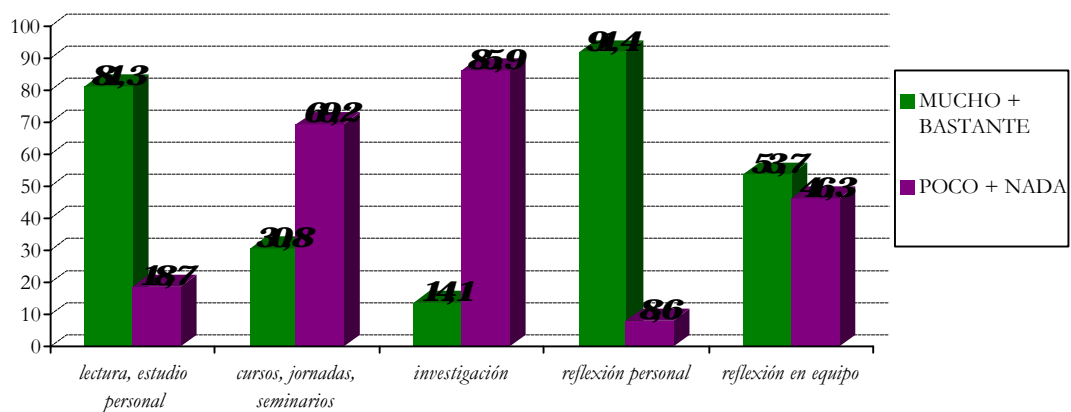


Gráfico 30: Valoración de los EOEP sobre el tiempo que debería dedicarse a acciones formativas y de perfeccionamiento

Por lo que se ve representado en los gráficos puede decirse que este tipo de acciones encaminadas al perfeccionamiento profesional deberían realizarse mucho más de lo que se realizan. Actualmente, el análisis y reflexión personal sobre la práctica y el estudio y lectura de documentos y bibliografía, constituyen las vías principales para cubrir las necesidades formativas derivadas del desempeño profesional –de manera más acentuada si se trabaja en Educación Secundaria que en Infantil-Primaria y se pertenece a un equipo de zona que a uno específico–.

Llama la atención que el análisis y reflexión con el equipo sea una actividad que obtenga valores tan sólo moderados, y que la asistencia a cursos, jornadas y seminarios y la participación en proyectos de investigación puntúe bajo –sobre todo para aquellos sujetos que trabajan en Infantil-Primaria–, por lo que se desprende que la formación con carácter institucional y a nivel de equipo es escasa y se confía en la capacidad de cada sujeto en particular para cubrir sus demandas.

5.1.1.4.5. Plan de trabajo y memoria final del equipo

El plan de trabajo y la memoria final de actividades que cada equipo elabora constituyen importantes instrumentos de trabajo. En relación con ellos contamos tanto con datos provenientes de ítem con respuesta cerrada como con sugerencias de mejora obtenidas a partir de ítem de respuesta abierta.

La valoración por parte de los equipos sobre estas herramientas de trabajo se realizó en base a las siguientes alternativas: el plan de trabajo responde a las necesidades de centros y profesorado de la zona; es útil para el trabajo cotidiano; contempla actuaciones complementarias de otros agentes; recoge la elaboración de materiales de apoyo; es revisado y modificado a lo largo del curso; la memoria recoge propuestas de mejora de cara a próximos cursos; refleja el trabajo del equipo; y, por último, las directrices de la administración respecto a su elaboración y desarrollo son las adecuadas (ver Gráfico 31).

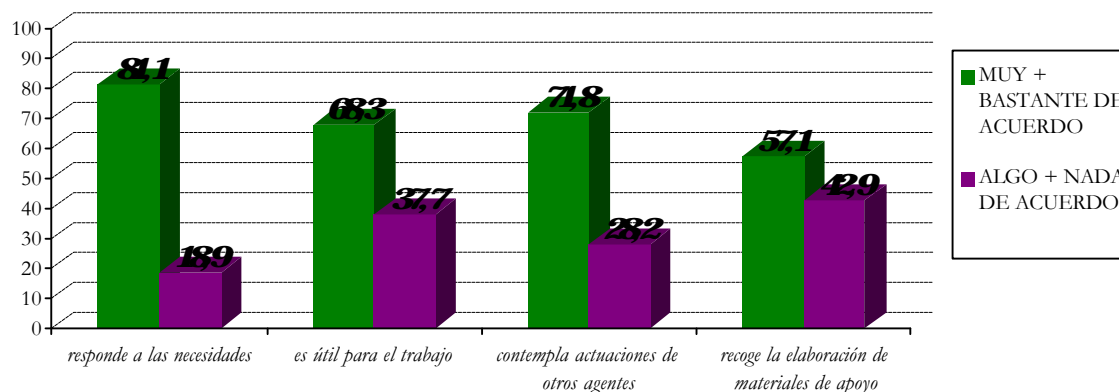


Gráfico 31: Valoración de los EOEP respecto al plan de trabajo y la memoria final

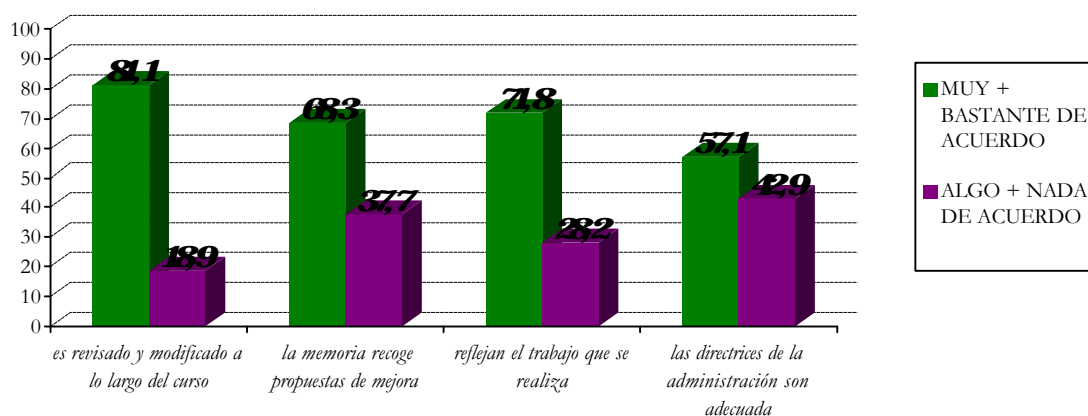


Gráfico 31 (cont.): Valoración de los EOEP respecto al plan de trabajo y la memoria final

Por el análisis de los datos precedentes se desprende que se trata de instrumentos útiles y prácticos, que responden a las necesidades reales y reflejan el trabajo desarrollado por los equipos.

No obstante, hay que advertir que este tipo de interpretaciones son más acertadas si nos referimos a los EOEP Específicos que a los de Zona. Estos últimos consideran en menor grado que sus compañeros la utilidad, el carácter grupal y la posibilidad de revisarlo y modificarlo a lo largo del curso. Al mismo tiempo, el carácter utilitario es menos valorado cuando se trabaja en Infantil-Primaria que en Secundaria y en la provincia de Las Palmas.

Llama la atención especialmente que las puntuaciones bajen respecto a la valoración de las directrices para su elaboración que provienen de la administración y coordinadores-responsables técnicos del servicio, sobre todo en el caso de los equipos de zona puesto que un porcentaje cercano al setenta por ciento las valora como poco o nada aceptables.

Las principales sugerencias que se hacen desde los equipos para mejorar tanto el plan de trabajo como la memoria final son las siguientes:

- ✓ Que tanto el plan de trabajo como la memoria se contemplen de manera integrada en los planes de los centros y no sólo como la planificación externa del EOEP.
- ✓ Que se parta para su elaboración de la evaluación y que sean más realistas, contextualizados, operativos, sistemáticos y no meramente burocráticos y estadísticos.
- ✓ Que potencie el trabajo en equipo y que no sea la suma de las aportaciones individuales.
- ✓ Que haya más flexibilidad y autonomía en cuanto a la construcción por parte del equipo de este tipo de instrumentos de trabajo.
- ✓ Que las normas para su elaboración y seguimiento sean más claras, que se establezca un guión más definido que evite la información reiterativa.
- ✓ Que se produzca mayor retroalimentación *–feedback–* por parte de los coordinadores y responsables que supervisan y controlan el trabajo, que se hagan más comentarios y sugerencias.
- ✓ Que las directrices y guión para su elaboración se entregue con mayor antelación para dar más tiempo a su realización.
- ✓ Que existan directrices particulares para cada tipo de equipo: de zona y específico.

5.1.1.4.6. Coordinación interna y con otros sistemas de apoyo educativo

En relación con la coordinación, se ha tenido en cuenta tanto la que se produce con otros equipos de zona y específicos –interna al sistema de apoyo– como la que se realiza con otros sistemas de apoyo educativo tales como los Centros del Profesorado (CEP) y la Inspección de Educación (IE) u otros (tales como programas de innovación) (ver Gráfico 32).

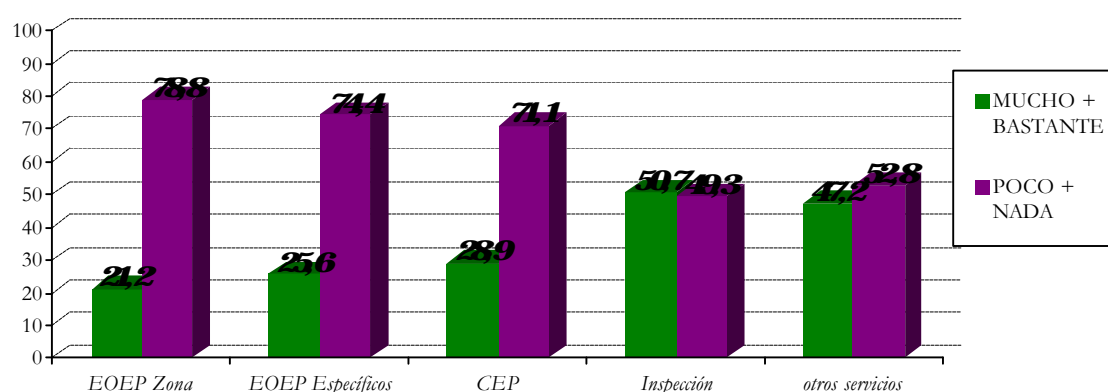


Gráfico 32: Valoración de los EOEP en torno a la coordinación interna y con otros sistemas de apoyo educativo

De estos resultados se desprende que la coordinación, tanto interna como externa, es deficitaria. La valoración de estos profesionales refleja que el trabajo de los equipos tiende a verse aislado, con pocas referencias de otros equipos semejantes y con pocas oportunidades para el trabajo conjunto con otros sistemas de apoyo tales como los CEP –sobre todo si se trabaja en Educación Infantil y Primaria, en la provincia de Las Palmas y desde un equipo específico–.

Es curioso el dato que refleja una mayor coordinación con otros sistemas de apoyo que con los propios compañeros del servicio –especialmente si se le pregunta a los Equipos de Zona– y el hecho de que la

coordinación tiende a ser mayor entre diferentes tipos de equipos que entre iguales, es decir, que los EOEP de Zona se coordinen más con los EOEP Específicos y a la inversa.

Así mismo, la coordinación con la Inspección –aunque las puntuaciones tan sólo son moderadas– se produce en mayor grado que con los otros casos –especialmente en Educación Infantil y Primaria y sobre todo cuando se realiza desde los Equipos de Zona y en la provincia de S/C de Tenerife–.

Desde los propios equipos se proponen toda una serie de medidas que podrían potenciar y mejorar estas coordinaciones. Destacan:

- ✓ Potenciar el trabajo colaborativo entre equipos y entre servicios, creando líneas de actuación y planes conjuntos por zonas o distritos.
- ✓ Llevar a cabo de manera conjunta entre servicios la identificación de necesidades de centros y zonas y la planificación de la ayuda.
- ✓ Favorecer la fluidez de la información de manera interna a los EOEP y también externa con otros servicios –Inspección y CEP sobre todo–.
- ✓ Establecer un calendario fijo de reuniones periódicas para la coordinación interna y externa.
- ✓ Clarificar, concretar y delimitar mejor las funciones y actuaciones de los diferentes sistemas de apoyo educativo.
- ✓ Dotar de mayor dinamismo, eficacia y coherencia las reuniones de coordinación.
- ✓ Fomentar las relaciones igualitarias evitando jerarquías entre servicios y dentro de ellos –especialmente en las relaciones con la Inspección–.

5.1.1.4.7. Relaciones con la Administración

Las relaciones que los equipos guardan con la Consejería de Educación del Gobierno de Canarias, y especialmente con la Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa de quien dependen funcional y orgánicamente, han sido exploradas a partir de tres ítem que directamente preguntaban hasta qué punto la concepción que tienen de su trabajo es coincidente con la de la Consejería –puesta de manifiesto a través

de los decretos, órdenes y demás documentos que se han publicado en torno a los EOEP–, hasta qué punto las tareas y acciones que realiza como miembro del servicio se corresponden con las líneas de actuación establecidas por la Administración y, cómo valora el grado de adecuación del apoyo que le ofrecen las instancias técnico-administrativas (ver Gráfico 33).

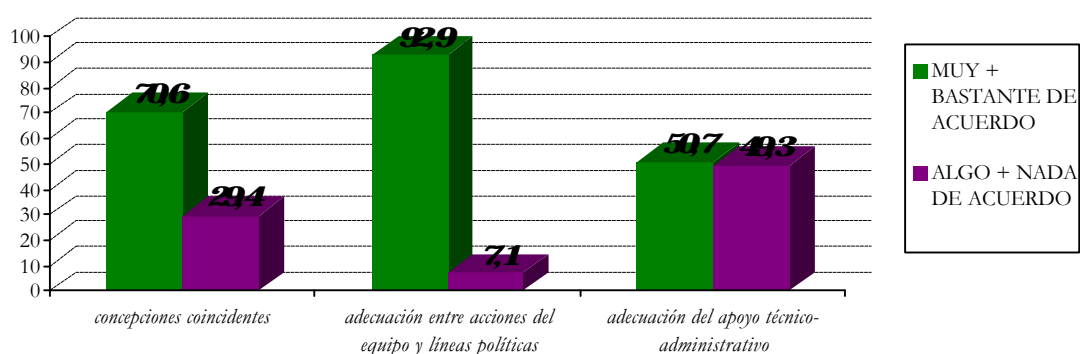


Gráfico 33: Valoración de los EOEP respecto a las relaciones con la administración

Como puede apreciarse, el grado de coincidencia en las concepciones sobre la labor de los EOEP es alto entre profesionales que componen los equipos y Administración. Más del setenta por ciento opina que en bastante o en gran medida sus concepciones coinciden con las de la Consejería.

Al mismo tiempo, aún mayores son los valores respecto al cumplimiento de las tareas que establece ésta para el servicio.

Por otro lado, las valoraciones emitidas en cuanto al apoyo que las instancias técnico-administrativas les brindan, están divididas. Un cincuenta por ciento considera que son bastante adecuadas mientras que otro tanto cree que no lo son. Habría que indagar más en este sentido para determinar qué tipo de acciones están siendo mejor y peor calificadas y mejorar este aspecto.

5.1.1.4.8. Otros problemas y sugerencias
planteados desde los EOEP

Al final del cuestionario utilizado en el estudio, a través de dos ítem de respuesta abierta, se daba la oportunidad a los participantes para que identificaran otros asuntos, problemas y necesidades no recogidos explícitamente en el instrumento, y expresaran cuantos comentarios, valoraciones y sugerencias consideraran oportuno que permitiesen un análisis lo más completo posible del servicio.

Los resultados obtenidos tras los análisis revelan que los equipos consideran necesario clarificar, reflexionar y debatir más el modelo de orientación y de apoyo que sirve de base y dota de coherencia las acciones emprendidas por los EOEP. Para los equipos, éste debería ser discutido con mayor profundidad, definiendo y concretando las funciones, tareas y actividades que han de realizarse, así como las estrategias y tácticas para llevarlo a cabo.

Por otro lado, la situación laboral y administrativa de los trabajadores empleados en el servicio no es homogénea, lo que provoca diferencias y situaciones profesionales diversas que perjudican el desempeño profesional, creando conflictos. Por último, el modelo de evaluación y seguimiento del trabajo de los equipos debería ser discutido y mejorado.

5.1.2. *Los Equipos Pedagógicos de los Centros del Profesorado (CEP)*

5.1.2.1. Datos demográficos

En el territorio de la Comunidad Autónoma, a lo largo del curso 97/98 en que se recogen los datos, existía un colectivo de 167 profesores dedicados a labores de asesoramiento, distribuidos y organizados en Equipos Pedagógicos a lo largo de toda la geografía insular en un red compuesta por 19 Centros del Profesorado (CEP).

Como ya se indicó en este documento, con respecto a los sistemas de apoyo no se seleccionó ninguna muestra sino que se invitó a todas las

asesorías y Equipos Pedagógicos a participar en el estudio. En total se recogieron cumplimentados 107 cuestionarios, lo que supone un 64% de participación a nivel de la Comunidad Canaria (ver Tabla 29 y Gráfico 34).

ASESORÍAS DE CEP EN LA COMUNIDAD	CUESTIONARIOS RECOGIDOS	PORCENTAJE DE PARTICIPACIÓN
167	107	64 %

Tabla 29: Grado de participación de las asesorías de CEP a nivel de la Comunidad Autónoma

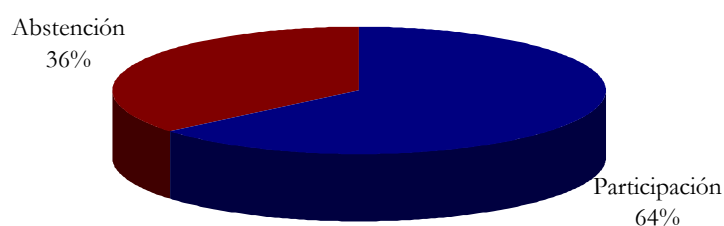


Gráfico 34: Grado de participación de las asesorías de CEP a nivel de la Comunidad Autónoma

A nivel provincial la participación puede considerarse entre moderada y alta. En la provincia de S/C de Tenerife los valores obtenidos alcanzan prácticamente el 70% de participación, y superan en más de diez puntos a los de la provincia de Las Palmas, como puede comprobarse en la Tabla 30 y el Gráfico 35. No obstante, la distribución de los cuestionarios es equilibrada, lo que garantiza la representatividad de los datos obtenidos.

PROVINCIA	ASESORÍAS DE CEP	CUESTIONARIOS RECOGIDOS	PORCENTAJE DE RESPUESTA	DISTRIBUCIÓN CUESTIONARIOS
Las Palmas	88	52	59 %	48.6 %
S/C Tenerife	79	55	69.6 %	51.4 %
Total =	167	107	64 %	100 %

Tabla 30: Grado de participación de las asesorías de CEP y distribución de los cuestionarios a nivel provincial

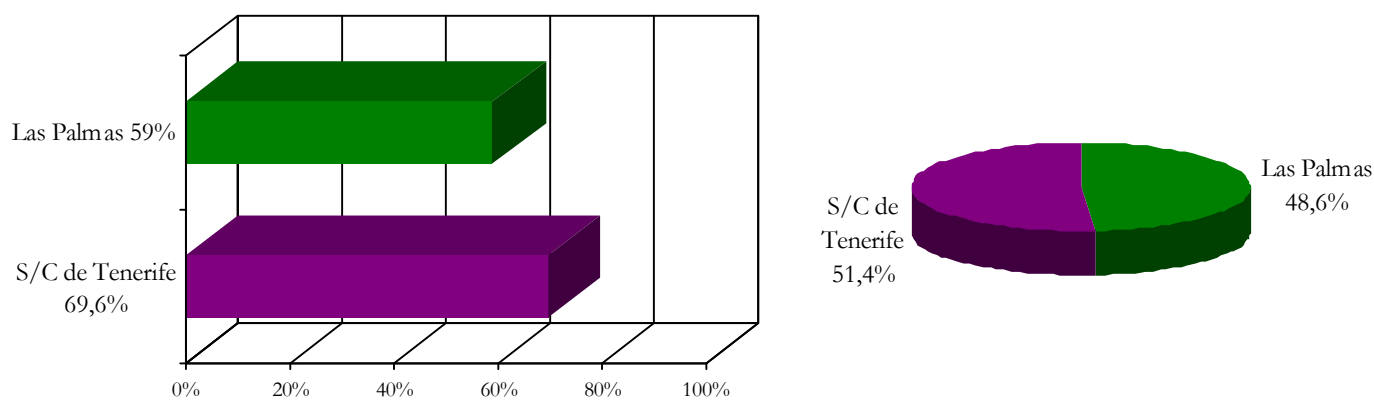


Gráfico 35: Grado de participación de las asesorías de CEP y distribución de los cuestionarios a nivel provincial

Estos datos de participación también han sido distribuidos comparativamente por islas y por tipos de CEP (ver Tablas 31 y 32, y Gráficos 36 y 37).

ISLA	ASESORÍAS DE CEP	CUESTIONARIOS RECOGIDOS	PORCENTAJE DE RESPUESTA	DISTRIBUCIÓN CUESTIONARIOS
El Hierro	3	3	100 %	2.8 %
Fuerteventura	12	4	33.3 %	3.7 %
Gran Canaria	67	42	62.6 %	39.2 %
La Gomera	3	3	100 %	2.8 %
La Palma	11	9	81.8 %	8.4 %
Lanzarote	9	6	66.6 %	5.6 %
Tenerife	62	40	64.5 %	37.3 %
Total =	167	107	64 %	100 %

Tabla 31: Grado de participación de las asesorías de CEP y distribución de los cuestionarios a nivel insular

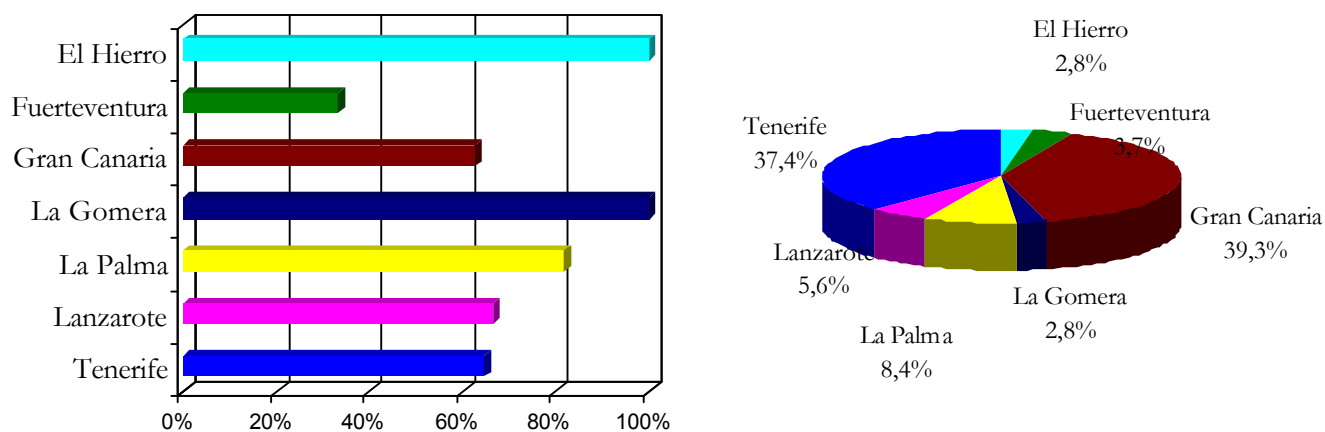


Gráfico 36: Grado de participación de las asesorías de CEP y distribución de los cuestionarios a nivel insular

TIPO DE CEP	ASESORÍAS DE CEP	CUESTIONARIOS RECOGIDOS	PORCENTAJE DE RESPUESTA	DISTRIBUCIÓN CUESTIONARIOS
Tipo A	79	40	50.6 %	37.4 %
Tipo B	75	54	72 %	50.5 %
Tipo C	13	13	100 %	12.1 %
Total =	167	107	64 %	100 %

Tabla 32: Grado de participación de las asesorías y distribución de cuestionarios en función del tipo de CEP

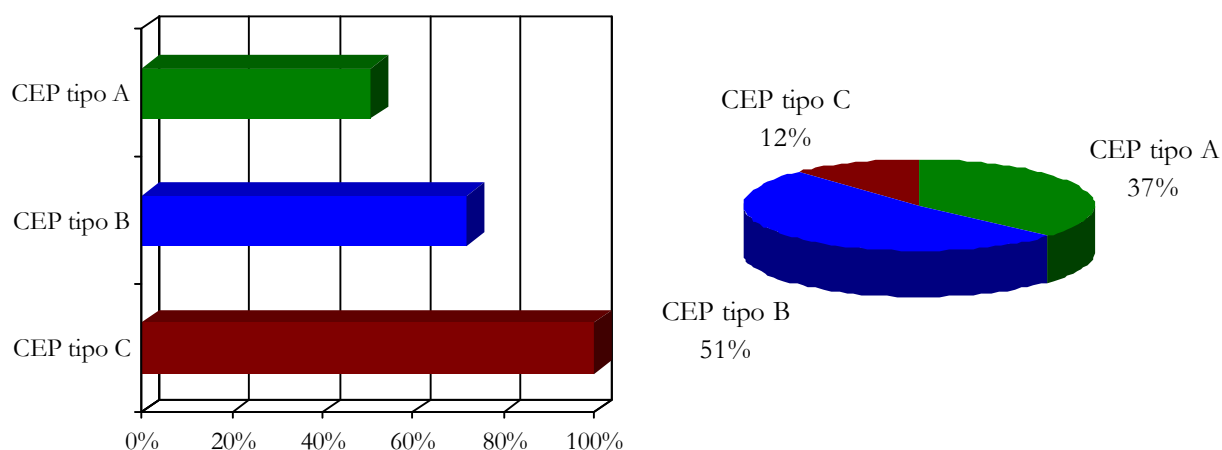


Gráfico 37: Grado de participación de las asesorías y distribución de cuestionarios en función del tipo de CEP

La distribución por tipo de CEP permite observar que la respuesta al estudio ha sido muy alta en el caso de los CEP de tipo 'C' (100%) y 'B' (75,8%), y moderada en los de tipo 'A' (48%). Como ya se vió, esta tipología de CEP viene dada por el número de profesorado que son atendidos por el

Equipo Pedagógico, de manera que los de tipo 'A' prestan apoyo a más de 1800 profesores, los de tipo 'B' entre 500 y 1800, y los de tipo 'C' a menos de 500.

La distribución de los cuestionarios por equipos pedagógicos reveló que de los diecinueve equipos de asesores, ocho participaron al completo y otros cuatro lo hicieron por encima del 60%. En cuatro CEP la participación fue moderada (entre el 40 y el 60%) y en dos podría considerarse baja (menos del 40%). Tan sólo un equipo de los diecinueve, decidió de manera conjunta no cumplimentar los cuestionarios.

Al igual que ocurría en el análisis realizado por provincias, la distribución de los cuestionarios –en términos generales– es muy equilibrada, tanto por islas como por equipos, garantizando la representatividad de los datos. Tan sólo advertir que los CEP de tipo 'A' han visto mermado su peso específico en relación a los valores globales, a pesar de agrupar el mayor número de asesorías en sus equipos (ver Tabla 32 y Gráfico 37, pg. 383).

A continuación puede verse una descripción de los participantes desde el punto de vista de su perfil profesional. En los datos de identificación de los cuestionarios se preguntaba por la asesoría que ocupaba el individuo que respondía y los años de antigüedad que tenía en ese puesto (ver Gráficos 38 y 39, pg. 385).

Prácticamente, el 30% de los informantes se identifican como asesorías de Educación Infantil y/o Primaria, el 36% como asesorías de Educación Secundaria y, un 26% corresponde con asesorías de ámbito provincial de todas las etapas educativas. En cuanto a la distribución de los cuestionarios en función de la antigüedad en el puesto, destacamos el hecho de que el 46% de los asesores y asesoras cuenta con más de tres años de antigüedad y otro 35% lleva entre dos y tres años en el puesto.

En síntesis valoramos positivamente el hecho de que un porcentaje cercano al 65% de las asesorías que trabajan en los CEP haya participado en la investigación, dadas las características de este tipo de estudios.

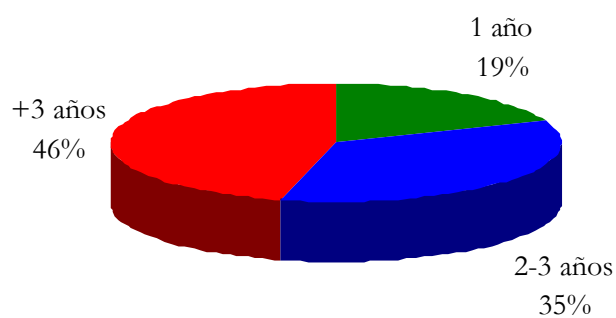


Gráfico 38: Distribución de cuestionarios en función de la asesoría que se desempeña

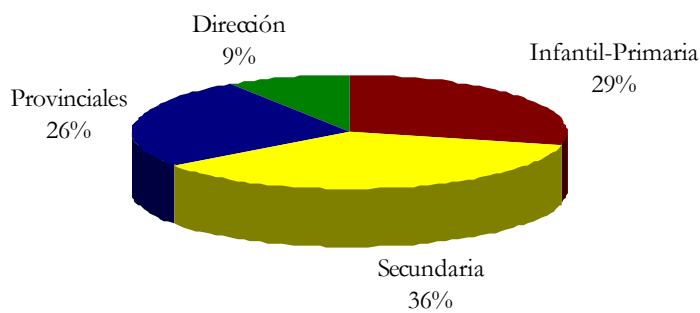


Gráfico 39: Distribución de cuestionarios en función de los años de antigüedad en el puesto

5.1.2.2. Actividades, funciones y tareas de asesoramiento de los Equipos Pedagógicos de los CEP

Como ya hemos visto en el caso de los EOEP, la primera de las dimensiones del estudio agrupa un conjunto de variables que hacen referencia al catálogo de actividades, funciones y tareas que realizan los sistemas de apoyo en relación con el asesoramiento al profesorado y los centros educativos. También indaga en cómo se distribuye el tiempo en función de diferentes acciones que llevan a cabo los Servicios.

Recordar que, con respecto a la opinión de cada encuestado – profesional del sistema de apoyo y profesorado– se ha tenido en cuenta un doble punto de vista: lo que es, es decir, lo que está ocurriendo en la realidad presente, y lo que debería ser, es decir, el ideal desde una perspectiva de futuro.

5.1.2.2.1. La opinión de los Equipos Pedagógicos de los CEP

De acuerdo con la literatura más destacada sobre el particular y la normativa que regula el funcionamiento de los sistemas de apoyo educativo, la gama de actividades y funciones relacionadas con los procesos de asesoramiento y apoyo en educación es muy amplia y variada.

A continuación se presentan –mediante una Tabla de datos– los resultados obtenidos para cada una de esas actividades, funciones y tareas identificadas en función de la opinión de los Equipos Pedagógicos de los CEP. En dicha Tabla (nº 33, pg. 387-388) las puntuaciones se expresan en porcentajes, y se han calculado agrupando los valores altos (mucho y bastante) y bajos (poco y nada) con respecto a cada una de las dos escalas (se hace y debería hacerse) de cada ítem. Así mismo, para la construcción del Gráfico 40 (ver pg. 389) se han tomado como referencia los valores altos expresados en esa Tabla, tanto para las opiniones respecto a lo que se hace como para lo que debería hacerse, de manera que nos permita un perfil comparativo para su posterior análisis.

<i>ACTIVIDADES, FUNCIONES Y TAREAS</i>	<i>SE HACE</i>		<i>DEBERÍA HACERSE</i>	
	<i>Mucho +Bastante</i>	<i>Poco +Nada</i>	<i>Mucho +Bastante</i>	<i>Poco +Nada</i>
1. El asesor/a detecta las necesidades de formación de los centros y el profesorado	93,5	6,5	100	0
2. Realiza seguimiento para conocer cómo va el proceso de asesoramiento con centros y grupos	85,0	15,0	99,0	1,0
3. Elabora materiales y orientaciones, diseña planes y propuestas de trabajo para que los centros, y el profesorado los utilicen	81,4	18,6	84,9	15,1
4. Colabora con los centros y el profesorado para planificar y elaborar conjuntamente materiales, planes, propuestas de trabajo, etc.	76,6	23,4	97,9	2,1
5. Asesora para facilitar dinámicas de trabajo, de coordinación y colaboración a nivel de centro	75,2	24,8	97,0	3,0
6. Facilita información sobre normativas oficiales, requisitos para participar en experiencias o proyectos, solicitar ayudas, etc.	96,3	3,7	88,9	11,1
7. Ofrece información sobre nuevos métodos de trabajo con el alumnado, nuevos materiales y proyectos de innovación educativa, etc.	78,1	21,9	98,9	1,1
8. Informa sobre los recursos y experiencias educativas de la zona	70,8	29,2	99,0	1,0
9. Facilita la comunicación y el intercambio de ideas y experiencias entre diferentes grupos de profesorado y centros	80,2	19,8	100	0
10. Busca recursos, materiales, ideas, experiencias que permitan a los centros y el profesorado poner en práctica los planes y proyectos educativos	87,0	13,0	94,9	5,1
11. Apoya y asesora durante la puesta en práctica de los diversos planes y proyectos educativos	80,2	19,8	98,9	1,1
12. Forma al profesorado en nuevos métodos de enseñanza, nuevos conocimientos a través de cursos, seminarios, reuniones ...	56,6	43,4	75,5	24,5
13. Evalúa formativa y sistemáticamente tanto experiencias como planes o proyectos educativos por iniciativa del centro, o de grupos dentro del centro, o bien de profesores particulares	25,0	75,0	75,2	24,8

Tabla 33: Actividades, funciones

y tareas según las asesorías de CEP

Asesoramiento y sistemas de apoyo externo a los centros educativos

<i>ACTIVIDADES, FUNCIONES Y TAREAS</i>	<i>SE HACE</i>		<i>DEBERÍA HACERSE</i>	
	<i>Mucho +Bastante</i>	<i>Poco +Nada</i>	<i>Mucho +Bastante</i>	<i>Poco +Nada</i>
14. Asesora para que el profesorado y el centro en su totalidad evalúe sus experiencias y planes	43,7	56,3	88,5	11,5
15. Ayuda a los centros, equipos y profesorado para que adquieran capacidad de autonomía (que les permita identificar sus problemas, analizarlos, diseñar, poner en práctica y evaluar sus experiencias)	60,0	40,0	97,9	2,1
16. Presta especial atención a la hora de establecer una relación de trabajo con los centros o grupos y colectivos de profesorado, así como a su mantenimiento, clarificando, negociando y revisando las expectativas, compromisos de trabajo, etc.	71,7	28,3	95,8	4,2
17. Reflexiona sobre los objetivos a logra con cada centro, grupo o colectivo de profesores	73,5	26,5	93,5	6,5
18. Dedicar tiempo a analizar y estudiar las expectativas y demandas de asesoramiento que provienen de los centros y colectivos de profesorado	89,5	10,5	100	0
19. Dedicar tiempo a resolver tareas burocráticas, elaboración de informes, etc.	92,4	7,6	22,6	77,4
20. Diseña, desarrolla y evalúa actividades de formación (cursos, seminarios, etc.) derivadas del proceso de Reforma	95,3	4,7	91,6	8,4
21. Diseña, desarrolla y evalúa actividades de formación planificadas por la Consejería de Educación (cursos, AD, etc.)	66,7	33,3	64,2	35,8
22. Participa en planes y tareas organizadas por la Consejería de Educación (Proyecto de Calidad Educativa, PAU, Coordinación de Distrito, etc.)	88,4	11,6	82,8	17,2
23. Promueve y desarrolla trabajos de investigación educativa	33,9	66,1	90,8	9,2
24. Busca recursos y se coordina con otras instituciones no educativas	53,3	46,7	86,8	13,2
25. Favorece la colaboración que posibilita la coordinación de actuaciones entre los diferentes centros educativos y sistemas de apoyo que inciden en la zona	60,7	39,3	90,8	9,2

Tabla 33 (continuación): Actividades,

funciones y tareas según los CEP

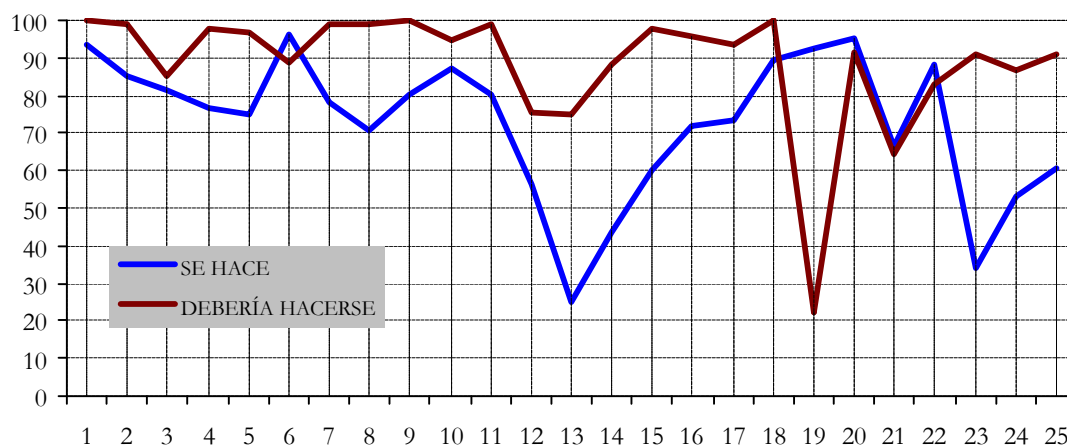


Gráfico 40: Frecuencia con que se realizan las actividades, funciones y tareas según las asesorías de CEP

Vistos los resultados, es posible realizar distintas consideraciones. En primer lugar, con respecto a lo que actualmente se hace, las asesorías de los CEP otorgan valores muy altos a muchas actividades, funciones y tareas de las propuestas. Ordenadas de más a menos, las que más se hacen son los ítem nº6 (difusión de normativa), nº20 (diseño, desarrollo y evaluación de actividades de formación derivadas del proceso de Reforma), nº1 (detección de necesidades de formación del centro y profesorado), nº19 (resolución de tareas de corte burocrático), nº18 (análisis de las demandas y expectativas de ayuda), nº22 (participación en planes y tareas organizadas por la Administración tales como Proyecto de calidad educativa).

Por su parte, entre las que menos dicen realizar, ordenadas de menos a más, destacan la nº13 (evaluación formativa de experiencias, planes, proyectos del centro o de grupos o de profesorado particular), nº23 (investigación educativa), nº14 (asesoramiento para la autoevaluación del profesorado y centros), nº24 (búsqueda de recursos y coordinación con instituciones no educativas), nº12 (formación del profesorado actuando como formadores).

Si tomamos con referencia ya no lo que se hace, sino lo que debería hacerse, puede comprobarse –vistos los resultados– que las asesorías consideran que debería hacerse menos de lo que se hace de manera notable tan sólo en el caso del ítem nº19 (resolución de tareas burocráticas), lo cual parece del todo lógico y deseable. No obstante, y a pesar de que obtienen valores altos, también se desea hacer menos de lo que se hace en el caso del ítem nº21 (diseño, desarrollo y evaluación de actividades de formación planificadas por la propia Administración, como cursos, AD, etc.), ítem nº22 (participación en planes y tareas organizadas por la Administración, como el Plan de Calidad Educativa), nº6 (informar sobre normativa) y nº20 (diseño, desarrollo y evaluación de actividades de formación relacionadas con la Reforma), que como se ha visto anteriormente, son las actividades y funciones que más se realizan habitualmente.

Podría decirse que muchas de las actuaciones cuya iniciativa parte de la propia Administración se encuentran entre las más frecuentes. Desde nuestro punto de vista, los datos reflejan que los CEP vienen atendiendo de manera preferente las demandas de la propia Administración frente a las que provienen de centros y profesorado. En cierto sentido, estos resultados también parecen manifestar que los Equipos Pedagógicos reclaman mayor autonomía en la planificación de su trabajo; un estilo menos directivo por parte de la Administración respecto a sus actuaciones y funciones.

También es posible apreciar a partir de estos datos que muchas de las funciones y tareas que actualmente se están realizando con menos frecuencia son vistas como muy necesarias. Es el caso de los ítem nº13 (evaluación formativa de proyectos, experiencias, planes de los centros y profesorado), nº 23 (promoción de investigación educativa), nº14 (potenciación de la autoevaluación de centros y profesorado), nº 24 (búsqueda de recursos y coordinación con instituciones no educativas), nº12 (formación del profesorado actuando como formadores), nº15 (potenciación de la capacidad de autonomía de centros y profesores), y nº 25 (coordinación de actuaciones y servicios en la zona de influencia).

Las asesorías valoran como necesario incrementar el esfuerzo en funciones que –como se ve– están más relacionadas con los procesos de desarrollo y mejora de los centros. No obstante, desde esta perspectiva, se

aprecia gran saturación en la actuación de las asesorías, en la medida en que son muchos los ítem que obtienen puntuaciones muy altas. Desde nuestro punto de vista, sería deseable clarificar y debatir mucho más el futuro papel de los CEP, identificando de manera más precisa qué objetivos han de ser los prioritarios, discutiendo internamente e identificando un modelo que permita dotar de mayor coherencia sus actuaciones.

Para completar este análisis, también contamos con datos referidos a la distribución del tiempo en función de ciertas actuaciones y ámbitos en el trabajo de las asesorías. En la Tabla 34 se presentan estos resultados que complementan los ya vistos y nos permitirán una visión más general.

TIPO DE ACTUACIÓN	TIEMPO DE DEDICACIÓN			
	ES		DEBERÍA SER	
	Mucho + Bastante	Poco +Nada	Mucho + Bastante	Poco +Nada
A. Actuación global con todo el centro	73,8	26,2	93,0	3,0
B. Atención a grupos o equipos de profesorado (ciclos, departamentos...)	75,5	24,5	96,9	3,1
C. Atención al profesorado individualmente	57,5	42,5	72,5	27,5
D. Elaboración de informes, memorias...	90,6	9,4	36,8	63,2
E. Trabajo con otros sistemas de apoyo	28,1	71,9	84,5	15,5
F. Reuniones con la Administración	25,4	74,6	53,1	46,9
G. Formación del propio servicio	36,8	63,2	92,0	8,0
H. Diseño, desarrollo y evaluación de actividades de formación	88,1	11,9	92,5	7,5
I. Apoyo a los coordinadores de formación	67,9	32,1	95,9	4,1
J. Atención al centro de recursos y biblioteca	43,3	56,7	47,5	52,5
K. Coordinación y seguimiento de actividades de formación	87,6	12,4	93,8	6,2
L. Elaboración del Plan de Actividades del CEP	78,5	21,5	90,8	9,2
M. Trabajo conjunto con el equipo pedagógico	89,7	10,3	94,9	5,1
N. Otras tareas (atención al público, teléfono, fotocopias...)	79,4	20,6	29,6	70,4

Tabla 34: Valoración de las asesorías de CEP sobre la distribución del tiempo según tipo de actuación

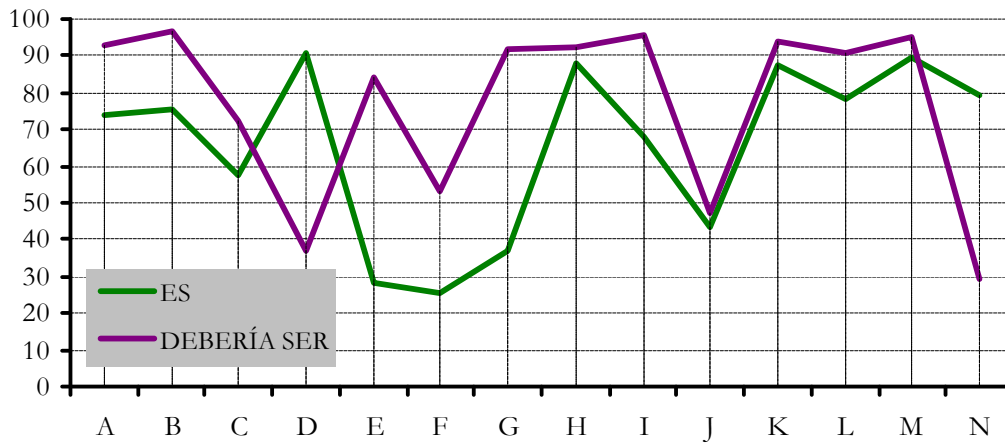


Gráfico 41: Distribución del tiempo según tipo de actuación desde la perspectiva de los CEP

Como ya vimos con los EOEP, con este ítem se pretende explorar en una escala temporal de 0-100 (como posible cuantificación aproximada del porcentaje de tiempo dedicado) la distribución real del tiempo y la que piensan las asesorías de CEP que deberían asignar.

Si observamos los datos de la Tabla 34 (pgs. 390-391) y el Gráfico 41, tenemos que las actuaciones a las que se les dedica mayor cantidad de tiempo son, por este orden, la alternativa D (elaboración de informes, memorias...), alternativa M (trabajo conjunto con el equipo pedagógico del CEP), alternativa H (diseño, desarrollo y evaluación de actividades de formación), alternativa K (coordinación y seguimiento de actividades de formación), alternativa N (otras tareas tales como atender al público en el CEP, atender el teléfono, sacar fotocopias...), alternativa L (elaboración del Plan General de Actividades del CEP), alternativa B (atención a grupos o equipos de profesorado tales como ciclos, departamentos...), y alternativa A (actuación global con todo el centro).

Así mismo, las actuaciones a las que se les dedica menor cantidad de tiempo son, por este orden, la alternativa F (reuniones con la

Administración), alternativa E (trabajo con otros sistemas de apoyo tales como EOEP, Inspección, Programas...), y alternativa G (formación del propio servicio).

Si tomamos como referencia ahora lo que debería ser, las opciones más valoradas están constituidas por las alternativas B (atención a grupos o equipos de profesorado), I (apoyo a los coordinadores de formación de los centros), M (trabajo conjunto con el equipo pedagógico del CEP), K (coordinación y seguimiento de actividades de formación), A (actuación global con todo el centro), H (diseño, desarrollo y evaluación de actividades de formación), G (formación del propio servicio), L (elaboración del Plan General de Actividades del CEP) cuyas puntuaciones se encuentran por encima del 90%. Como puede observarse, tan sólo las alternativas D (elaboración de informes, memorias...) y N (otras tareas tales como atención al público, teléfono, fotocopias...) se realizan más –mucho más para ser exactos– de lo deseable.

A continuación, con un esquema muy similar al utilizado para presentar los datos correspondientes a la opinión de los Equipos Pedagógicos de los CEP sobre su actuación, veamos la percepción que la muestra de profesorado participante en este estudio tiene de la labor de las asesorías en cuanto a actividades y funciones de apoyo se refiere.

5.1.2.2.2. La opinión de la muestra de profesorado sobre las funciones de las asesorías de CEP

Como ya se dijo, contar con la visión del profesorado posibilita otra perspectiva distinta de las actividades y funciones que los equipos realizan y deberían realizar en relación con el apoyo o asesoramiento educativo. Las diferentes culturas educativas que se generan dentro de los distintos grupos de sujetos en nuestro sistema educativo –asesores, profesorado, inspectores, políticos y administradores, investigadores llevan a que estos colectivos perciban, en numerosas ocasiones, de modo diferenciado e incluso a veces de forma contradictoria las metas, contenidos y procesos del asesoramiento. En concreto, las puntuaciones obtenidas para cada una de las alternativas propuestas son las siguientes (ver Tabla 35, pg. 394):

<i>ACTIVIDADES Y FUNCIONES DE LAS ASESORÍAS DE CEP</i>	SE RECIBE		DEBERÍA RECIBIR	
	Mucho +Bastante	Poco +Nada	Mucho +Bastante	Poco +Nada
1. Analiza la situación del centro y del profesorado para detectar sus necesidades	22,8	77,2	93,1	6,9
2. Realiza seguimiento para conocer cómo va el trabajo, la relación, el proceso de ayuda	22,4	77,6	94,9	5,1
3. Elabora materiales, orientaciones, planes, para que el centro los ponga en práctica	28,3	71,7	89,0	11,0
4. Colabora con el centro y profesorado para elaborar conjuntamente materiales y planes	24,2	75,8	92,8	7,2
5. Asesora para facilitar dinámicas de trabajo, de coordinación y colaboración en el centro	21,0	79,0	88,7	11,3
6. Facilita información sobre normativas, requisitos para solicitar o participar en experiencias, cursos, seminarios...	60,3	39,7	92,2	7,8
7. Informa sobre nuevos métodos de trabajo con el alumnado, materiales y proyectos	23,6	76,4	97,0	3,0
8. Informa sobre los recursos y experiencias educativas existentes en la zona.	31,7	68,3	96,4	3,6
9. Facilita la comunicación, el intercambio de ideas y experiencias entre profesorado	27,1	72,9	94,4	5,6
10. Busca recursos, materiales, ideas, experiencias que permitan poner en práctica los planes y proyectos	24,1	75,9	96,4	3,6
11. Asesora durante la puesta en práctica de los diversos planes, programas o proyectos	35,2	65,8	93,0	7,0
12. Forma al profesorado en nuevos métodos de enseñanza, nuevos conocimientos a través de cursos, seminarios...	31,2	69,8	94,7	5,3
13. Evalúa experiencias y planes educativos del centro, o de grupos o de profesorado particular	13,7	86,3	84,2	15,8
14. Asesora para la autoevaluación del centro y prof.	16,3	84,7	89,7	10,3
15. Ayuda para adquirir capacidad de autonomía	19,2	80,8	92,2	7,8
16. Colabora en la elaboración del PEC y PCC	26,0	74,0	89,1	10,9

Tabla 35: Actividades, funciones y tareas de

las asesorías según la muestra de profesorado

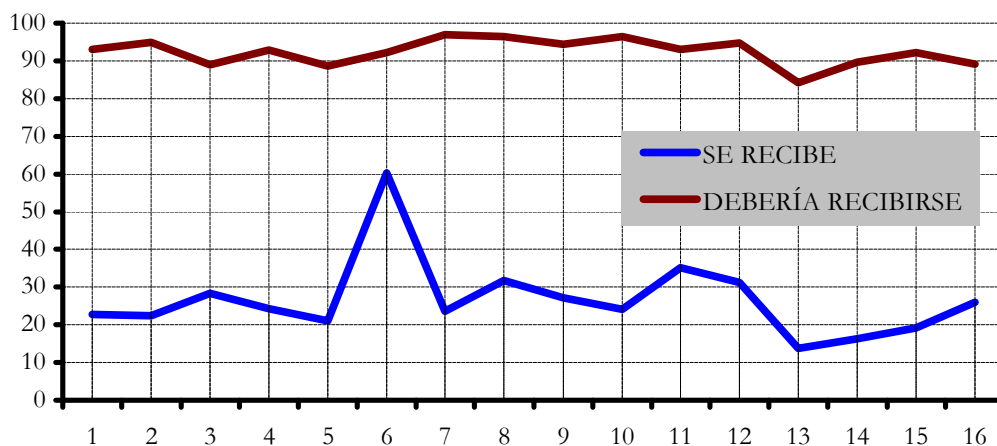


Gráfico 41': Actividades y funciones de las asesorías de CEP según muestra de profesorado

Una primera apreciación general con respecto a los datos del profesorado se refiere a las diferencias importantes entre lo que se recibe y lo que, desde esta perspectiva, se considera que debería recibirse. El profesorado, por lo que puede verse, reclama más en todas las funciones y actividades de asesoramiento.

Tomando en consideración lo que se recibe, tan sólo el ítem nº6 (oferta de información por parte del asesor sobre normativa y requisitos para solicitar o participar en experiencias, cursos, seminarios...) obtiene valores moderados (el 60% considera que se recibe en bastante o mucha medida). El resto de actuaciones obtiene puntuaciones bajas o muy bajas.

A partir del análisis de las cuestiones abiertas planteadas en el instrumento que se administró al profesorado (ver cuestionarios al final del documento), los temas más citados en relación con la actuación de las asesorías se refieren a la elaboración del PEC y PCC y a la oferta informativa sobre cursos y seminarios de formación. Sin embargo, cuando se le presentaron alternativas cerradas para que priorizaran las actuaciones de las asesorías, el profesorado eligió en primer lugar la capacitación del centro para la

elaboración y desarrollo de proyectos de innovación y mejora curricular, en segundo lugar el asesoramiento sobre el desarrollo profesional y las diferentes posibilidades de formación, en tercer lugar la oferta de materiales (tales como unidades didácticas, actividades, proyectos) para la enseñanza de materias (lenguas, sociales, matemáticas...), y en cuarto lugar la colaboración en la elaboración, puesta en práctica y evaluación del PEC y PCC.

Es posible contrastar gráficamente la opinión del profesorado con la de las asesorías, utilizando para ello aquellos ítem en los que la correspondencia de forma y contenido es completa (es el caso de los ítem 1 a 15, ver Tablas 33 y 35, pgs. 387-388 y 394).

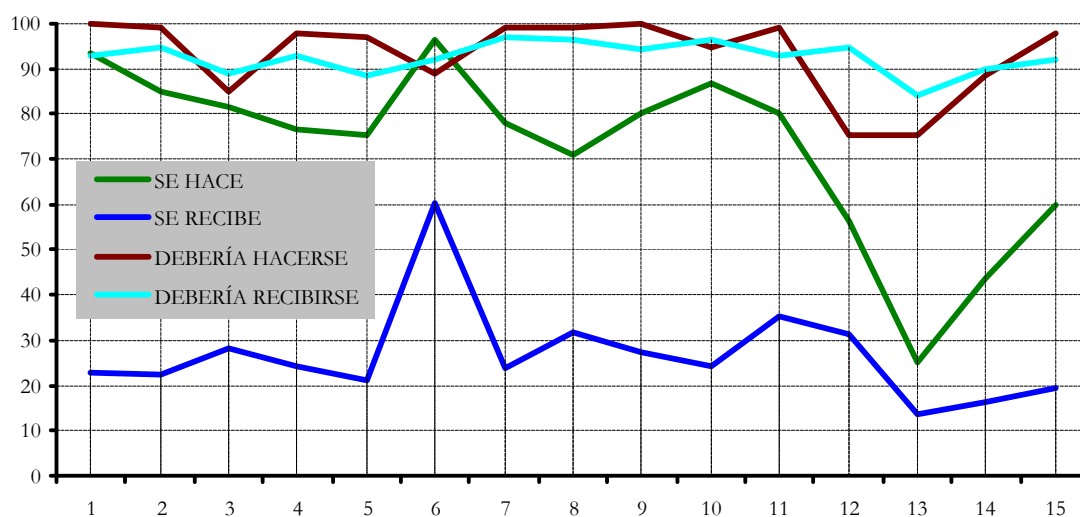


Gráfico 42: Análisis comparativo entre la opinión de las asesorías de CEP y la del profesorado con respecto a funciones y actividades de asesoramiento

Como puede verse, si se toman como referencia los perfiles de lo que se hace y se recibe puede hablarse de un distanciamiento pronunciado en las opiniones de uno y otro colectivo con respecto al desempeño de prácticamente todas las funciones y actuaciones propuestas, salvo en la alternativa nº13 (evaluación por parte del asesor de las experiencias, planes y proyectos del centro, colectivos y profesorado).

También puede destacarse que tanto las asesorías como la muestra de profesorado coinciden en otorgar su valoración más alta y más baja a las mismas funciones. En el primer caso se trata de la oferta informativa sobre normativa, legislación y convocatorias oficiales (nº6), lo que –en cierta medida– corrobora lo dicho respecto a que la actuación por parte de los Equipos Pedagógicos de los CEP ha estado centrada preferentemente en la difusión e implantación de la política educativa. En el segundo caso se trata de la evaluación de experiencias y planes educativos (nº13), que para ambos colectivos constituye una función prácticamente sin desarrollar.

Si se toma como referencia ahora lo que se debería hacer según las asesorías, y se debería recibir según el profesorado, se comprueba como los perfiles mantienen posiciones muy cercanas. No obstante –como ya se ha señalado– existe saturación en las respuestas desde esta perspectiva.

En síntesis, puede considerarse a raíz de las valoraciones emitidas por uno y otro colectivo que, desde la perspectiva de las asesorías son muchas las actuaciones que vienen realizándose en relación con los procesos de apoyo y asesoramiento. Se advierte que obtienen puntuaciones muy altas aquellas cuya iniciativa parte de la propia Administración y que van destinadas fundamentalmente a la implantación de la Reforma.

Desde el punto de vista del profesorado, el asesoramiento que proviene de los CEP es percibido de manera muy ténue, existiendo diferencias considerables respecto a la percepción de las asesorías. Claramente el profesorado reclama mucho más de lo que recibe en todas las funciones consideradas en el estudio.

Puede concluirse pues que, por un lado, la cantidad de ayuda que recibe el profesorado, a todas luces, es insuficiente aunque –por otro lado– los Equipos Pedagógicos parecen sentir cierta saturación de actividades y funciones.

5.1.2.2.3. Algunas diferencias en la opinión de las asesorías: Análisis cruzado entre variables

De la misma forma que en el caso de los EOEP, la realidad de las asesorías no es homogénea. Para lograr un conocimiento más diferenciado de la situación, la información ha sido analizada de manera que nos permita apreciar algunas matizaciones, seleccionando para ello una serie de variables que distinguen a unos sujetos de otros.

Con respecto a los Equipos Pedagógicos de los CEP han sido seleccionadas y cruzadas variables como el tipo de CEP (A, B o C), el tipo de asesoría en la que se trabaja (Educación Infantil/Primaria, Secundaria/Tutoría, evaluación y diversidad, Provincial/Nuevas tecnologías y/o Dirección), y la antigüedad en el puesto (un año, entre dos y tres, más de tres años).

Tomando como referencia –en primer lugar– la variable tipo de CEP, se observa que la carga de actividades que tienen que ver con tareas burocráticas y de elaboración de informes (ítem 19) tiende a aumentar en relación al tamaño de éstos, siendo mayor en los de tipo A que en el resto, y mayor en los de tipo B que en los de tipo C.

Así mismo, el desarrollo y utilización de actividades de formación permanente del profesorado planificadas de antemano por la Consejería de Educación (ítem 21) es un tipo de actuación también más frecuente en los CEP de tipo A que en los otros dos.

Como se recordará, en la primera dimensión del estudio además de indagar sobre el listado de actividades, funciones y tareas más frecuentes, también se preguntaba por la distribución del tiempo respecto a determinado tipo de actuación. Tomando ahora como referencia estos datos sobre el tiempo empleado –tanto desde la perspectiva de lo que se hace como de lo que debería hacerse–, se observa que los CEP de tipo C dedican más tiempo que el resto a reuniones con la administración (ítem 6).

Así mismo, los CEP de tipo A consideran en mayor medida que a la actuación global con todo el centro (ítem 1) debería dedicársele más tiempo y, junto con los de tipo B, también a los grupos de profesores, a los ciclos y

departamentos (ítem 2), y al trabajo con otros sistemas de apoyo (ítem 5). Por el contrario, estos equipos más grandes dedicarían menos tiempo que sus colegas a atender al profesorado individualmente (ítem 3). Por su parte, los CEP tipo C dedicarían más tiempo que sus compañeros de otros CEP a la elaboración de informes y memorias (ítem 4).

Teniendo en cuenta el tipo de asesoría en la que se trabaja se aprecia una mayor dedicación de tiempo a atender al profesorado a nivel individual (ítem 3) desde las asesorías de Infantil y Primaria y las que tienen carácter provincial, que desde las de Secundaria.

Así mismo, las asesorías provinciales dedican mayor cantidad de tiempo que el resto a reuniones con la administración (ítem 6), y –desde la perspectiva de lo que debería ser- a diferencia de sus compañeros, consideran que debería dedicarse menor cantidad de tiempo a la elaboración de la Programación Anual de Actividades del CEP (ítem 12).

Si utilizamos el criterio de la antigüedad en el puesto las diferencias – como en los casos anteriores– son muy escasas, aunque puede observarse que las asesorías con mayor antigüedad realizan con menos frecuencia evaluación de experiencias, planes o proyectos por iniciativa de los centros y profesorado (ítem 13), y las asesorías con menor antigüedad –por su parte– son las que menos tiempo dedican al asesoramiento individual al profesorado (ítem 3) y al diseño, desarrollo y evaluación de actividades de formación (ítem 8).

Como se ve, el colectivo constituido por las asesorías de CEP consideradas en conjunto, es mucho más homogéneo que lo que cabría pensar a priori. Las diferencias encontradas en función de diversos criterios y categorías son, como ha podido comprobarse, muy escasas.

5.1.2.2.4. Diferencias en la opinión del profesorado sobre las actividades y funciones de las asesorías

Igual que hemos hecho con los Equipos Pedagógicos de los CEP, se han realizado análisis cruzando los datos obtenidos a partir de la muestra de profesorado. Los criterios utilizados han sido la etapa educativa en la que se

trabaja (Infantil/Primaria y Secundaria), el tamaño del centro (unitaria, menos de diez unidades, de diez a veinte, de veinte a treinta, más de treinta), el área sociogeográfica en el que se ubica (rural, urbano, periférico) la función que desempeña el sujeto que responde (Dirección, Jefatura de Seminario o Departamento, Coordinación de ciclo/ámbito/otras, Coordinación de Formación), y la antigüedad en el puesto (de uno a tres años, de cuatro a seis, de siete a quince, más de dieciseis años).

Tras los análisis efectuados, ninguno de estos cruces resultan lo suficientemente discriminadores en relación a lo que reciben y consideran que deberían recibir de las asesorías respecto a las actividades, funciones y tareas de asesoramiento y apoyo pedagógico. Al no arrojar los análisis diferencias significativas puede considerarse que dichas variables no constituyen factores de diferenciación en las opiniones del profesorado.

5.1.2.3. Metodología, estrategias, modelo de actuación de los Equipos Pedagógicos de los CEP

Como ya es conocido, el estudio de la metodología que utilizan los sistemas de apoyo constituye la segunda dimensión de investigación. Conocer el modo en que los asesores y asesoras llevan a cabo las diferentes actividades y funciones de apoyo y asesoramiento al profesorado y los centros educativos, estudiar los modelos y estrategias de actuación e intervención, la línea, enfoque u orientación metodológica de los Equipos Pedagógicos de los CEP es, pues, el objetivo de este bloque de resultados.

Antes de pasar a ver los datos, recordar que el estudio de la metodología de los equipos que se presenta tiene en cuenta siete tipos de actuaciones, cada una de ellas con dos opciones o polos. La mayor o menor incidencia en cada uno de ellos permite calificar la actuación general de las asesorías respecto a dos orientaciones o metodologías: de contenido y de proceso (ver Fig. 45, pg. 348).

5.1.2.3.1. La opinión de los Equipos Pedagógicos de los CEP sobre la metodología de trabajo

A continuación presentamos valiéndonos de una tabla de datos, los resultados globales obtenidos desde las asesorías respecto a cada una de las alternativas de acción propuestas a nivel estratégico, agrupando los valores – como ya hicimos anteriormente– en dos categorías: mucho y bastante, poco y nada, lo que permite apreciar con mayor claridad las características metodológicas de los equipos.

En dicha tabla (nº 36, pgs. 402-403), además de incluirse los datos referidos a lo que se hace, también se recogen los resultados correspondientes a lo que debería hacerse.

En el Gráfico 43 (pg. 404), tomando como referencia los valores altos expresados en la Tabla 36, se representan estos resultados lo que permite observar comparativamente estos datos.

En la Tabla 37 (pg. 404) se resumen de manera simbólica las tendencias a la hora de utilizar un tipo u otro de estrategias, configurándose un mapa metodológico en el que el signo ‘+’ se obtiene cuando los valores correspondientes a las alternativas mucho y bastante suman más del sesenta por ciento de las respuestas; el signo ‘+/-’ significa un resultado que aglutine entre el cuarenta y el sesenta por ciento de las respuestas; el signo ‘-’ equivale a una suma de los valores inferior al cuarenta por ciento.

ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS	SE HACE		DEBERÍA HACERSE	
	Mucho +Bastante	Poco +Nada	Mucho +Bastante	Poco +Nada
1. <i>Asesoramiento centrado en contenidos</i> : la ayuda consiste en ofrecer como especialista asesoramiento específico para un área o asunto concreto.	35,6	64,4	46,3	53,7
2. <i>Asesoramiento centrado en procesos</i> : la ayuda se dirige a facilitar dinámicas de trabajo que permita a los centros por sí mismos identificar y resolver los problemas o asuntos que se le plantean.	78,0	22,0	98,0	2,0
3. <i>Intervención directa</i> : el sistema de apoyo es quien define las necesidades o problemas a tratar y ofrece las soluciones en función de su experiencia, conocimiento y pericia.	23,0	77,0	22,3	77,7
4. <i>Intervención colaborativa</i> : se actúa conjuntamente a la hora de identificar la necesidad y descubrir soluciones.	81,7	18,3	100	0
5. <i>Atención individualizada</i> : la intervención es sobre sujetos aislados con diferentes necesidades de apoyo o ayuda.	22,9	77,1	24,0	76,0
6. <i>Atención grupal</i> : la atención es sobre grupos o instituciones completas basándose en necesidades y asuntos compartidos.	90,4	9,6	95,8	4,2
7. <i>Limitación de oferta</i> : se atiende tan sólo algunos temas y no otros, por lo que existe una limitación en el abanico de cuestiones o asuntos sobre los que trabajar en función de ciertos criterios.	22,4	77,6	37,8	62,2
8. <i>Comprensividad de oferta</i> : se atiende cualquier tipo de demanda sin poner límites en función de la temática o aspecto a tratar, actuando sobre la globalidad de asuntos posibles que surgen en la relación.	84,1	15,9	71,0	29,0

Tabla 36: Frecuencias en el uso de estra-

tegias de asesoramiento según los CEP

ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS	SE HACE		DEBERÍA HACERSE	
	Mucho +Bastante	Poco +Nada	Mucho +Bastante	Poco +Nada
9. <i>Reactividad</i> : la intervención se produce ante la demanda formulada por el asesorado.	96,2	3,8	97,4	2,6
10. <i>Proactividad</i> : el sistema de apoyo toma la iniciativa para intervenir abordando problemas y cuestiones que los asesorados pueden o no percibir como necesidades.	47,5	52,5	53,2	46,8
11. <i>Resolución del problema</i> : la relación de asesoramiento, el proceso de ayuda y apoyo se basa en una necesidad o asunto particular y el sistema de apoyo ofrece soluciones ya elaboradas al respecto.	51,9	48,1	34,8	65,2
12. <i>Capacitación para la autonomía</i> : la relación de asesoramiento busca reforzar la capacidad de autonomía, la capacitación y formación para que el asesorado pueda abordar sus problemas y resolverlos.	87,5	12,5	100	0
13. <i>Relación diferenciada</i> : en el proceso de ayuda el sistema de apoyo mantiene una posición de especialista, experto respecto al asesorado.	2,8	97,2	3,0	97,0
14. <i>Relación igualitaria</i> : la relación en el proceso de ayuda o apoyo es complementaria, colaborativa, igualitaria.	98,1	1,9	100	0

Tabla 36 (cont.): Frecuencias en el uso

de estrategias de asesoramiento según CEP

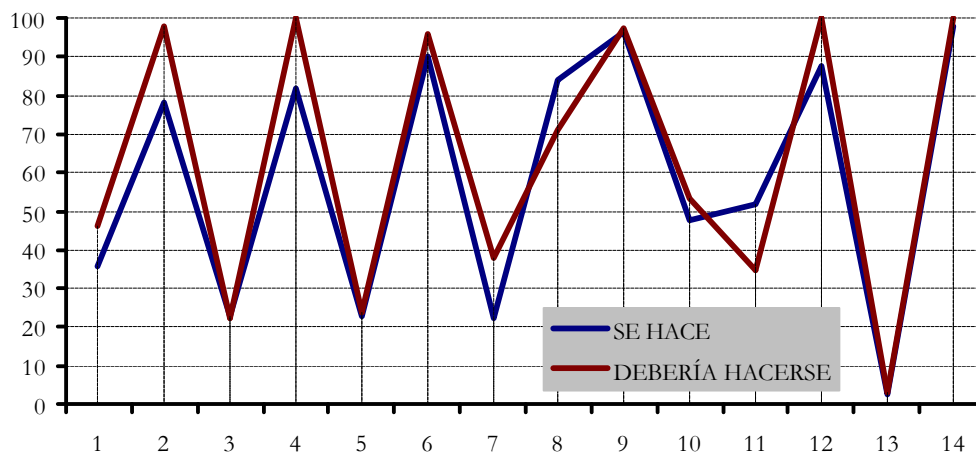


Gráfico 43: Frecuencias en el uso de estrategias de asesoramiento según los CEP

OPINIÓN ASESORÍAS		ESTRATEGIAS		OPINIÓN ASESORÍAS	
SE HACE	DEBERIA HACERSE			SE HACE	DEBERIA HACERSE
-	+/-	1.Énfasis en contenidos	2. Énfasis en procesos	+	+
-	-	3. Énfasis en intervención directa	4. Énfasis en colaboración	+	+
-	-	5. Apoyo centrado en individuo	6. Apoyo centrado en grupo/centro	+	+
-	-	7. Limitación de oferta	8. Comprensividad de oferta	+	+
+	+	9. Estrategia reactiva	10. Estrategia proactiva	+/-	+/-
+/-	-	11. Resolución del problema	12. Capacitación para la autonomía	+	+
-	-	13.Relación diferenciada	14. Relación igualitaria	+	+

Tabla 37: Tendencias en la utilización de estrategias según los CEP

Como puede comprobarse, a partir de estos resultados podría hablarse – en términos generales– de un mayor uso de las estrategias de proceso frente a las de contenido, tanto desde la perspectiva de lo que se hace como desde lo que debería hacerse.

Un análisis más detenido respecto a cada una de las opciones estratégicas consideradas en la investigación permite observar que, frente a un asesoramiento centrado en contenidos, de carácter especializado, existe una clara tendencia hacia al asesoramiento centrado en procesos, de carácter generalista. Según las asesorías, el asesoramiento en contenidos debería hacerse algo más de lo que se viene haciendo y mucho más el asesoramiento en procesos (ítem 1 y 2).

El tipo de intervención habitual según los Equipos Pedagógicos es colaborativa, trabajándose preferentemente de manera conjunta y colegiada con el profesorado. Las intervenciones directas en la resolución de las necesidades son acciones poco frecuentes. Desde la perspectiva de lo que debería hacerse los valores se acentúan en esta dirección (ítem 3 y 4).

Por otra parte, puede verse que el foco preferente de actuación es el grupo frente al individuo, manteniéndose la tendencia desde la perspectiva de lo que debería ser (ítem 5 y 6).

Existe, así mismo, mayor frecuencia en el asesoramiento que atiende cualquier tipo de demanda, que no pone límite en las posibles temáticas, aunque según las asesorías, esta tendencia metodológica hacia la comprensividad debería moderarse (ítem 7 y 8).

Por otro lado, la conducta más habitual suele ser reactiva y no proactiva, es decir, se actúa preferentemente cuando existe demanda por parte del profesorado tomándose en menor medida la iniciativa para intervenir (ítem 9 y 10).

Así mismo, con mayor frecuencia la finalidad de la actuación es la capacitación para la autonomía de profesores y centros, aunque también es valorada de manera moderada la opción de resolución de problemas particulares. Desde la perspectiva de lo que debería ser los datos reflejan una

mayor tendencia hacia el uso de estrategias de capacitación de centros y profesorado frente a las que se centran en la resolución de problemas particulares (ítem 11 y 12).

Por último, la relación de asesoramiento –desde la perspectiva de las asesorías- es igualitaria, complementaria y colaborativa con el profesorado, existiendo unanimidad en considerar que así debe ser (ítem 13 y 14).

Así mismo, puede observarse que los perfiles de datos con respecto a la perspectiva de lo que es y lo que debería ser que se muestran en el gráfico 43 (pg. 404) coinciden prácticamente, lo que podría interpretarse como el reflejo de que lo que se hace actualmente –a nivel global– corresponde en gran medida con lo que –según las asesorías– debería ser. La práctica real y el modelo ideal de actuación, en este caso, coinciden en alto grado.

Pero veamos, para completar el análisis en torno a esta dimensión, la opinión del profesorado participante en el estudio.

5.1.2.3.2. La opinión del profesorado sobre la metodología de los Equipos Pedagógicos

Los datos del profesorado han sido obtenidos en relación con cuatro opciones estratégicas, tanto desde la perspectiva de lo que es como de lo que debería ser y, al igual que hicimos con los resultados de las asesorías, éstos han sido organizados tanto en una tabla general de frecuencias (Tabla 38, pg. 407) como en un gráfico de perfiles comparativos entre lo que es y lo que debería ser la actuación (Gráfico 44, pg. 408).

Además, como resumen de tendencias, a partir de los resultados se ha elaborado una tabla que de manera simbólica esquematiza la orientación metodológica de los equipos, vista por el profesorado (Tabla 39, pg. 408).

Tras su repaso realizaremos algunos comentarios interpretativos y valorativos.

ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS	SUELE SER		DEBERÍA SER	
	Mucho +Bastante	Poco +Nada	Mucho +Bastante	Poco +Nada
1. <i>Asesoramiento centrado en contenidos:</i> consiste en dar a los centros y profesorado soluciones hechas, programas elaborados, que han de ser aplicados.	15,1	84,9	48,1	51,9
2. <i>Asesoramiento centrado en procesos:</i> el apoyo y servicios recibidos permite al centro capacitarse en conocimientos y técnicas para ser autónomos en la resolución de sus propias necesidades y problemas.	14,3	85,7	96,0	4,0
3. <i>Intervención directa:</i> ante las demandas del centro o del profesorado, el sistema de apoyo ofrece ayuda directa, soluciones ya hechas, materiales previamente elaborados.	17,1	82,9	69,3	30,7
4. <i>Intervención colaborativa:</i> los miembros del sistema de apoyo trabajan con los centros y profesorado para encontrar soluciones, y elaborar materiales o programas que respondan, específicamente, a sus propias necesidades.	16,4	83,6	93,8	6,2
5. <i>Atención individualizada:</i> el apoyo se dirige preferentemente a profesorado aislado, posee un carácter individualizado.	22,0	78,0	45,0	55,0
6. <i>Atención grupal:</i> el apoyo se dirige preferentemente a grupos	46,2	53,8	81,2	18,8
7. <i>Atención institucional:</i> el asesoramiento está orientado a todo el centro como unidad.	27,8	72,2	89,9	10,1
8. <i>Relación igualitaria:</i> el tipo de relación mantenida con el sistema de apoyo es estrecha, colaborativa, próxima.	27,8	72,2	95,8	4,2

Tabla 38: Uso de estrategias metodológicas en la

actuación de las aseorías según el profesorado

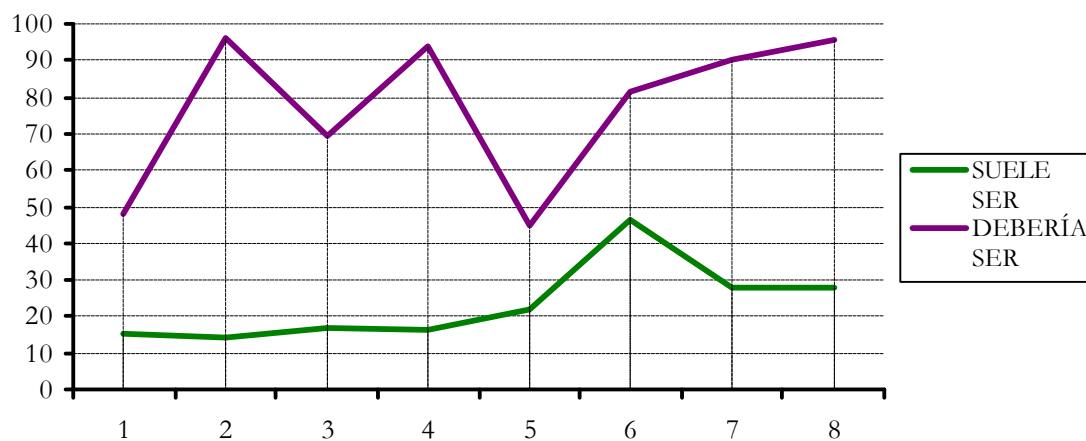


Gráfico 44: Frecuencia en el uso de estrategias por parte de las asesorías según el profesorado

OPINIÓN PROFESOR		ESTRATEGIAS		OPINIÓN PROFESOR	
SUELE SER	DEBERÍA SER			SUELE SER	DEBERÍA SER
-	+/-	1. Énfasis en contenidos	2. Énfasis en procesos	-	+
-	+	3. Énfasis en intervención directa	4. Énfasis en colaboración	-	+
-	+/-	5. Apoyo centrado en individuo	6. Apoyo centrado en grupo	+/-	+
			7. Apoyo al centro en su totalidad	-	+
		8. Relación igualitaria		-	+

Tabla 39: Tendencias en el uso de estrategias por parte de los Equipos Pedagógicos según el profesorado

Un análisis detenido muestra pocas diferencias entre tendencias metodológicas. El profesorado, en general, considera que recibe muy poco asesoramiento de los CEP, tanto centrado en una orientación de contenidos como centrado en una de procesos. Destaca, con valores tan sólo moderados, en la actuación de las asesorías un uso mayor de estrategias de trabajo en grupo que individual (ítem 5 y 6). Así mismo, llama la atención que el tipo de relación igualitaria y de complementariedad de roles en el proceso de asesoramiento, sea valorada de manera tan baja por el profesorado (ítem 8).

Desde la perspectiva de lo que debería ser, el profesorado se decanta de manera bastante marcada hacia una orientación procesual, colaborativa e igualitaria en los procesos de asesoramiento y ayuda profesional, aunque sin renunciar del todo a un modelo de especialista centrado en contenidos, reclamando en alto porcentaje intervenciones directas para la resolución de problemas particulares.

Como muestran estos datos, pero atendiendo también a los resultados obtenidos en la primera dimensión sobre las actividades, funciones y tareas de asesoramiento de los Equipos Pedagógicos de los CEP, el profesorado, insatisfecho con la cantidad de apoyo que recibe, reclama más tanto desde una orientación de contenido como de proceso.

Un análisis comparativo a nivel gráfico y simbólico entre la opinión del profesorado y la de los Equipos Pedagógicos respecto a cómo se desarrolla el asesoramiento y cómo debería ser -en aquellos ítem en los que es posible el contraste- puede ilustrar mejor las diferencias de opinión entre ambos colectivos (ver Gráfico 45 y Tabla 40, pg. 410).

En primer lugar, llama la atención la diferente percepción entre ambos colectivos respecto al uso actual de estrategias de corte procesual y colaborativo, siendo su frecuencia alta según las asesorías y baja según el profesorado, aunque como ya vimos, éste valora de manera moderada el asesoramiento con un carácter grupal. Aunque desde la perspectiva de lo que debería ser y atendiendo a este enfoque metodológico, las opiniones son similares, es decir, existe acuerdo entre equipos y profesorado en la conveniencia del uso de la orientación de proceso en el modo de llevar a cabo la labor asesora de cara al futuro.

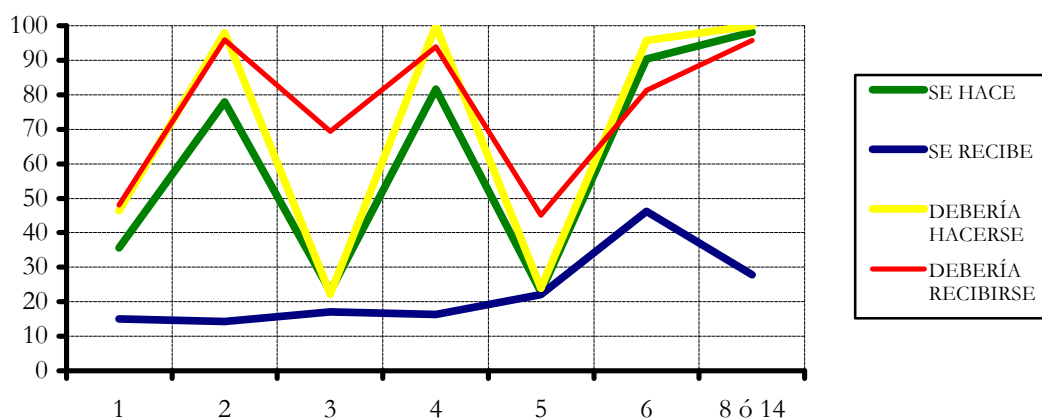


Gráfico 45: Análisis comparativo entre la opinión de los Equipos Pedagógicos y la del profesorado respecto al uso de estrategias de asesoramiento

OPINIÓN ASESORÍAS		OPINIÓN PROFESOR		ESTRATEGIAS		OPINIÓN ASESORÍAS		OPINIÓN PROFESOR		
Es	Debe	Es	Debe			Es	Debe	Es	Debe	
-	+/-	-	+/-	1. Énfasis en contenidos	2. Énfasis en procesos	+	+	-	+	
-	-	-	+	3. Énfasis en intervención directa	4. Énfasis en colaboración	+	+	-	+	
-	-	-	+/-	5. Apoyo centrado en individuo	6. Apoyo centrado en grupo	+	+	+/-	+	
					7. Apoyo al centro en su totalidad	Sin datos		-	+	
-	-	Sin datos		13. Relación diferenciada	8 ó 14. Relación igualitaria	+		+	-	+

Tabla 40: Análisis comparativo entre tendencias en el uso de estrategias de asesoramiento

En segundo lugar, respecto al uso de una metodología de contenido, existe coincidencia entre uno y otro colectivo en el escaso uso de estas estrategias, aunque el profesorado considera que las relaciones –en el proceso de asesoramiento- suelen ser muy poco igualitarias. Desde la perspectiva de lo que debería ser, si bien por un lado las asesorías no valoran esta orientación como un modelo adecuado, el profesorado por su parte, a pesar de que la orientación de proceso aparece mucho más definida, no renuncia a un asesoramiento de especialistas con intervenciones directas, atención individualizada y centrado en contenidos, aunque basado en relaciones igualitarias.

5.1.2.3.3. Diferencias entre asesorías respecto a la metodología de trabajo

Han sido realizados –como en la primera dimensión del estudio– una serie de cruces entre variables con la finalidad de observar aquellas diferencias que podríamos considerar significativas en función de criterios como el tipo de CEP, el tipo de asesoría y la antigüedad en el servicio. Tras los análisis –igual que entonces– se aprecia que las diferencias encontradas son muy escasas.

No obstante, tomando como referencia el tipo de CEP en el que se trabaja se advierte que a medida que los CEP son mayores, en menor grado se tiene la iniciativa para intervenir y ayudar a centros y profesorado, es decir, los de tipo C a nivel estratégico suelen ser más proactivos que los de tipo B, y éstos a su vez más que los de tipo A, que son los más reactivos. Por otro lado, las asesorías que trabajan en los CEP más pequeños (tipo C) consideran –a diferencia de sus compañeros– que deberían hacerse más intervenciones directas, focalizando el apoyo en la resolución de problemas particulares.

Tomando en consideración la antigüedad como criterio de análisis, se advierte que el conjunto de asesorías noveles, con menor frecuencia que el resto, utiliza una estrategia centrada en contenidos y, por su parte el colectivo constituido por las asesorías con mayor experiencia, es el que en mayor medida utiliza una estrategia centrada en procesos. Por su parte, los cruces que toman como referencia el tipo de asesoría no arrojaron diferencias significativas para ninguna de las variables.

5.1.2.3.4. Diferencias de opinión entre el profesorado respecto a la metodología de trabajo de los Equipos Pedagógicos

La opinión del profesorado en relación con la metodología utilizada por las asesorías puede considerarse muy homogénea a la luz de la ausencia de diferencias significativas tras los análisis efectuados.

Hemos considerado como variables de cruce la etapa educativa, la función que desempeña el profesor, la antigüedad que posee, el tamaño del centro y el área sociogeográfica en la que se ubica, pero no han sido encontradas varianzas significativas en los valores.

5.1.2.3.5. Valoración en torno a la capacidad de influencia de las asesorías en la vida de los centros educativos

Como se recordará, en la tercera parte del cuestionario, junto a la frecuencia en el uso del conjunto de estrategias metodológicas también se preguntó, tanto a las asesorías como al profesorado, por la incidencia que –en términos generales– tenían los Equipos Pedagógicos de los CEP en los centros y en el trabajo cotidiano del profesorado.

A través de estos ítems se ha valorado el grado en que se considera que el apoyo ofertado por las asesorías tiene incidencia apreciable y positiva en la vida y mejor funcionamiento del centro, en el trabajo de los ciclos, departamentos, grupos de profesores, en el funcionamiento de programas institucionales que se desarrollan en el centro, en la dinámica de trabajo y coordinación a nivel general y sobre casos particulares, tanto desde el punto de vista de los equipos (Gráfico 46), como desde el del profesorado (Gráfico 47).

La percepción que tiene casi el sesenta por ciento de los profesionales que conforman los Equipos Pedagógicos de los CEP es que constituyen un servicio apreciado y valorado por los centros, con una incidencia entre escasa y moderada en su dinámica de funcionamiento, que responde a las demandas del profesorado en alto porcentaje, al tiempo que se percibe a un profesorado relativamente receptivo, por lo general, al apoyo que se les oferta.

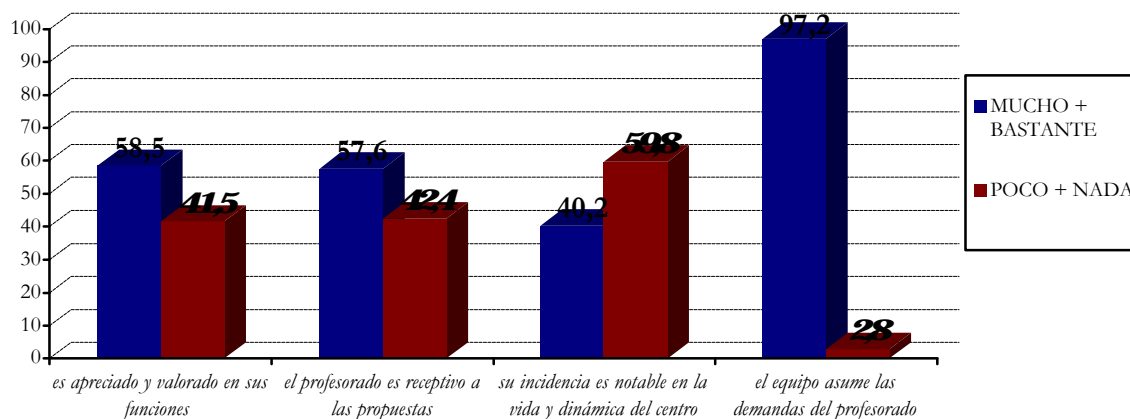


Gráfico 46: Valoración de las asesorías en torno a la capacidad de influencia de los Equipos Pedagógicos de los CEP en los centros

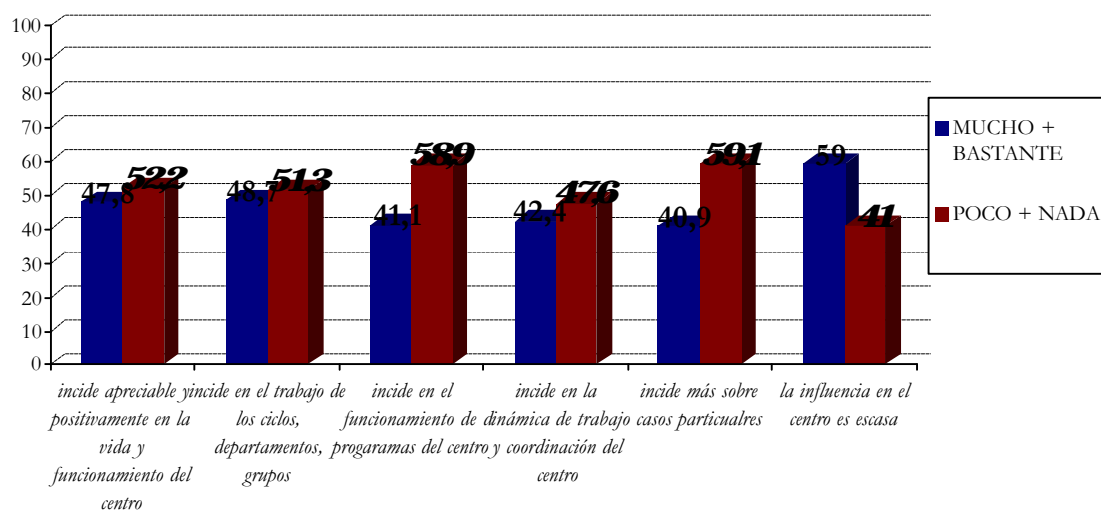


Gráfico 47: Valoración del profesorado en torno a la capacidad de influencia de los Equipos Pedagógicos de los CEP en los centros

Desde la perspectiva del profesorado se valora de manera algo más moderada la influencia de los equipos en relación al trabajo institucional con todo el centro. De hecho casi el sesenta por ciento de la muestra participante de profesorado considera que la influencia es más bien escasa, aunque al mismo tiempo, casi el cincuenta por ciento cree que las asesorías inciden apreciable y positivamente en la vida y funcionamiento del centro, en el trabajo de los ciclos, departamentos y grupos. La incidencia sería menor –según el profesorado– cuando se trata de programas que se desarrollan en el centro, en la dinámica de trabajo y coordinación general y sobre casos particulares.

5.1.2.4. Estructura interna, organización formación y relaciones

El estudio de la realidad interna de los Equipos Pedagógicos de los CEP, de las características o condiciones en que desarrollan su trabajo, el análisis en torno a ciertos aspectos de su estructura interna, de su organización, de las necesidades formativas de sus componentes, o de las relaciones que establecen a nivel contextual para el desarrollo de su labor, constituyen la tercera y última dimensión de esta investigación.

En este apartado los resultados provienen exclusivamente de las propias asesorías, de la misma forma que se hizo en el caso de los EOEP, puesto que se trata de un ámbito interno al Servicio de apoyo. Así mismo, no solamente se preguntó sobre la realidad actual, sino que en determinados aspectos se solicitaron propuestas de mejora de cara al futuro.

La información obtenida es muy abundante por lo que hemos organizado los datos en ocho categorías tal como sigue: (1) estructura de los equipos; (2) funcionamiento interno de los equipos; (3) grado de preparación de los profesionales; (4) formación y perfeccionamiento; (5) la Programación Anual de Actividades y la Memoria Final; (6) coordinación interna y con otros sistemas de apoyo educativo; (7) relaciones con la Administración; y (8) otros problemas y sugerencias que se plantean desde las asesorías de los Equipos Pedagógicos. Como se aprecia, todos estos aspectos constituyen elementos fundamentales en el diseño y gestión de un sistema de apoyo y nos pueden acercar a un análisis más completo de estas estructuras.

5.1.2.4.1. Estructura de los equipos

En relación con la estructura de los Equipos Pedagógicos de los CEP, las asesorías que componen el servicio han valorado tanto el número de componentes, como sus perfiles profesionales, su capacidad profesional y la dotación de recursos técnicos y materiales disponibles (ver Gráfico 48).

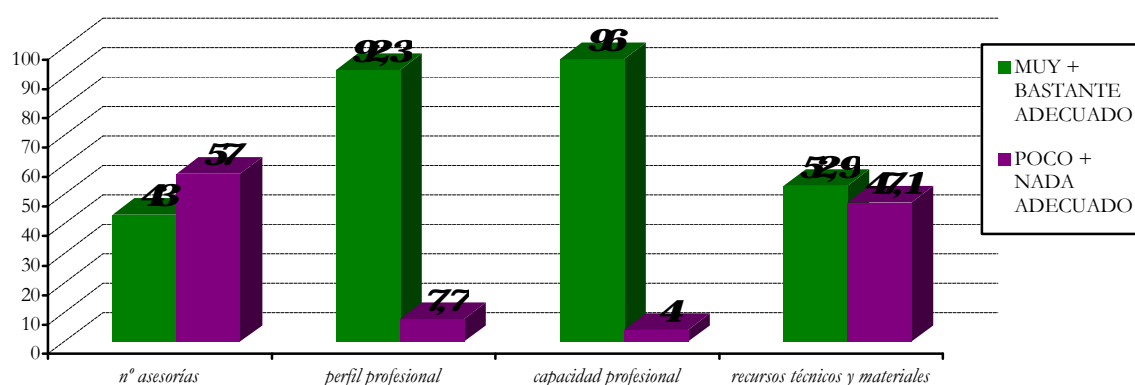


Gráfico 48: Valoración de las asesorías en torno a la estructura de los equipos

Una vez analizados los datos se advierte una gran demanda en cuanto al número de asesorías que conforman los equipos, especialmente en el caso de los CEP de tipo C. Las principales razones de esta alta demanda podría encontrarse en la amplitud de las zonas o ratio que han de atender los Equipos, unido a la cada vez mayor demanda de apoyo por parte de los centros y el profesorado como consecuencia de la LOGSE, así como la propia naturaleza del modelo de asesoramiento que se pretende desarrollar por parte de los equipos, que implica un proceso de trabajo más prolongado y complejo. Por otra parte, la opinión mayoritaria considera muy adecuado el perfil profesional de los miembros que componen el servicio, así como su capacidad profesional. Por último, se constata necesidad de recursos de tipo técnico y material.

5.1.2.4.2. Funcionamiento interno de los equipos

Respecto al funcionamiento interno de los equipos, éstos han valorado aspectos como la distribución y reparto de funciones, la comunicación y el trabajo conjunto, la coordinación de funciones y actuaciones, el clima relacional o ambiente de trabajo, la resolución de tareas de corte burocrático, y el aprovechamiento del trabajo grupal (Gráfico 49).

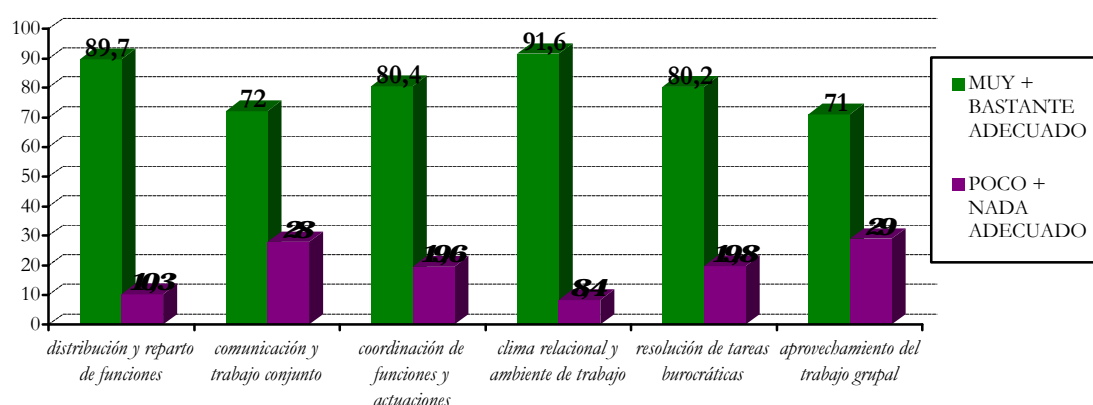


Gráfico 49: Valoración de los CEP en torno al funcionamiento interno de los equipos

Existe –por lo que puede apreciarse– un alto grado de acuerdo en considerar que el funcionamiento interno de los equipos es bastante adecuado. Las puntuaciones obtenidas son altas o muy altas para todos los aspectos analizados. Destaca especialmente el adecuado clima relacional o ambiente de trabajo a nivel interno, y la distribución y reparto de funciones y coordinación del equipo, aunque hay que advertir que este aspecto es menos valorado por los CEP de tipo A, que constituyen los grupos más numerosos. Puede considerarse que el consenso baja algo respecto a la comunicación y aprovechamiento del trabajo grupal –aunque los valores generales son altos– sobre todo en los Equipos Pedagógicos mayores, lo que habría de tenerse en cuenta de cara a futuras propuestas de formación. No obstante este dato será corroborado más adelante en base a otros resultados.

5.1.2.4.3. Grado de preparación de los profesionales

Hasta catorce funciones y actividades relacionadas con el desempeño de su labor han sido valoradas por los propios profesionales que componen los Equipos Pedagógicos en relación con su grado de preparación para llevarlas a cabo.

Éstas son la detección y clarificación de necesidades; la elaboración de materiales, orientaciones de trabajo, planes y programas; la divulgación de nuevos conocimientos y experiencias educativas; la información sobre aspectos normativos y de legislación; el establecimiento de contactos e intercambios entre profesorado y centros de una zona; el asesoramiento para la puesta en práctica y seguimiento de planes; el trabajo con grupos y colectivos de profesorado; la elaboración del propio plan de trabajo, su desarrollo y evaluación; la utilización de una metodología de proceso para el trabajo conjunto y colaborativo del profesorado; al asesoramiento sobre algún aspecto concreto o específico –asesoramiento centrado en contenidos-; el trabajo con el profesorado de forma individual; el establecimiento de relaciones o contacto inicial; el trabajo en grupo con su propio equipo (ver Gráfico 50).

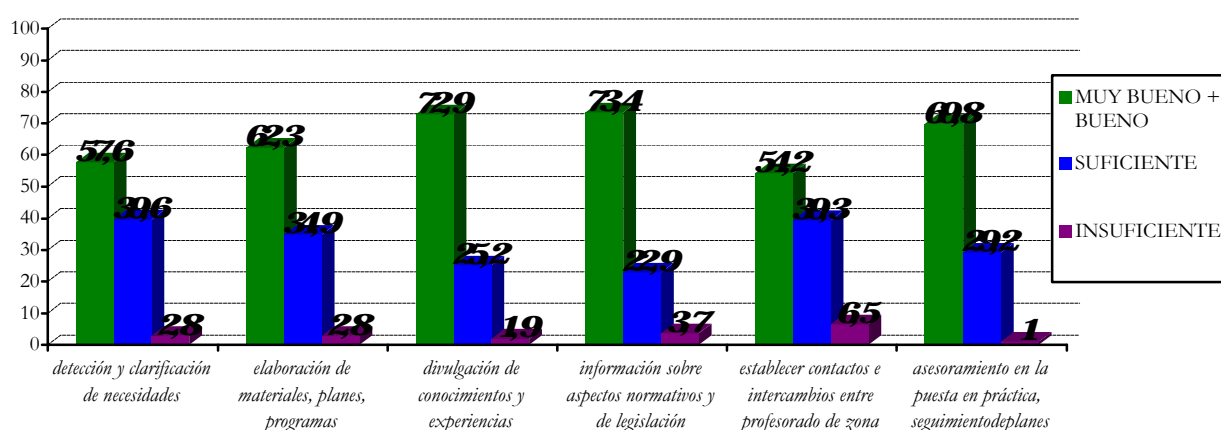


Gráfico 50: Valoración de los Equipos Pedagógicos sobre su grado de preparación para el desempeño de funciones y tareas asesoramiento

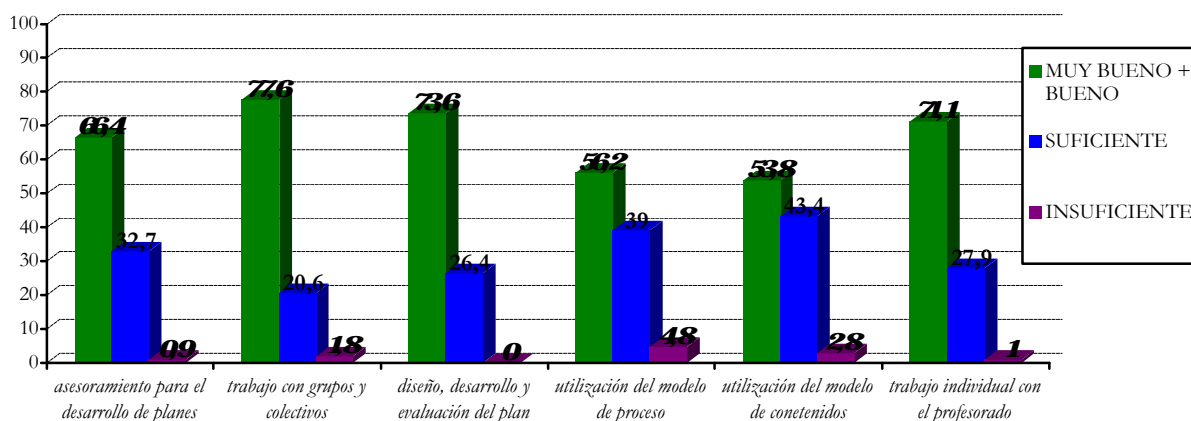


Gráfico 50 (cont.): Valoración de los Equipos Pedagógicos sobre su grado de preparación para el desempeño de funciones y tareas asesoramiento

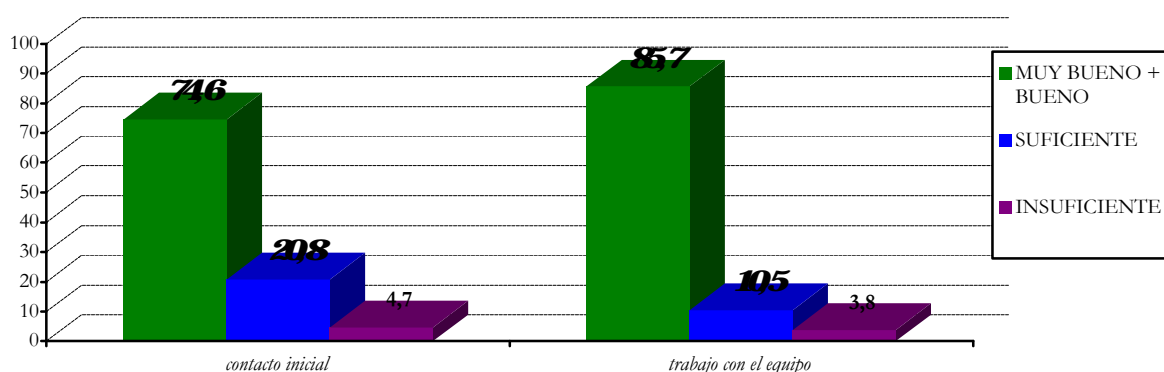


Gráfico 50 (cont.): Valoración de los Equipos Pedagógicos sobre su grado de preparación para el desempeño de funciones y tareas asesoramiento

En general los valores son altos para la mayoría de las alternativas propuestas en cuanto al grado de preparación o capacitación para el desempeño de estas funciones de apoyo y asesoramiento. Destacan especialmente la preparación para el trabajo en grupo con su equipo y con el profesorado; la preparación para establecer relaciones de trabajo

colaborativo con los centros y profesores –contacto inicial–; para elaborar, desarrollar y evaluar el propio plan de trabajo; para informar sobre aspectos normativos y de legislación; para divulgar conocimiento y experiencias educativas; para elaborar planes en colaboración con el profesorado; para trabajar con éste a nivel individual.

Por otra parte, los valores son menores para tareas tales como establecer contactos e intercambio de experiencias entre centros y distintos grupos de profesorado; para la utilización del modelo de contenido y de proceso; y para detectar y clarificar necesidades, lo que habría de tomarse en consideración de cara a futuras propuestas de formación y perfeccionamiento.

5.1.2.4.4. Formación y perfeccionamiento

Con respecto a la formación permanente de estos profesionales dos han sido las cuestiones planteadas. Por un lado, el tiempo que se dedica a ciertas acciones formativas y, por otro lado, el grado en que esas mismas acciones deberían desarrollarse.

En concreto, las alternativas planteadas se referían a la lectura personal de libros, revistas y documentos profesionales; la asistencia a cursos, jornadas y seminarios; la participación en proyectos de investigación educativa; el análisis y reflexión personal sobre la propia práctica profesional; y, por último, el análisis y reflexión con sus compañeros del equipo sobre la labor desarrollada (ver Gráficos 51 y 52, pg. 420).

Por lo que se ve representado en los gráficos puede decirse que este tipo de acciones encaminadas al perfeccionamiento profesional deberían realizarse mucho más de lo que se realizan. Se pone de relieve que las acciones formativas que se desarrollan tienen un carácter fundamentalmente individual. Actualmente, el análisis y reflexión personal sobre la práctica, y el estudio y lectura de documentos y bibliografía, constituyen las vías principales para cubrir las necesidades formativas derivadas del desempeño profesional.

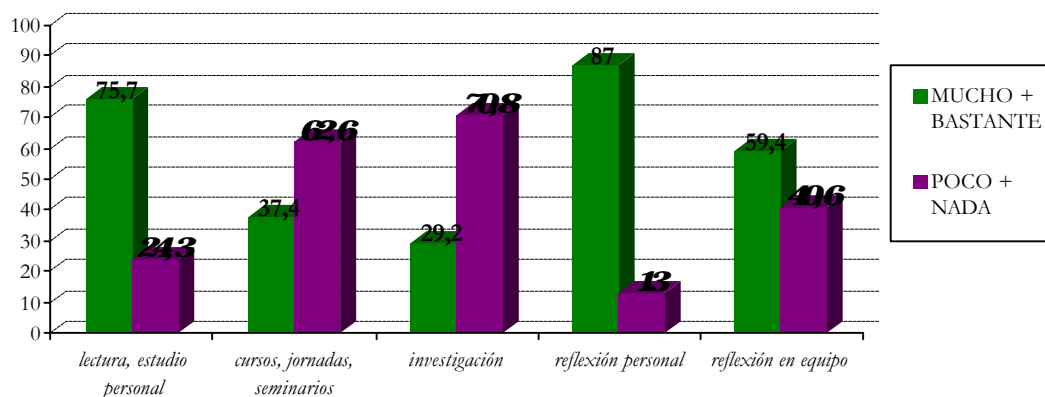


Gráfico 51: Valoración de los Equipos Pedagógicos sobre el tiempo que dedican a ciertas acciones formativas y de perfeccionamiento

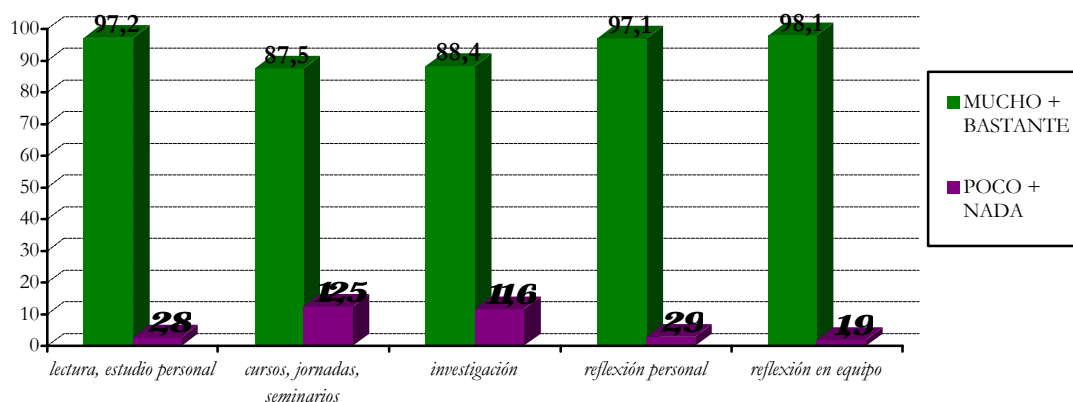


Gráfico 52: Valoración de los Equipos Pedagógicos sobre el tiempo que debería dedicarse a ciertas acciones formativas y de perfeccionamiento

Llama la atención que el análisis y reflexión con el equipo sea una actividad que obtenga valores moderados, y que la asistencia a cursos, jornadas y seminarios y la participación en proyectos de investigación puntúe bajo.

Otras actividades formativas en las que, en diferente medida, participan las asesorías son los cursos y planes de formación de nuevas asesorías, cursos organizados por la UNED y otras instituciones, participación en programas europeos como el COMENIO, titulaciones superiores universitarias, seminarios de autoformación, mesas de trabajo inter-servicios, etc.

Como queda reflejado tras el análisis de los datos, desde el punto de vista de las asesorías se considera que debería potenciarse mucho más la formación, utilizando para ello una amplia gama de actividades, especialmente las sesiones de análisis conjunto de la realidad con los compañeros, cursos, jornadas y seminarios, participación en proyectos de investigación, etc.

5.1.2.4.5. La Programación Anual de Actividades del CEP y la Memoria Final

El plan de trabajo y la memoria final de actividades que cada CEP elabora constituyen importantes instrumentos de trabajo. En relación con ellos contamos tanto con datos provinientes de ítem con respuesta cerrada, y sugerencias de mejora obtenidas a partir de ítem de respuesta abierta.

La valoración por parte de los equipos sobre estas herramientas de trabajo se realizó en base a las siguientes alternativas: el plan de trabajo responde a las necesidades de centros y profesorado de la zona; es útil para el trabajo cotidiano; contempla actuaciones complementarias de otros agentes; recoge la elaboración de materiales de apoyo; es revisado y modificado a lo largo del curso; la memoria recoge propuestas de mejora de cara a próximos cursos; refleja el trabajo del equipo; y, por último, las directrices de la Administración respecto a su elaboración y desarrollo son las adecuadas (ver Gráfico 53, pg. 422).

Por el análisis de los datos se desprende que se trata de instrumentos útiles y prácticos, que responden a las necesidades reales y reflejan el trabajo desarrollado por los equipos. No obstante, hay que advertir que a medida que los CEP son mayores esta valoración disminuye.

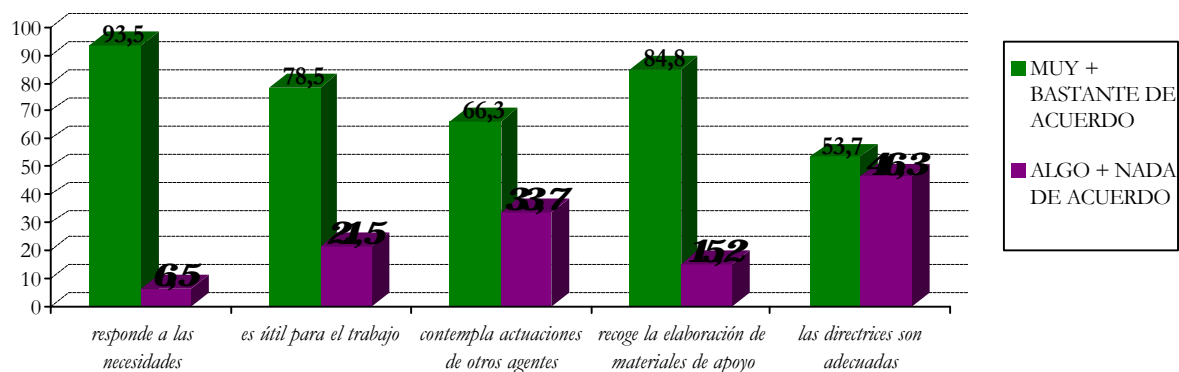


Gráfico 53: Valoración de los Equipos Pedagógicos respecto a la Programación Anual de Actividades del CEP y la Memoria Final

Así mismo, las puntuaciones tan sólo son moderadas respecto a las directrices que provienen de la Administración para su elaboración lo que habría de tenerse en cuenta por parte de los coordinadores y responsables técnicos del Servicio. Sería conveniente analizar con mayor profundidad este aspecto ya que un cuarenta y seis por ciento de las asesorías las considera poco útiles.

Las principales sugerencias que se hacen desde los equipos para mejorar la programación y la memoria se podrían concretar en que su elaboración sea un proceso muy ágil y participativo, en el que haya más implicación de todas las asesorías y centros, que responda mucho más al contexto, que integre las colaboraciones de otros CEP, otras instituciones y otros servicios de apoyo, que sea menos formalista y burocrática, y que atienda más a logros y dificultades en los procesos de asesoramiento y formación, y menos a la constatación de resultados meramente cuantitativos.

Así mismo, se propone un mayor debate en torno a líneas y objetivos de actuación, así como mejorar la información que proviene de la Administración para su elaboración, seguimiento y evaluación.

5.1.2.4.6. Coordinación interna y con otros sistemas de apoyo educativo

En relación con la coordinación, se ha tenido en cuenta tanto la que se produce con otros Equipos Pedagógicos –interna al sistema de apoyo– como la que se realiza con otros servicios de apoyo educativo, tales como los Equipos de Orientación Educativa y Psico pedagógica (EOEP), la Inspección de Educación (IE) y la Unidad de Programas (ver Gráfico 54).

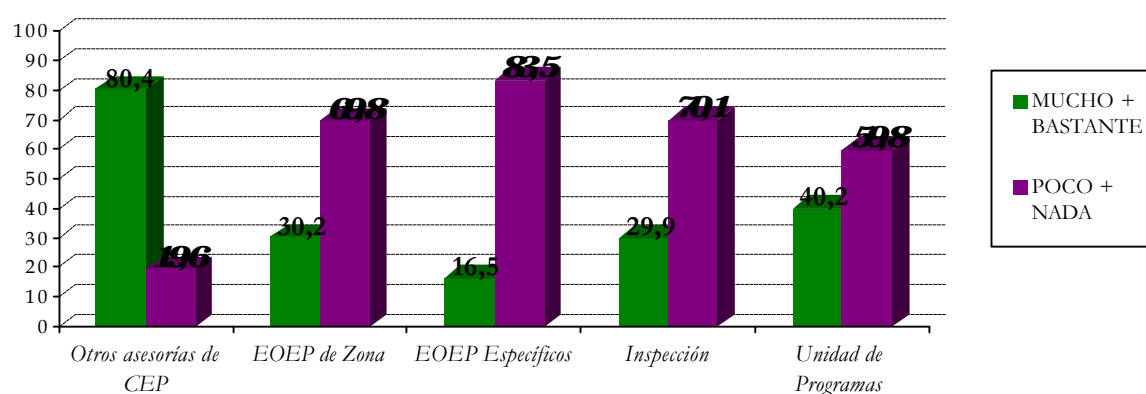


Gráfico 54: Valoración de los Equipos Pedagógicos en torno a la coordinación interna y con otros sistemas de apoyo educativo

De estos resultados se desprende que la coordinación con otras asesorías y equipos –coordinación interna– es adecuada, especialmente en los CEP de tipo A y B.

Con otros sistemas de apoyo –coordinación externa– podría considerarse deficitaria, aunque los CEP de tipo C suelen tener mayor número de contactos y encuentros. No obstante, la valoración a nivel general de las asesorías refleja que los equipos tienen pocas oportunidades para el trabajo conjunto con otros sistemas de apoyo, especialmente con los EOEP y la Inspección.

Este aspecto, hoy por hoy, nos parece especialmente relevante, sobre todo si desde la propia Administración se espera que los centros y el profesorado emprendan planes de mejora en busca de una mayor calidad educativa.

Desde los propios equipos se han propuesto una serie de medidas que podrían potenciar y mejorar estas coordinaciones. Destacan aspectos como:

- ✓ Establecer reuniones conjuntas de aquellos servicios que concurren en los centros educativos, trabajando colegiadamente para un mismo fin –la mejora de la escuela–, estableciendo criterios de actuación consensuados.
- ✓ Debatir y delimitar –definir o redefinir– campos y funciones de actuación, buscando la complementariedad de roles.
- ✓ Diseñar conjuntamente los planes de mejora de los centros.
- ✓ Unificar ámbitos geográficos de actuación.
- ✓ Fomentar la formación común para todos los servicios.
- ✓ Divulgar los planes de trabajo de cada servicio, difundiéndolos en los otros sistemas de apoyo, mejorando la comunicación y el contacto entre ellos.
- ✓ Unificar la información que parte desde la Administración hacia los diferentes servicios.

5.1.2.4.7. Relaciones con la Administración

Las relaciones que las asesorías guardan con la Consejería de Educación del Gobierno de Canarias, y especialmente con la Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa de quien dependen funcional y orgánicamente, han sido exploradas a partir de tres ítem que directamente preguntaban hasta qué punto la concepción que tienen de su trabajo es coincidente con la de la Consejería –puesta de manifiesto a través de los decretos, órdenes y demás documentos que se han publicado en torno a los CEP–, hasta qué punto las tareas y acciones que realiza como miembro del servicio se corresponden con las líneas de actuación establecidas por la administración y, cómo valora el grado de adecuación del apoyo que le ofrecen las instancias técnico-administrativas (ver Gráfico 55).

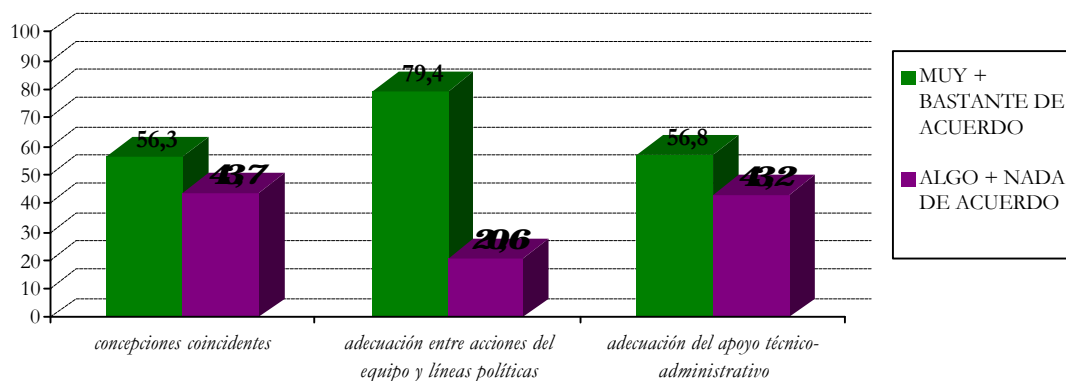


Gráfico 55: Valoración de los Equipos Pedagógicos respecto a las relaciones con la Administración

Como puede apreciarse, el grado de coincidencia en las concepciones sobre la labor de los Equipos Pedagógicos de los CEP es moderado entre asesorías y Administración.

No obstante y al mismo tiempo, los valores respecto al cumplimiento de las tareas que establece ésta para el servicio son muy altos, por lo que puede considerarse que –desde el punto de vista de las asesorías– los Equipos Pedagógicos vienen desempeñando las funciones que les son encomendadas.

Por otro lado, las valoraciones emitidas en cuanto al apoyo que las instancias técnico-administrativas les brindan, están divididas. Alrededor del cincuenta y siete por ciento considera que son bastante adecuadas mientras que el cuarenta y tres restante cree que no lo son. Habría que indagar más en este sentido para determinar qué tipo de acciones están siendo mejor y peor calificadas y mejorar este aspecto.

5.1.2.4.8. Otros problemas y sugerencias que se proponen desde las asesorías de los Equipos Pedagógicos

Al final del cuestionario utilizado en el estudio, a través de dos ítem de respuesta abierta, se daba la oportunidad a los participantes para que identificaran otros asuntos, problemas y necesidades no recogidos explícitamente en el instrumento, y expresaran cuantos comentarios, valoraciones y sugerencias consideraran oportuno que permitiesen un análisis lo más completo posible del servicio.

Los resultados obtenidos tras los análisis revelan que las asesorías consideran necesario clarificar, reflexionar y debatir más el modelo de asesoramiento y apoyo que sirve de base y dota de coherencia las acciones emprendidas por los Equipos Pedagógicos. Para las asesorías, éste debería ser discutido con mayor profundidad, definiendo y concretando las funciones, tareas y actividades que han de realizarse, así como las estrategias y tácticas para llevarlo a cabo.

Por otro parte, uno de los principales problemas con que se enfrentan los Equipos Pedagógicos hoy por hoy lo constituye la falta de tiempo del profesorado y los centros para el trabajo con las asesorías de CEP. Se propone favorecer el desarrollo y mejora de las condiciones y modelos organizativos de los centros y escuelas, reconociendo un espacio horario específico para el trabajo conjunto con las asesorías y para la formación permanente.

Además, sería conveniente revisar el modelo de selección y evaluación de las asesorías. Actualmente, muchos agentes llegan a su puesto a partir de un proceso selectivo que poco tiene que ver con el tipo de trabajo posterior que le será demandado. Es habitual presentarse a la convocatoria con un perfil de especialista en un área curricular, para luego desempeñar una labor de asesoramiento generalista.

Así mismo, según las asesorías, la evaluación del trabajo de apoyo de los Equipos Pedagógicos no siempre tiene en cuenta las condiciones y realidades que determinan esta tarea, por lo que habría que mejorarse.

5.1.3. *La Inspección de Educación (IE)*

5.1.3.1. Datos demográficos

Siguiendo el mismo esquema utilizado anteriormente, organizados en tablas de datos y gráficos, aparecen los resultados de participación en el estudio relativos al sistema de apoyo, tanto a nivel de la comunidad autónoma, como a nivel provincial.

También se ofrece en este apartado la distribución de los cuestionarios teniendo en cuenta la etapa educativa en la que se trabaja y la antigüedad en el puesto.

Los datos pertenecientes al profesorado, tanto los que se refieren al índice de participación en el estudio (a nivel de la comunidad, provincias, islas, zonas), como los referidos al perfil del profesional que responde (antigüedad, etapa educativa, puesto que ocupa) y el centro educativo al que pertenece (área sociogeográfica en que se ubica, tamaño del centro, experiencias de cambio) ya han sido presentados al referirnos a los EOEP por lo que remitimos a las páginas 297-306 para su consulta.

En el territorio de la Comunidad Autónoma, a lo largo del curso 97/98 en que se recogen los datos, existía un colectivo de 58 inspectores e inspectoras, distribuidos y organizados en zonas educativas a lo largo de toda la geografía canaria.

Como ya se indicó en este documento, con respecto a los sistemas de apoyo no se seleccionó ninguna muestra sino que se invitó a todos los inspectores a participar en el estudio.

En total se recogieron cumplimentados 21 cuestionarios, lo que supone un 36,2% de participación a nivel de la Comunidad. Podemos considerar, pues, que el nivel de respuesta al estudio es bajo dado el porcentaje de participación obtenido (ver Tabla 41 y Gráfico 56, pg. 428).

INSPECTORES EN LA COMUNIDAD	CUESTIONARIOS RECOGIDOS	PORCENTAJE DE PARTICIPACIÓN
58	21	36,2 %

Tabla 41: Grado de participación de la Inspección de Educación a nivel de la Comunidad Autónoma

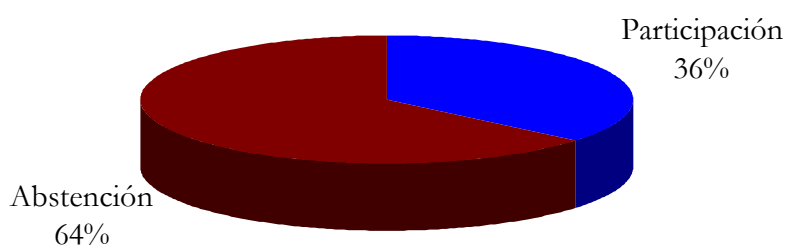


Gráfico 56: Grado de participación de la Inspección de Educación a nivel de la Comunidad Autónoma

La distribución provincial apenas denota diferencias. En la provincia de Las Palmas el nivel de respuesta al estudio ha sido del 34%, mientras que en la provincia de S/C de Tenerife la cifra es del 37% (ver Tabla 42 y Gráfico 57, pg. 429)

Podría decirse por tanto que, aunque la participación al estudio es baja, la distribución de los cuestionarios es equilibrada de manera que hay una representación del 47.6% para la provincia de Las Palmas, y un 52.4% para la de S/C de Tenerife.

PROVINCIA	NÚMERO DE INSPECTORES	CUESTIONARIOS RECOGIDOS	PORCENTAJE DE RESPUESTA	DISTRIBUCIÓN CUESTIONARIOS
Las Palmas	29	10	34,4 %	47.6 %
S/C Tenerife	29	11	37,9 %	52.4 %
Total =	58	21	36,2 %	100 %

Tabla 42: Grado de participación de la Inspección Educativa y distribución de los cuestionarios a nivel provincial

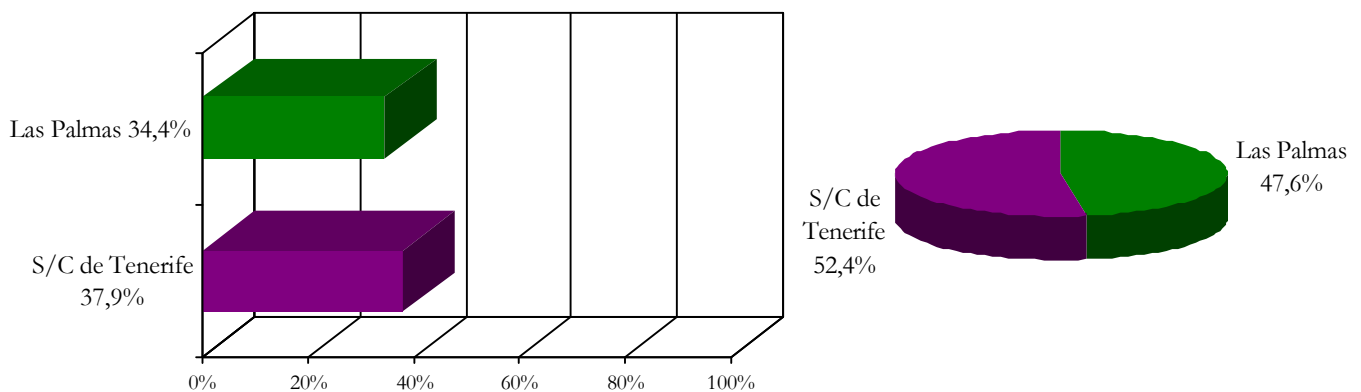


Gráfico 57: Grado de participación de la Inspección Educativa y distribución de los cuestionarios a nivel provincial

Los cuestionarios también han sido distribuidos en función de la etapa educativa que es atendida y la antigüedad en el puesto de trabajo. Como podrá verse, las zonas de inspección en las que se atienden todas las etapas educativas constituye el grupo de mayor respuesta al estudio, alcanzando el 85% de participación (ver Tabla 43 y Gráfico 58, pg. 430). Así mismo hay que destacar que más del 76% de aquellos que respondieron cuentan con más de tres años de antigüedad (ver Gráfico 59, pg. 431).

ETAPA EDUCATIVA	NÚMERO INSPECTORES	CUESTIONARIOS RECOGIDOS	PORCENTAJE RESPUESTA	DISTRIBUCIÓN CUESTIONARIOS
Infantil-Primaria	31	10	32.2 %	47.6 %
Secundaria	20	5	25 %	23.8 %
Todas	7	6	85,7 %	28.6 %
Total =	58	107	36,2 %	100 %

Tabla 43: Grado de participación de la IE y distribución de cuestionarios en función de la etapa educativa

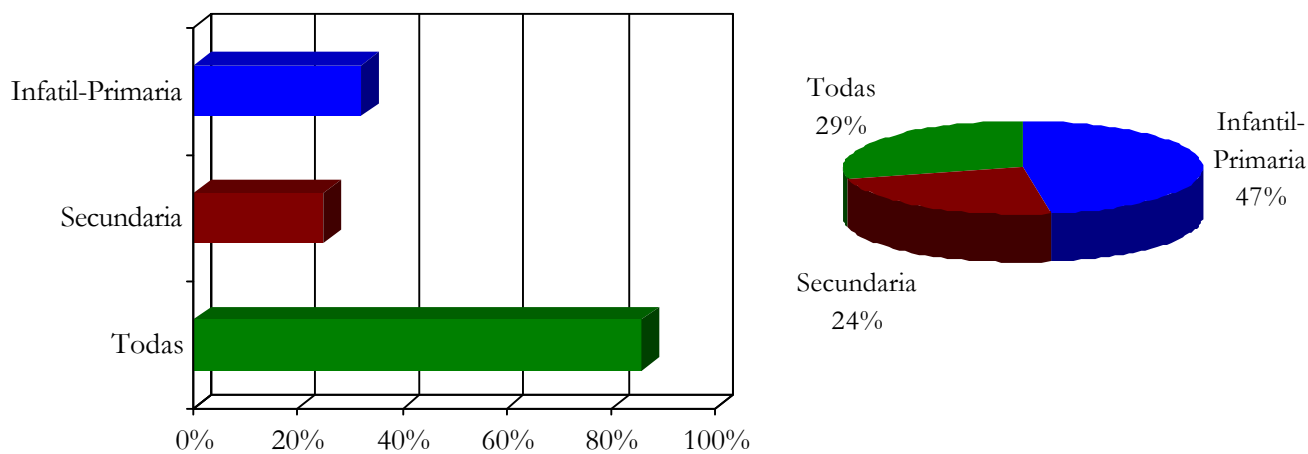


Gráfico 58: Grado de participación de la IE y distribución de cuestionarios en función de la etapa educativa

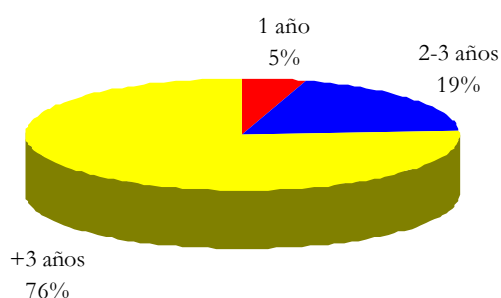


Gráfico 59: Distribución de cuestionarios en función de la antigüedad en el puesto

5.1.3.2. Actividades, funciones y tareas de asesoramiento de la Inspección de Educación

5.1.3.2.1. La opinión de la Inspección de Educación

A continuación se presentan los resultados obtenidos en el caso de la IE para cada una de las actividades, funciones y tareas de asesoramiento identificadas, tal como se ha venido haciendo con los otros sistemas de apoyo (ver Tabla 44, pgs. 432-433, y Gráfico 60, pg. 434).

Recordar que en la tabla de datos elaborada para presentar estos resultados, las puntuaciones se expresan en porcentajes y han sido calculadas agrupando los valores altos (mucho y bastante) y bajos (poco y nada) con respecto a cada una de las dos escalas (se hace y debería hacerse) de cada ítem.

Así mismo, para la construcción del Gráfico 60 han sido tomados como referencia los valores altos expresados en dicha tabla, tanto para lo que se hace como para lo que debería hacerse.

Asesoramiento y sistemas de apoyo externo a los centros educativos

<i>ACTIVIDADES, FUNCIONES Y TAREAS</i>	<i>SE HACE</i>		<i>DEBERÍA HACERSE</i>	
	<i>Mucho +Bastante</i>	<i>Poco +Nada</i>	<i>Mucho +Bastante</i>	<i>Poco +Nada</i>
1. Detecta las necesidades del centro y profesorado para determinar el tipo de ayuda o asesoramiento	70,0	30,0	100	0
2. Realiza seguimiento para conocer cómo va el proceso de asesoramiento con el centro	60,0	40,0	95,0	5,0
3. Diseña planes o programas, materiales, orientaciones para la acción educativa para que los centros y el profesorado los utilicen	25,0	75,0	80,0	20,0
4. Colabora con los centros y el profesorado para planificar y elaborar conjuntamente materiales, planes, propuestas de trabajo, etc.	25,0	75,0	80,0	20,0
5. Asesora para facilitar dinámicas de trabajo, de coordinación a nivel de centro, creando estructuras y procesos de trabajo en grupo	61,9	38,1	90,4	9,6
6. Facilita información sobre normativas oficiales y legislación, requisitos para participar en experiencias o proyectos, solicitar ayudas ...	100	0	100	0
7. Ofrece información sobre nuevos métodos de trabajo con el alumnado, nuevos materiales y proyectos educativos	40,0	60,0	90,0	10,0
8. Informa sobre los recursos y experiencias educativas de la zona	80,0	20,0	100	0
9. Facilita la comunicación y el intercambio de ideas y experiencias entre diferentes grupos de profesorado y centros educativos	76,2	23,8	95,2	4,8
10. Busca recursos, materiales, ideas, experiencias que permitan a los centros y el profesorado poner en práctica sus planes y proyectos educativos	57,1	42,9	85,7	14,3
11. Apoya y asesora durante la puesta en práctica de los diversos planes y proyectos educativos	66,7	33,3	95,0	5,0
12. Forma al profesorado en nuevos métodos de enseñanza, nuevos conocimientos a través de cursos, seminarios, reuniones ...	9,6	90,4	60,0	40,0

Tabla 44: Actividades, funciones y tareas de asesoramiento según la Inspección de Educación

<i>ACTIVIDADES, FUNCIONES Y TAREAS</i>	<i>SE HACE</i>		<i>DEBERÍA HACERSE</i>	
	<i>Mucho +Bastante</i>	<i>Poco +Nada</i>	<i>Mucho +Bastante</i>	<i>Poco +Nada</i>
13. Evalúa formativa y sistemáticamente tanto experiencias como planes o proyectos educativos por iniciativa del centro, o de grupos dentro del centro, o bien de profesores particulares	19,0	81,0	90,5	9,5
14. Asesora para que tanto el profesorado como el centro en su totalidad evalúe sus experiencias	47,7	52,4	90,5	9,5
15. Ayuda a los centros, equipos y profesorado para que adquieran capacidad de autonomía (que les permita identificar sus problemas, analizarlos, diseñar, poner en práctica y evaluar sus experiencias)	57,1	42,9	95,2	4,8
16. Presta especial atención a la hora de establecer una relación de trabajo con los centros o grupos y colectivos de profesorado, así como a su mantenimiento, clarificando, negociando y revisando las expectativas, compromisos de trabajo, etc.	61,9	39,1	85,0	15,0
17. Reflexiona sobre los objetivos a logra con cada centro	57,1	42,9	95,3	4,7
18. Dedicar tiempo a analizar y estudiar las expectativas y demandas de asesoramiento que provienen de los centros	66,7	33,3	100	0
19. Asesora, ayuda en las relaciones del profesorado y del centro con las familias y el APA	71,4	28,6	95,2	4,8
20. Dedicar tiempo a resolver tareas burocráticas, elaboración de informes, etc.	100	0	100	0
21. Forma a otros profesionales o colegas del Servicio	50,0	50,0	70,0	30,0
22. Promueve y apoya el desarrollo de trabajos de investigación educativa	28,6	71,4	85,7	14,3
23. Favorece la colaboración que posibilita la coordinación de actuaciones entre los diferentes centros educativos y sistemas de apoyo que inciden en la zona	85,7	14,3	100	0

Tabla 44 (cont.): Actividades, funciones y tareas de asesoramiento según la Inspección de Educación

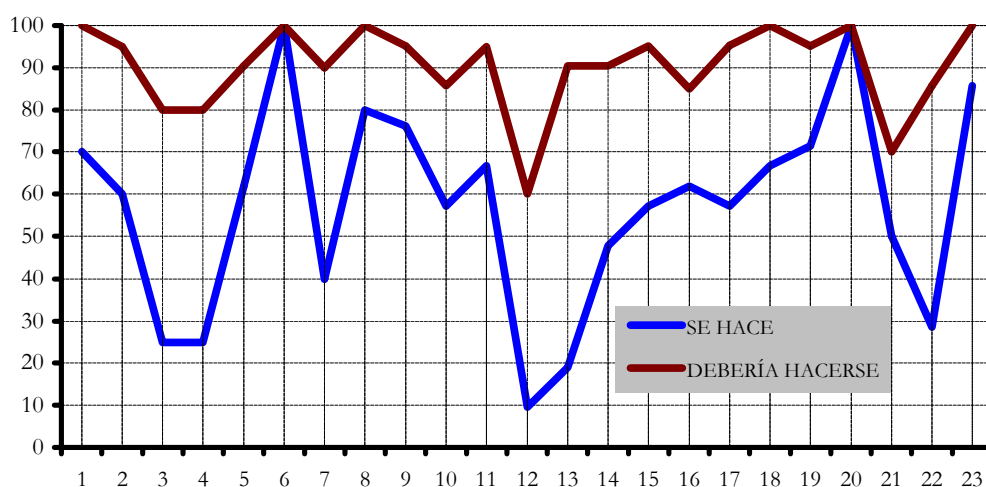


Gráfico 60: Frecuencia con que se realizan las actividades, funciones y tareas según la Inspección de Educación

Vistos los resultados, es posible realizar distintas consideraciones. En primer lugar, con respecto a lo que actualmente se hace, los inspectores participantes en el estudio otorgan valores muy altos a los ítems nº6 (difusión de normativa), nº20 (resolución de tareas de corte burocrático), nº23 (coordinación de sistemas y recursos de apoyo y centros educativos de la zona), nº8 (información sobre los recursos y experiencias educativas de la zona), nº9 (facilitación de la comunicación y del intercambio de ideas y experiencias entre diferentes grupos de profesorado y centros educativos), nº19 (asesoramiento en las relaciones del profesorado y del centro con las familias y el APA), y nº1 (detección de las necesidades del centro y profesorado para determinar el tipo de ayuda o asesoramiento a prestar). Se trata, por lo tanto, de actuaciones muy frecuentes en su perfil profesional.

Por su parte, entre las que menos dicen realizar –ordenadas de menos a más– destacan la nº12 (formación del profesorado en nuevos métodos de enseñanza, nuevos conocimientos a través de cursos, seminarios y reuniones), nº13 (evaluación formativa de experiencias, planes, proyectos del centro o de grupos o de profesorado particular), nº3 (diseño de planes o programas, materiales, orientaciones para la acción educativa,

propuestas de trabajo para que los centros y el profesorado los utilicen y pongan en práctica), nº4 (colaboración con los centros para planificar y elaborar conjuntamente materiales, planes, propuestas de trabajo), y nº22 (promoción y apoyo de trabajos de investigación educativa).

Así mismo, se realizan de manera moderada otras muchas actividades, como la nº5 (asesoramiento para facilitar dinámicas de trabajo, de coordinación y colaboración a nivel de centro, creando estructuras y procesos de trabajo en grupo), nº16 (se presta especial atención a la hora de establecer una relación de trabajo con los centros o grupos y colectivos de profesorado, así como a su mantenimiento, clarificando, negociando y revisando las expectativas, compromisos de trabajo, etc.), nº2 (seguimiento para conocer cómo va el proceso de asesoramiento con el centro), nº10 (búsqueda de recursos, materiales, ideas, experiencias que permitan a los centros y el profesorado poner en práctica sus planes y proyectos educativos), nº15 (ayuda para que los centros, equipos y profesorado adquieran capacidad de autonomía que les permita identificar sus problemas, analizarlos, diseñar, poner en práctica y evaluar experiencias educativas), nº17 (reflexiona sobre los objetivos a lograr con cada centro), nº21 (formación de otros profesionales o colegas del servicio), y nº14 (asesoramiento para facilitar la autoevaluación del centro y profesorado).

Si tomamos con referencia ya no lo que se hace, sino lo que debería hacerse, puede comprobarse que los inspectores e inspectoras consideran que debería hacerse más de lo que se hace en todas las funciones propuestas en el estudio, puntuando las diferentes opciones con valores muy altos en todos los casos, por lo que podría hablarse de cierta saturación en las respuestas.

Hay que destacar que aquellas funciones que con menor frecuencia se realizan actualmente son consideradas –desde la perspectiva de lo que debería ser– todas muy necesarias: son los casos de los ítem nº12 (formación del profesorado en nuevos métodos de enseñanza, nuevos conocimientos a través de cursos, seminarios y reuniones), nº13 (evaluación formativa de experiencias, planes, proyectos del centro o de grupos o de profesorado particular), nº3 (diseño de planes o programas, materiales, orientaciones para la acción educativa, propuestas de trabajo para que los

centros y el profesorado los utilicen y pongan en práctica), nº4 (colaboración con los centros para planificar y elaborar conjuntamente materiales, planes, propuestas de trabajo), y nº22 (promoción y apoyo de trabajos de investigación educativa), aunque la nº12 y la nº21 –que se refieren a la formación del profesorado y la de los colegas del servicio– son las que obtienen valores más moderados.

Vistos los resultados podría decirse que los inspectores participantes perciben su rol en sentido muy amplio, de manera que tienen cabida muchas funciones de apoyo y asesoramiento educativo.

Para completar este análisis, también contamos con datos referidos a la distribución del tiempo en función de ciertas actuaciones y ámbitos en el trabajo de los inspectores. En la Tabla 45 se presentan estos resultados que complementan los ya vistos y nos permitirán una visión más general.

TIPO DE ACTUACIÓN	TIEMPO DE DEDICACIÓN			
	ES		DEBERÍA SER	
	Mucho + Bastante	Poco +Nada	Mucho + Bastante	Poco +Nada
A. Actuación global con todo el centro	38,1	61,9	76,2	23,8
B. Atención a grupos o equipos de profesorado (ciclos, departamentos...)	33,4	66,7	100	0
C. Atención al profesorado individualmente	0,0	100	76,2	23,8
D. Atención al alumnado en grupos	9,5	90,5	42,9	57,1
E. Atención al alumnado de manera individual	61,9	38,1	25,0	75,0
F. Atención a las familias de los alumnos	100	0	71,4	28,6
G. Elaboración de informes, memorias...	76,2	23,8	76,2	23,8
H. Trabajo con otros sistemas de apoyo	79,0	21,0	90,5	9,5
I. Reuniones con la Administración	14,3	85,7	78,9	21,1
J. Formación del propio servicio	40,0	60,0	100	0
K. Diseño, elaboración del plan de actuación	100	0	90,0	10
L. Atención, apoyo a la dirección del centro	19,0	81,0	100	0
M. Atención, trabajo con otras instituciones no educativas	38,1	61,9	52,4	47,6
N. Coordinación y trabajo conjunto con los compañeros del servicio	76,2	23,8	95,2	4,8

Tabla 45: Valoración que hace la IE sobre la distribución del tiempo según el tipo de actuación

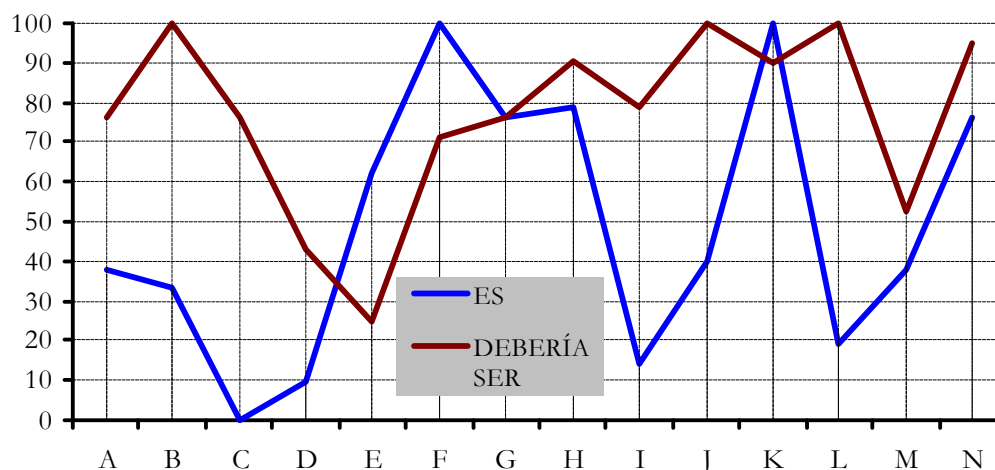


Gráfico 61: Distribución del tiempo según tipo de actuación desde la perspectiva de la Inspección

Como ya es conocido, con este ítem se pretende explorar en una escala temporal de 0-100 (como posible cuantificación aproximada del porcentaje de tiempo dedicado) la distribución real del tiempo y la que piensan los inspectores e inspectoras que deberían asignar.

Si observamos los datos de la Tabla 45 y el Gráfico 61, tenemos que las actuaciones a las que se les dedica mayor cantidad de tiempo son, por este orden, la alternativa F (atención a las familias del alumnado) y la alternativa K (diseño, elaboración del plan de actuación) en primer lugar, aunque también reciben puntuaciones altas la alternativa H (trabajo con otros sistemas de apoyo), la alternativa G (elaboración de informes, memorias) –que como se vió anteriormente constituye una de las actuaciones más frecuentes– y la alternativa N (coordinación y trabajo conjunto con los compañeros del servicio).

Así mismo, las actuaciones a las que se les dedica menor cantidad de tiempo son, de manera destacada, la alternativa C (atención al profesorado individualmente), la alternativa D (atención al alumnado en grupos), y la alternativa I (reuniones con la Administración), cuyas puntuaciones son

muy bajas, aunque hay que advertir que también se dedica poco tiempo a las funciones identificadas como L (atención, apoyo a la dirección del centro), B (atención a grupos o equipos de profesorado como ciclos y departamentos), A (actuación global con todo el centro), M (atención, trabajo con otras instituciones no educativas) y J (formación del propio servicio).

Si tomamos como referencia ahora lo que debería ser según la opinión de los inspectores participantes, las opciones más valoradas están constituidas por las alternativas B (atención a grupos o equipos de profesorado), J (formación del propio servicio), L (atención, apoyo al equipo directivo del centro) cuyas puntuaciones alcanzan el 100% si sumamos los valores correspondientes a las alternativas bastante y mucho.

Así mismo, obtienen puntuaciones por encima del 90% la coordinación y trabajo conjunto con los compañeros del servicio (alternativa N), el trabajo con otros sistemas de apoyo (alternativa H) y el diseño o elaboración del plan de actuación (alternativa K), aunque este último índice baja diez puntos respecto a lo que se hace actualmente.

También obtienen valores altos las alternativas I (reuniones con la Administración), la G (elaboración de informes y memorias), la C (atención al profesorado individualmente) y la F (atención a las familias del alumnado).

Por otro lado, según este colectivo de inspectores participantes, debería dedicársele menor cantidad de tiempo a atender al alumnado individualmente (alternativa E) y a sus familias (alternativa F).

A continuación, con un esquema muy similar al utilizado para presentar los datos correspondientes a la opinión de los inspectores e inspectoras sobre su actuación, veamos la percepción que la muestra de profesorado participante en este estudio tiene de la labor de la Inspección en cuanto a actividades y funciones de apoyo se refiere.

5.1.3.2.2. La opinión de la muestra de profesorado sobre las funciones de asesoramiento de la Inspección de Educación

<i>ACTIVIDADES Y FUNCIONES DE LA INSPECCIÓN DE EDUCACIÓN</i>	SE RECIBE		DEBERÍA RECIBIR	
	Mucho +Bastante	Poco +Nada	Mucho +Bastante	Poco +Nada
1. Analiza y diagnostica la situación del centro y del profesorado para detectar sus necesidades	26,2	73,8	96,5	3,5
2. Hace seguimiento de los planes o programas del centro para atender los problemas	28,8	71,2	96,0	4,0
3. Oferta de materiales, orientaciones, programas de intervención para cubrir las necesidades del centro, profesorado y alumnado	16,3	83,7	90,5	9,5
4. Colabora con el centro para elaborar sus propios planes, programas y materiales	14,4	85,6	87,0	13,0
5. Orienta y sugiere para mejorar la coordinación interna de centros, ciclos y equipos	26,4	73,6	89,4	10,6
6. Suministra información sobre normativas oficiales, requisitos para solicitar recursos	53,8	46,2	91,0	9,0
7. Suministra información sobre nuevos programas, nuevos métodos pedagógicos, nuevas prácticas y materiales	16,9	83,1	88,7	11,3
8. Suministra información sobre experiencias, materiales y recursos de la zona próxima.	15,9	84,1	85,8	14,2
9. Facilita los contactos con otros centros para compartir experiencias, materiales, formación, de manera sistemática	19,2	80,8	90,8	9,2
10. Apoya y asesora durante la puesta en práctica de planes o programas	17,5	82,5	88,2	11,8
11. Asesora en el uso de nuevos métodos de enseñanza, nuevas técnicas, uso de materiales	11,7	88,3	84,8	15,2
12. Evalúa experiencias, programas o proyectos realizados en el centro	22,9	77,1	85,3	14,7
13. Ayuda al centro para la construcción de instrumentos o empleo de técnicas para la autoevaluación.	13,5	86,5	87,0	13,0
14. Ayuda al centro para la adquisición de métodos de trabajo que les permitan identificar sus necesidades, elaborar planes, llevarlos a cabo y evaluarlos.	13,5	86,5	88,5	11,5
15. Colabora en la elaboración del PEC y PCC	18,2	81,8	88,7	11,3

Tabla 46: Actividades y funciones de la Inspección según la muestra de profesorado

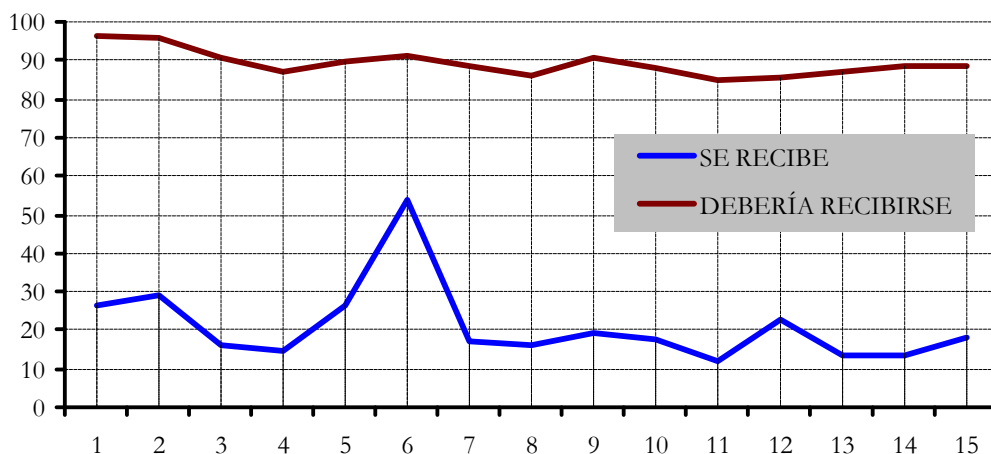


Gráfico 62: Actividades y funciones de la Inspección de Educación según la muestra de profesorado

Una primera apreciación general con respecto a los datos del profesorado (ver Tabla 46, pg. 439 y Gráfico 62) se refiere a las diferencias importantes entre lo que se recibe y lo que, desde esta perspectiva, se considera que debería recibirse. El profesorado, por lo que puede verse, reclama más en todas las funciones y actividades de asesoramiento.

Tomando en consideración lo que se recibe, tan sólo el ítem nº6 (oferta de información por parte del inspector sobre normativa y requisitos para solicitar recursos y programas) obtiene valores moderados (casi el 54% considera que se recibe en bastante o mucha medida). El resto de actuaciones obtiene puntuaciones bajas o muy bajas.

A partir del análisis de las cuestiones abiertas planteadas en el instrumento que se administró al profesorado (ver cuestionarios en el Anexo), los temas más citados en relación con la actuación de los inspectores se refieren a la atención de problemas generales del centro, referidos fundamentalmente a cuestiones relacionadas con la gestión y administración, los horarios, la creación de aulas o comedores, los traslados de expedientes, la matrícula.

También destaca la ayuda en la elaboración del PEC y PCC, el seguimiento del Programa de Calidad Educativa y la oferta informativa sobre normativa y legislación.

Cuando se le presentaron alternativas cerradas para que priorizaran el tipo de actuación de los inspectores, el profesorado eligió en primer lugar el asesoramiento para la elaboración y desarrollo de programas y proyectos de innovación y mejora curricular, en segundo lugar la colaboración en la elaboración, puesta en práctica y evaluación del PEC y PCC, en tercer lugar la información y asesoramiento sobre la aplicación de la normativa y legislación educativa y, en cuarto lugar, la supervisión, evaluación y control del trabajo de los centros y el profesorado (ver cuestionario del profesorado en anexos al final del informe).

Es posible contrastar gráficamente la opinión del profesorado con la de los inspectores participantes, utilizando para ello aquellos ítem en los que la correspondencia de forma y contenido es completa (es el caso de los ítem 1 a 9, 11 y 10, 13 y 12, 14 y 13, 15 y 14 de los cuestionarios correspondientes a inspectores y profesorado respectivamente, ver Tablas 44 y 46, pgs. 432-433 y 439).

Estos datos se representan comparativamente en el Gráfico 63 (pg. 442), escogiendo los valores altos correspondientes a cada una de las opciones.

Como podrá verse, si se toman como referencia los perfiles de lo que se hace y se recibe puede hablarse de un distanciamiento pronunciado en las opiniones de uno y otro colectivo con respecto al desempeño de la mayoría de las funciones y actuaciones propuestas, salvo en las alternativas nº 3, 4, 7 y 13 –que se refieren respectivamente a la elaboración o diseño de planes y propuestas de trabajo y materiales didácticos, la información sobre metodologías de enseñanza-aprendizaje y la evaluación de las experiencias, planes y proyectos del centro y profesorado– en las que existe coincidencia entre ambos colectivos en considerar que se realizan poco o nada.

También puede destacarse que tanto los inspectores como la muestra de profesorado coinciden en otorgar su valoración más alta al mismo tipo

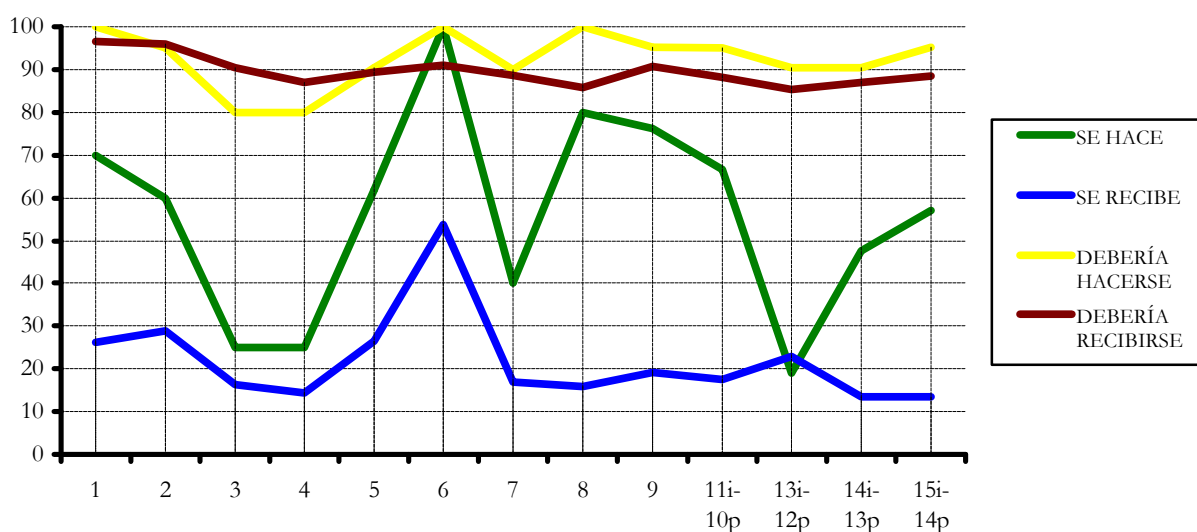


Gráfico 63: Análisis comparativo entre la opinión de los inspectores participantes y la muestra de profesorado con respecto a funciones y actividades de asesoramiento

de actuación. Se trata de la oferta informativa sobre normativa, legislación y convocatorias oficiales (ítem nº6).

Si se toma como referencia ahora lo que se debería hacer –según los inspectores– y se debería recibir –según el profesorado– se comprueba que los perfiles mantienen posiciones muy cercanas. No obstante –como ya se ha señalado– existe saturación en las respuestas desde esta perspectiva, siendo muy altas las expectativas respecto a todas las funciones.

En síntesis, puede considerarse –a raíz de las valoraciones emitidas por uno y otro colectivo– que desde la perspectiva de la Inspección son muchas las actuaciones que vienen realizándose en relación con los procesos de apoyo y asesoramiento a los centros, pero queda patente que la actuación más frecuente se centra en la difusión de normativa y legislación, la resolución de cuestiones de carácter burocrático, y la coordinación de servicios y recursos de la zona, dedicándose mucho tiempo a atender a las familias del alumnado y a la elaboración de informes y memorias.

Así mismo, funciones como la formación de profesores o colegas, la evaluación, el diseño o elaboración de planes y propuestas de trabajo y la investigación educativa constituyen actividades con un escaso o nulo desarrollo e incidencia en su perfil, y el asesoramiento para facilitar dinámicas de trabajo colaborativo a nivel del centro, el seguimiento, la búsqueda de recursos y materiales y programas de apoyo, y la capacitación para la autonomía de las escuelas y profesores son actuaciones que se realizan tan sólo moderadamente.

Habitualmente se dedica poco tiempo a atender al profesorado individualmente, en ciclos o departamentos, o a nivel global con todo el centro.

Desde el punto de vista del profesorado, el asesoramiento que proviene de la Inspección se percibe de manera muy ténue, existiendo diferencias considerables respecto a la percepción de los inspectores. Claramente el profesorado reclama mucho más de lo que recibe en todas las funciones consideradas en el estudio. Puede concluirse pues que la cantidad de ayuda que recibe el profesorado, a todas luces, es insuficiente.

5.1.3.3. Metodología, estrategias, modelo de actuación de la Inspección de Educación

Conocer el modo en que los inspectores e inspectoras llevan a cabo las diferentes actividades y funciones de apoyo y asesoramiento al profesorado y los centros educativos, estudiar los modelos y estrategias de actuación e intervención, la línea, enfoque u orientación metodológica de la IE es el objetivo de este bloque de resultados.

El estudio de la metodología de la IE que se presenta tiene en cuenta –igual que en el caso de los otros dos sistemas de apoyo ya vistos– siete tipos de actuaciones, cada una de ellas con dos opciones o polos. La mayor o menor incidencia en cada uno de ellos permite calificar la actuación general de los inspectores respecto a dos orientaciones o metodologías: de contenido y de proceso (ver Fig. 45, pg. 348).

5.1.3.3.1. La opinión de la Inspección de Educación

A continuación presentamos los resultados globales obtenidos a partir de las respuestas de los inspectores participantes respecto a cada una de las alternativas de acción propuestas, agrupando los valores en dos categorías – mucho y bastante; poco y nada– lo que permite apreciar con mayor claridad las características metodológicas de estos profesionales.

En la Tabla 47 (pgs. 445-446), además de incluirse los datos referidos a lo que se hace, también se recogen los resultados correspondientes a lo que debería hacerse. En el Gráfico 64 (pg. 447), tomando como referencia los valores altos, pueden observarse comparativamente estos datos.

Así mismo, en la Tabla 48 (pg. 447) se muestran las tendencias en el uso de las diferentes estrategias metodológicas por parte de los inspectores, representando simbólicamente los resultados donde el signo ‘+’ se obtiene cuando los valores correspondientes a las alternativas mucho y bastante suman más del sesenta por ciento de las respuestas; el signo ‘+/-’ significa un resultado que aglutine entre el cuarenta y el sesenta por ciento de las respuestas; y el signo ‘-’ equivale a una suma de los valores inferior al cuarenta por ciento.

Como ya es sabido, de las catorce alternativas propuestas la mitad se relacionan más estrechamente con una orientación de contenido en la metodología de trabajo (ítem impares), y la otra mitad con una de proceso (ítem pares).

ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS	SE HACE		DEBERÍA HACERSE	
	Mucho +Bastante	Poco +Nada	Mucho +Bastante	Poco +Nada
1. <i>Asesoramiento centrado en contenidos</i> : la ayuda consiste en ofrecer como especialista asesoramiento específico para un área o asunto concreto.	40,0	60,0	65,0	35,0
2. <i>Asesoramiento centrado en procesos</i> : la ayuda se dirige a facilitar dinámicas de trabajo que permita a los centros por sí mismos identificar y resolver los problemas o asuntos que se le plantean.	66,7	33,3	95,2	4,8
3. <i>Intervención directa</i> : el sistema de apoyo es quien define las necesidades o problemas a tratar y ofrece las soluciones en función de su experiencia, conocimiento y pericia.	28,6	71,4	23,8	76,2
4. <i>Intervención colaborativa</i> : se actúa conjuntamente a la hora de identificar la necesidad y descubrir soluciones.	80,9	19,1	95,2	4,8
5. <i>Atención individualizada</i> : la intervención es sobre sujetos aislados con diferentes necesidades de apoyo o ayuda.	23,8	76,2	28,6	71,4
6. <i>Atención grupal</i> : la atención es sobre grupos o instituciones completas basándose en necesidades y asuntos compartidos.	85,7	14,3	100	0
7. <i>Limitación de oferta</i> : se atiende tan sólo algunos temas y no otros, por lo que existe una limitación en el abanico de cuestiones o asuntos sobre los que trabajar en función de ciertos criterios.	30,0	70,0	35,0	65,0
8. <i>Comprensividad de oferta</i> : se atiende cualquier tipo de demanda sin poner límites en función de la temática o aspecto a tratar, actuando sobre la globalidad de asuntos posibles que surgen en la relación.	85,7	14,3	71,4	28,6

Tabla 47: Frecuencias en el uso de estrategias de asesoramiento según la Inspección de Educación

ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS	SE HACE		DEBERÍA HACERSE	
	Mucho +Bastante	Poco +Nada	Mucho +Bastante	Poco +Nada
9. <i>Reactividad</i> : la intervención se produce ante la demanda formulada por el asesorado.	90,5	9,5	95,3	4,7
10. <i>Proactividad</i> : el sistema de apoyo toma la iniciativa para intervenir abordando problemas y cuestiones que los asesorados pueden o no percibir como necesidades.	52,4	47,6	66,5	33,5
11. <i>Resolución del problema</i> : la relación de asesoramiento, el proceso de ayuda y apoyo se basa en una necesidad o asunto particular y el sistema de apoyo ofrece soluciones ya elaboradas al respecto.	57,1	42,9	47,6	52,4
12. <i>Capacitación para la autonomía</i> : la relación de asesoramiento busca reforzar la capacidad de autonomía, la capacitación y formación para que el asesorado pueda abordar sus problemas y resolverlos.	85,7	14,3	100	0
13. <i>Relación diferenciada</i> : en el proceso de ayuda el sistema de apoyo mantiene una posición de especialista, experto respecto al asesorado.	50,0	50,0	50,0	50,0
14. <i>Relación igualitaria</i> : la relación en el proceso de ayuda o apoyo es complementaria, colaborativa, igualitaria.	81,0	19,0	95,2	4,8

Tabla 47 (cont.): Frecuencias en el uso de estrategias de asesoramiento según la Inspección de Educación

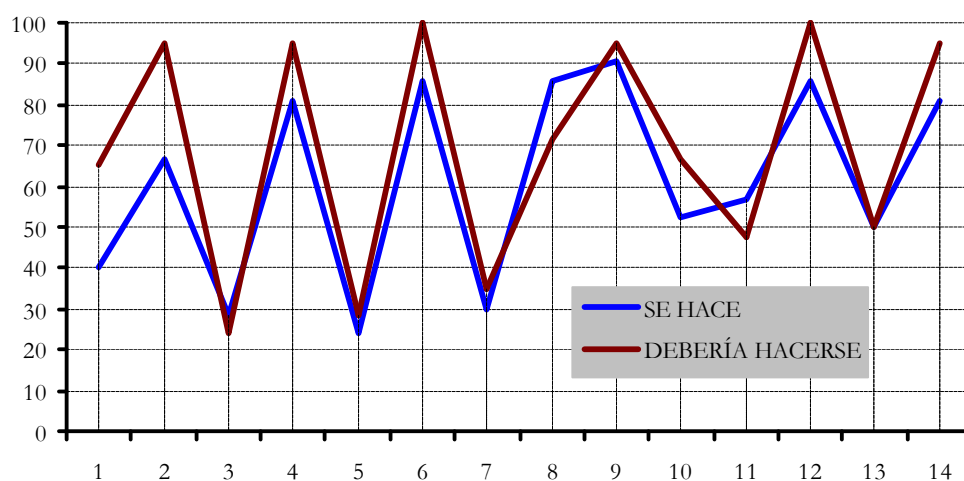


Gráfico 64: Frecuencias en el uso de estrategias de asesoramiento según la Inspección de Educación

OPINIÓN INSPECTORES		ESTRATEGIAS		OPINIÓN INSPECTORES	
SE HACE	DEBERIA HACERSE			SE HACE	DEBERIA HACERSE
+/-	+	1.Énfasis en contenidos	2. Énfasis en procesos	+	+
-	-	3. Énfasis en intervención directa	4. Énfasis en colaboración	+	+
-	-	5. Apoyo centrado en individuo	6. Apoyo centrado en grupo/centro	+	+
-	-	7. Limitación de oferta	8. Comprensividad de oferta	+	+
+	+	9. Estrategia reactiva	10. Estrategia proactiva	+/-	+
+/-	+/-	11. Resolución del problema	12. Capacitación para la autonomía	+	+
+/-	+/-	13.Relación diferenciada	14. Relación igualitaria	+	+

Tabla 48: Tendencias en la utilización de estrategias según la Inspección de Educación

A partir de estos resultados podría hablarse –en términos generales– de un mayor uso de las estrategias de proceso frente a las de contenido, tanto desde la perspectiva de lo que se hace como desde lo que debería hacerse. Así mismo, llama la atención que lo que se hace y lo que debería hacerse constituyen patrones muy cercanos, cuyos valores correlacionan prácticamente en todos los casos.

No obstante, conviene hacer un análisis más detenido respecto a cada una de las opciones estratégicas consideradas en la investigación, ya que si se observan estos resultados se puede comprobar que las puntuaciones alcanzadas por algunas de las estrategias de la orientación centrada en contenidos obtienen valores moderados o altos, tales como el asesoramiento especializado en un área o asunto específico (ítem 1) –aunque existe una mayor frecuencia del asesoramiento centrado en procesos de carácter generalista (ítem 2).

También se observa que es muy frecuente en la actuación de los inspectores la reacción ante las demandas de los centros y profesores (ítem 9) frente a la toma de iniciativa o proactividad a la hora de intervenir (ítem 10).

Al mismo tiempo, se utiliza de manera moderada la estrategia basada en la resolución de problemas particulares en base a propuestas de solución elaboradas externamente (ítem 11) –aunque los valores son muy altos para la estrategia de capacitación para la autonomía (ítem 12) – y, por último, las relaciones entre inspector-profesor se consideran diferenciadas al menos para la mitad de los inspectores participantes (ítem 13) manteniéndose esta opinión desde la perspectiva de lo que debería ser.

En el resto de las alternativas de acción propuestas existe una tendencia clara hacia la opción de proceso (ítem 4, 6 y 8) frente a las centradas en contenidos (ítem 3, 5 y 7), tanto desde la perspectiva de lo que es como de lo que debería ser.

En conjunto pues podría considerarse ciertamente que hay más frecuencia de uso en las estrategias propias de una metodología centrada en procesos, aunque no se renuncia al uso de la metodología centrada en contenidos.

5.1.3.3.2. La opinión del profesorado sobre la metodología de la Inspección de Educación

Ya se advirtió anteriormente la dificultad que entraña este tipo de estudio metodológico, derivada en gran medida por la falta de tradición y uso de un lenguaje compartido en torno a las estrategias de actuación de los sistemas de apoyo. También se dijo que este problema se ve acentuado cuando se trata de extraer información a partir del profesorado.

Los datos del profesorado han sido obtenidos en relación con cuatro opciones estratégicas, tanto desde la perspectiva de lo que es como de lo que debería ser y, al igual que hicimos con los resultados de los inspectores, éstos han sido organizados tanto en una tabla general de frecuencias (Tabla 49, pg.450), como en un gráfico de perfiles comparativos entre lo que es y lo que debería ser la actuación (Gráfico 65, pg. 451).

Además, como resumen de tendencias, a partir de los resultados también se ha elaborado la tabla de símbolos que esquematiza la orientación metodológica de las IE, vista por el profesorado (Tabla 50, pg. 451).

Tras su repaso realizaremos algunos comentarios interpretativos y valorativos.

ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS	SUELE SER		DEBERÍA SER	
	Mucho +Bastante	Poco +Nada	Mucho +Bastante	Poco +Nada
1. <i>Asesoramiento centrado en contenidos:</i> consiste en dar a los centros y profesorado soluciones hechas, programas elaborados, que han de ser aplicados.	34,3	65,7	43,3	56,7
2. <i>Asesoramiento centrado en procesos:</i> el apoyo y servicios recibidos permite al centro capacitarse en conocimientos y técnicas para ser autónomos en la resolución de sus propias necesidades y problemas.	19,7	80,3	95,5	4,5
3. <i>Intervención directa:</i> ante las demandas del centro o del profesorado, el sistema de apoyo ofrece ayuda directa, soluciones ya hechas, materiales previamente elaborados.	31,7	68,3	70,3	29,7
4. <i>Intervención colaborativa:</i> los miembros del sistema de apoyo trabajan con los centros y profesorado para encontrar soluciones, y elaborar materiales o programas que respondan, específicamente, a sus propias necesidades.	18,2	81,8	96,0	4,0
5. <i>Atención individualizada:</i> el apoyo se dirige preferentemente a profesorado aislado, posee un carácter individualizado.	21,9	78,1	41,4	58,6
6. <i>Atención grupal:</i> el apoyo se dirige preferentemente a grupos	27,9	72,1	72,2	27,8
7. <i>Atención institucional:</i> el asesoramiento está orientado a todo el centro como unidad.	55,8	44,2	95,4	4,6
8. <i>Relación igualitaria:</i> el tipo de relación mantenida con el sistema de apoyo es estrecha, colaborativa, próxima.	43,8	56,2	98,0	2,0

Tabla 49: Uso de estrategias metodológicas en la actuación de la Inspección de Educación según el profesorado

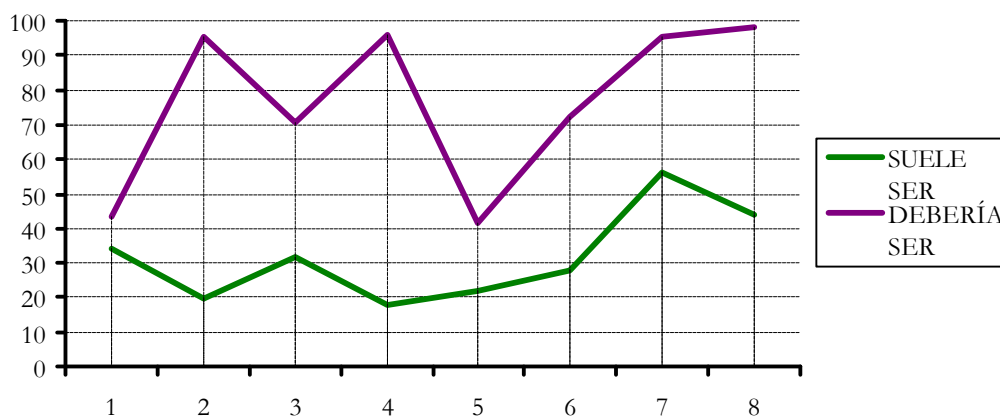


Gráfico 65: Frecuencia en el uso de estrategias por parte de la Inspección de Educación según el profesorado

OPINIÓN PROFESOR		ESTRATEGIAS		OPINIÓN PROFESOR	
SUELE SER	DEBERÍA SER			SUELE SER	DEBERÍA SER
-	+/-	1. Énfasis en contenidos	2. Énfasis en procesos	-	+
-	+	3. Énfasis en intervención directa	4. Énfasis en colaboración	-	+
-	+	5. Apoyo centrado en individuo	6. Apoyo centrado en grupo	-	+
			7. Apoyo al centro en su totalidad	+/-	+
			8. Relación igualitaria	+/-	+

Tabla 50: Tendencias en el uso de estrategias por parte de la Inspección de Educación según el profesorado

Un análisis detenido muestra pocas diferencias entre tendencias metodológicas. El profesorado, en general, considera que recibe muy poco asesoramiento de la Inspección, tanto centrado en una orientación de contenidos como centrado en una de procesos.

Destaca, con valores tan sólo moderados, en la actuación de los inspectores un uso mayor de estrategias de trabajo centradas en la institución (ítem 7).

Así mismo, llama la atención que el tipo de relación igualitaria y de complementariedad de roles en el proceso de asesoramiento, sea valorada de manera moderada por el profesorado (ítem 8).

Desde la perspectiva de lo que debería ser, el profesorado se decanta por una orientación procesual, colaborativa e igualitaria en los procesos de asesoramiento y ayuda profesional, aunque sin renunciar del todo a un modelo de especialista centrado en contenidos, reclamando en alto porcentaje intervenciones directas para la resolución de problemas particulares.

Como muestran estos datos, pero atendiendo también a los resultados obtenidos en la primera dimensión sobre las actividades, funciones y tareas de asesoramiento de la Inspección de Educación, el profesorado, insatisfecho con la cantidad de apoyo que recibe, reclama más tanto desde una orientación de contenido como de proceso.

Un análisis comparativo a nivel gráfico y simbólico entre la opinión del profesorado y la de los inspectores respecto a cómo se desarrolla el asesoramiento y cómo debería ser –en aquellos ítem en los que es posible el contraste– puede ilustrar mejor las diferencias de opinión entre ambos colectivos (ver Gráfico 66 y Tabla 51, pg. 453).

En primer lugar, llama la atención la diferente percepción entre ambos colectivos respecto al uso actual de estrategias de corte procesual y colaborativo, siendo su frecuencia alta según los inspectores y baja según el profesorado, aunque como ya vimos, éste valora de manera moderada el asesoramiento centrado en la institución.

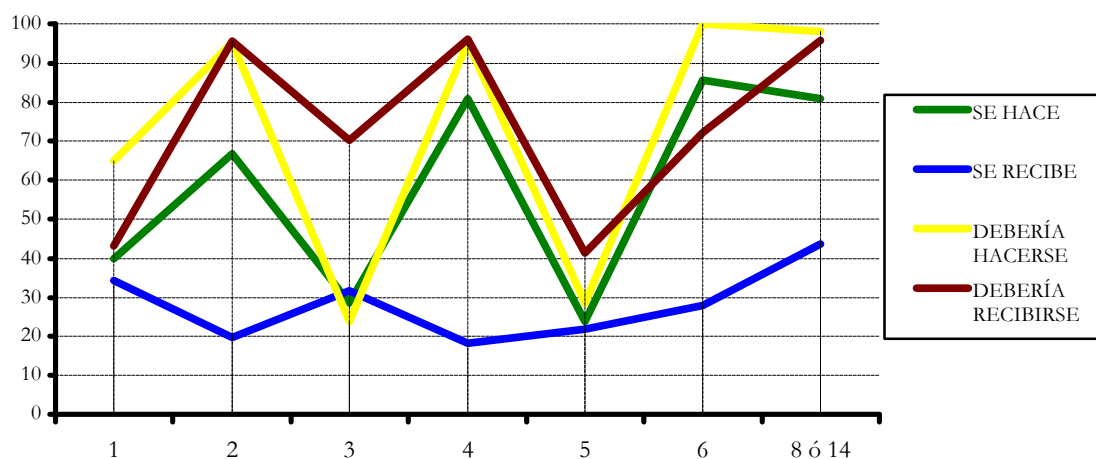


Gráfico 66: Análisis comparativo entre la opinión de los Inspectores y la del profesorado respecto al uso de estrategias de asesoramiento

OPINIÓN INSPECTOR		OPINIÓN PROFESOR		ESTRATEGIAS		OPINIÓN INSPECTOR		OPINIÓN PROFESOR	
Es	Debe	Es	Debe			Es	Debe	Es	Debe
+/-	+	-	+/-	1. Énfasis en contenidos	2. Énfasis en procesos	+	+	-	+
-	-	-	+	3. Énfasis en intervención directa	4. Énfasis en colaboración	+	+	-	+
-	-	-	+	5. Apoyo centrado en individuo	6. Apoyo centrado en grupo	+	+	-	+
					7. Apoyo al centro en su totalidad	Sin datos		+/-	+
+/-	+/-	Sin datos		13. Relación diferenciada	8 ó 14. Relación igualitaria	+	+	+/-	+

Tabla 51: Análisis comparativo entre tendencias en el uso de estrategias de asesoramiento por parte de la Inspección de Educación

Desde la perspectiva de lo que debería ser y atendiendo a este enfoque metodológico, las opiniones son similares, es decir, existe acuerdo entre inspectores y profesorado en la conveniencia del uso de la orientación de proceso en el modo de llevar a cabo la labor asesora de cara al futuro.

En segundo lugar, respecto al uso de una metodología de contenido, existe coincidencia entre uno y otro colectivo en el escaso uso de estas estrategias, aunque el profesorado considera que las relaciones –en el proceso de asesoramiento– suelen ser poco igualitarias.

Desde la perspectiva de lo que debería ser, si bien por un lado los inspectores no valoran esta orientación como un modelo adecuado, el profesorado por su parte, a pesar de que la orientación de proceso aparece mucho más definida, no renuncia a un asesoramiento de especialistas con intervenciones directas, atención individualizada y centrado en contenidos, aunque basado en relaciones igualitarias.

5.1.3.3.3 Valoración en torno a la capacidad de influencia de la Inspección de Educación en la vida de los centros

Como se recordará, en la tercera parte del cuestionario junto a la frecuencia en el uso del conjunto de estrategias metodológicas también se preguntó, tanto a los inspectores como al profesorado, por la incidencia que – en términos generales– tiene la Inspección de Educación en los centros y en el trabajo cotidiano del profesorado.

A través de estos ítem se ha valorado el grado en que se considera que el apoyo ofertado por los inspectores tiene incidencia apreciable y positiva en la vida y mejor funcionamiento del centro, en el trabajo de los ciclos, departamentos, grupos de profesores, en el funcionamiento de programas institucionales que se desarrollan en el centro, en la dinámica de trabajo y coordinación a nivel general y sobre casos particulares, tanto desde el punto de vista de los inspectores (ver Gráfico 67, pg. 455), como desde el del profesorado (ver Gráfico 68, pg. 455).

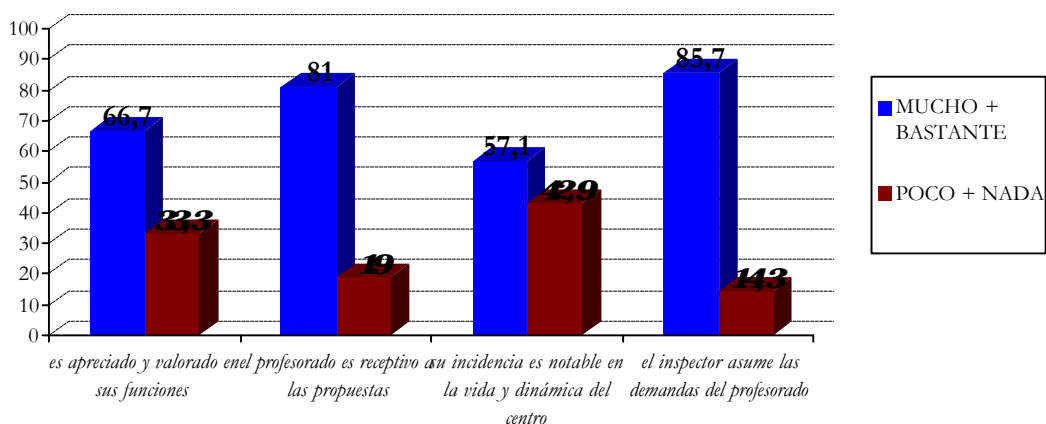


Gráfico 67: Valoración de los inspectores en torno a la capacidad de influencia de los Inspección de Educación en los centros

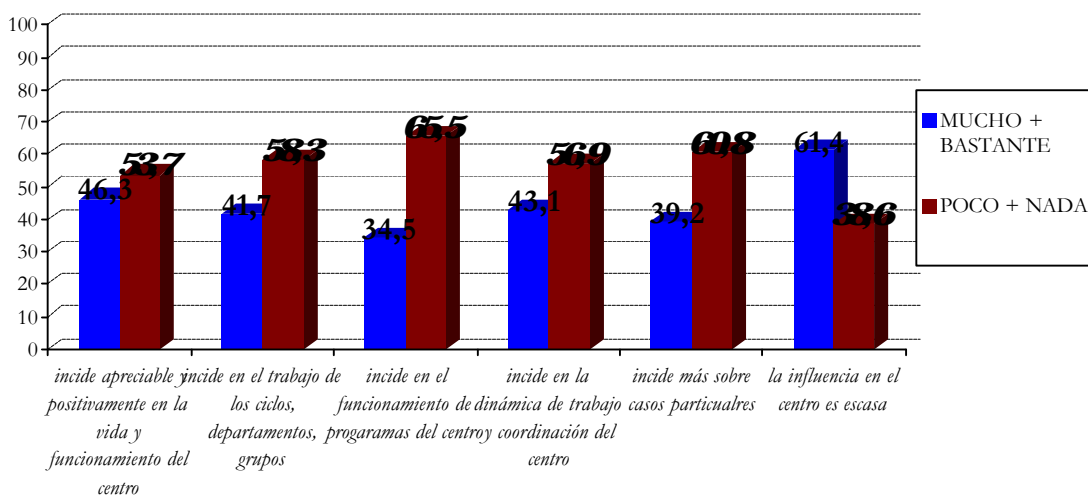


Gráfico 68: Valoración del profesorado en torno a la capacidad de influencia de la Inspección de Educación en los centros educativos

La percepción que tiene casi el sesenta y siete por ciento de los inspectores participantes en el estudio es que constituyen un servicio apreciado y valorado por los centros, con una incidencia moderada en su dinámica de funcionamiento, que responde a las demandas del profesorado en muy alto porcentaje, al tiempo que se percibe a un profesorado muy receptivo al apoyo que se les oferta.

Desde la perspectiva del profesorado se valora de manera más moderada la influencia de los inspectores en relación al trabajo institucional con todo el centro. Las puntuaciones para cada una de los ítem se mueven en un intervalo aproximado entre el cuarenta y el sesenta por ciento, siendo la influencia más escasa en relación con el funcionamiento de programas educativos del centro y en la resolución de casos particulares. No obstante, más del sesenta por ciento de la muestra de profesorado considera que este servicio influye poco o nada en el centro en el que trabaja.

5.1.3.4. Estructura interna, organización, formación y relaciones

El estudio de la realidad interna de la Inspección de Educación, de las características o condiciones en que los inspectores e inspectoras desarrollan su trabajo, el análisis en torno a ciertos aspectos de la estructura interna del Servicio, de su organización, de las necesidades formativas de sus componentes, o de las relaciones que establecen a nivel contextual para el desarrollo de su labor, constituyen la tercera y última dimensión de esta investigación.

De manera similar a lo ocurrido en el caso de los EOEP y de los CEP, en este apartado los resultados provienen exclusivamente de los agentes que pertenecen al sistema de apoyo sobre el que se centra el estudio –en esta ocasión, Inspección de Educación– puesto que se trata de un aspecto interno al propio Servicio.

Así mismo hay que recordar que no se preguntó solamente sobre la realidad actual, sino que en determinados aspectos se solicitaron propuestas de mejora de cara al futuro.

Como en los casos anteriores, la información obtenida ha sido organizada en ocho categorías: (1) tamaño de la zona, perfil profesional y recursos; (2) funcionamiento interno de la Inspección de Educación; (3) grado de preparación de los Inspectores e Inspectoras; (4) formación y perfeccionamiento; (5) el Plan de Trabajo y la Memoria Final; (6) coordinación con otros sistemas de apoyo educativo; (7) relaciones con la Administración; y (8) otros problemas y sugerencias que se plantean desde las Zonas de Inspección.

Como se aprecia, todos estos aspectos constituyen elementos fundamentales en el diseño y gestión de un sistema de apoyo y nos pueden acercar a un análisis más completo de estas estructuras.

5.1.3.4.1 Tamaño de la zona de inspección, perfil profesional y recursos

En este primer bloque de resultados se presentan los datos referidos al tamaño de la zona de inspección que es atendida, la adecuación del perfil profesional, su capacidad profesional y la dotación de recursos técnicos y materiales disponibles (ver Gráfico 69).

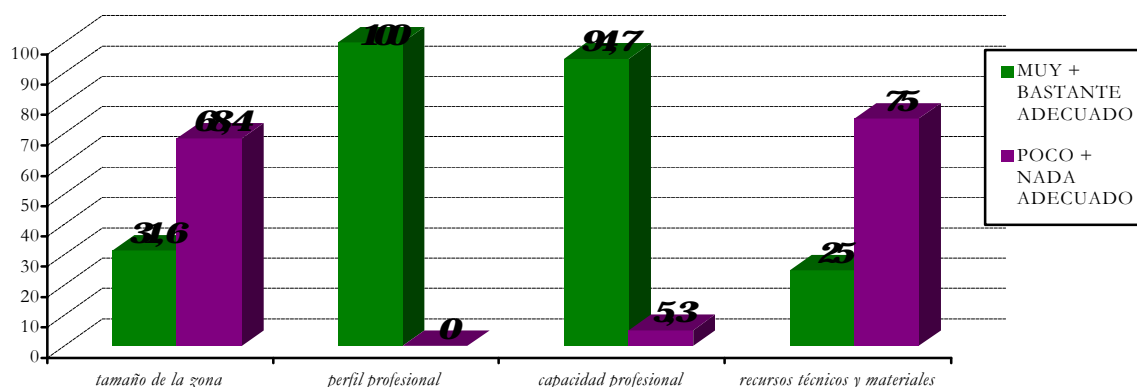


Gráfico 69: Valoración de los inspectores en torno al tamaño de la zona, perfil profesional y recursos

Una vez analizados los datos se advierte que las zonas de inspección están resultando poco adecuadas para casi el setenta por ciento de los participantes. Las principales razones de esta valoración podrían encontrarse en la amplitud de las zonas o ratio que ha de atender cada inspector, unido a la cada vez mayor demanda de apoyo por parte de los centros y el profesorado como consecuencia de la LOGSE, así como la propia naturaleza del modelo de asesoramiento que se pretende desarrollar por parte del Servicio, que implica un proceso de trabajo más prolongado y complejo con los centros.

Por otra parte, la opinión mayoritaria considera muy adecuado el perfil profesional de los miembros que componen el servicio, así como su capacidad profesional.

Por último, se constata la necesidad de recursos de tipo técnico y material.

5.1.3.4.2 Funcionamiento interno de la Inspección de Educación

Respecto al funcionamiento interno de la Inspección de Educación, los inspectores participantes han valorado aspectos como la distribución y reparto de funciones, la comunicación y trabajo conjunto, la coordinación de funciones y actuaciones, el clima relacional o ambiente de trabajo, la resolución de tareas de corte burocrático y el aprovechamiento del trabajo grupal (ver Gráfico 70, pg. 459).

Existe –por lo que puede apreciarse– un alto grado de acuerdo en considerar que el funcionamiento interno de la Inspección de Educación es bastante adecuado. Las puntuaciones obtenidas son altas o muy altas para todos los aspectos analizados, salvo en el caso de la comunicación y trabajo conjunto cuyas puntuaciones más altas (mucho + bastante) apenas sobrepasan el cincuenta por ciento de las respuestas.

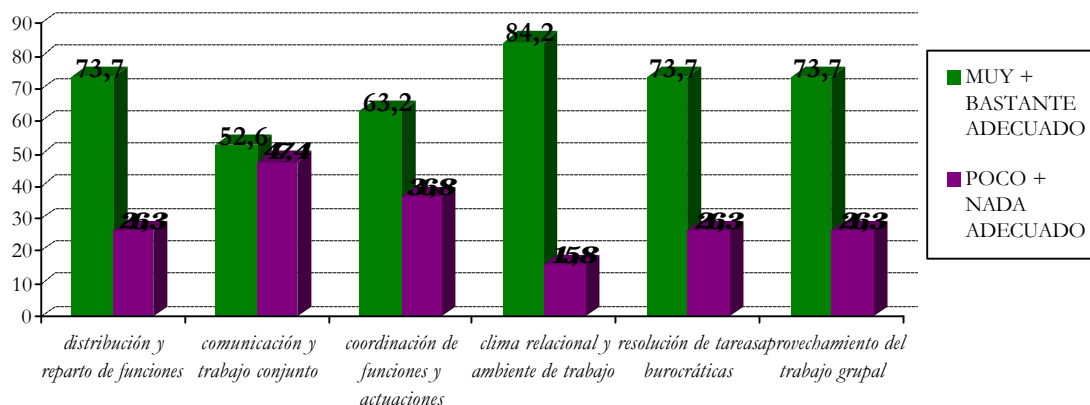


Gráfico 70: Valoración de los inspectores en torno al funcionamiento interno de la Inspección de Educación

Aunque los valores son altos (por encima del sesenta por ciento), también se aprecia menor grado de consenso en el caso de la coordinación de funciones y actuaciones.

Destaca especialmente el adecuado clima relacional o ambiente de trabajo a nivel interno, la distribución y reparto de funciones, la resolución de tareas burocráticas y el aprovechamiento del trabajo grupal.

5.1.3.4.3. Grado de preparación de los Inspectores e Inspectoras

Hasta catorce funciones y actividades relacionadas con el desempeño de su labor han sido valoradas por los propios profesionales que componen esta estructura en relación con su grado de preparación para llevarlas a cabo.

Éstas son la detección y clarificación de necesidades; la elaboración de materiales, orientaciones de trabajo, planes y programas; la divulgación de nuevos conocimientos y experiencias educativas; la información sobre aspectos normativos y de legislación; el establecimiento de contactos e intercambios entre profesorado y centros de una zona; el asesoramiento

para la puesta en práctica y seguimiento de planes; el trabajo con grupos y colectivos de profesorado; la elaboración del propio plan de trabajo, su desarrollo y evaluación; la utilización de una metodología de proceso para el trabajo conjunto y colaborativo del profesorado; al asesoramiento sobre algún aspecto concreto o específico –asesoramiento centrado en contenidos-; el trabajo con el profesorado de forma individual; el establecimiento de relaciones o contacto inicial; el trabajo en grupo con su propio equipo (ver gráfico 71, pg. 460-461).

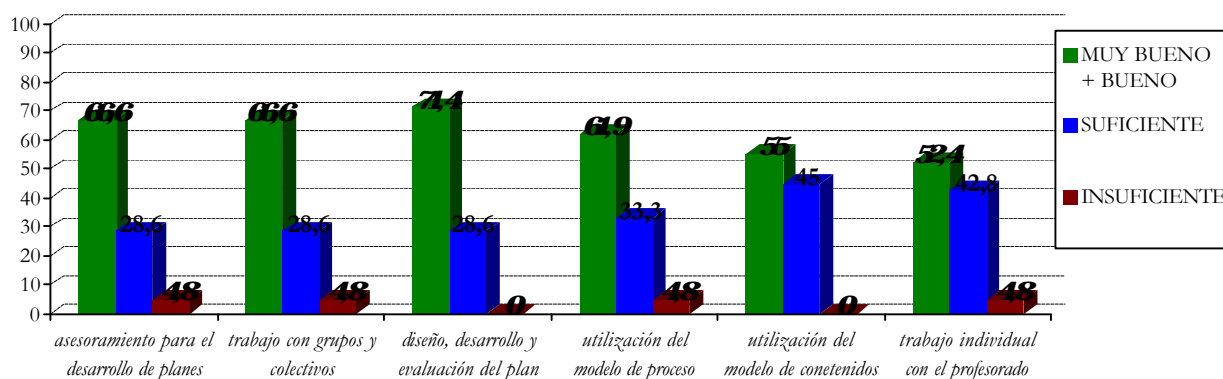
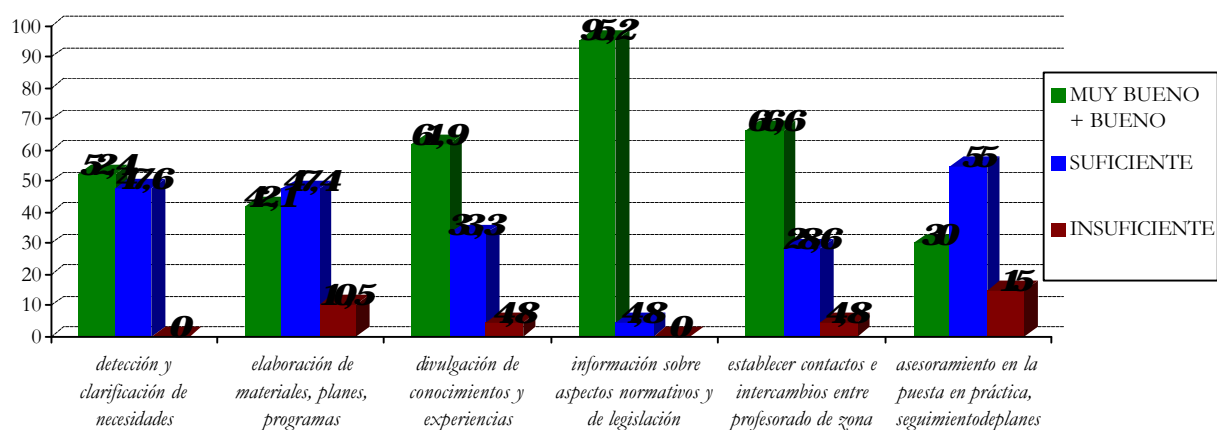


Gráfico 71: Valoración de los inspectores sobre su grado de preparación para el desempeño de funciones y tareas de asesoramiento

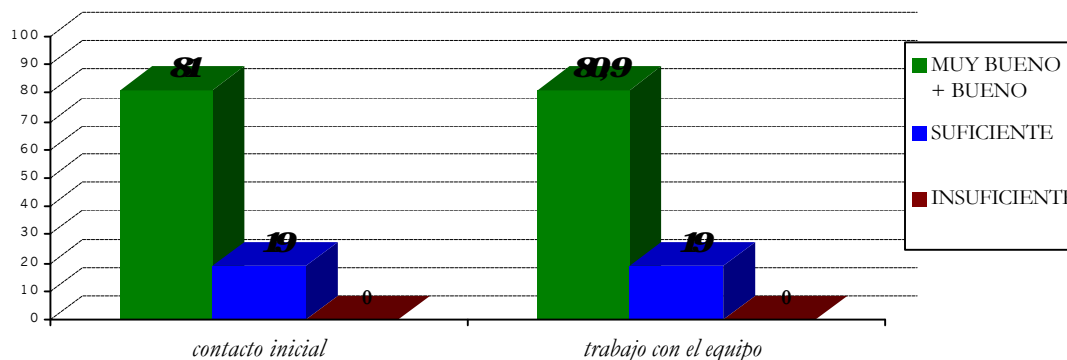


Gráfico 71 (Cont.): Valoración de los inspectores sobre su grado de preparación para el desempeño de funciones y tareas asesoramiento

En general los valores son altos para la mayoría de las alternativas propuestas en cuanto al grado de preparación o capacitación para el desempeño de estas funciones de apoyo y asesoramiento.

Destacan especialmente la preparación para informar sobre aspectos normativos y de legislación; la preparación para establecer relaciones de trabajo con los centros y profesores –contacto inicial–; para el trabajo en grupo con su equipo; para elaborar, desarrollar y evaluar el propio plan de trabajo; para establecer contactos e intercambio de experiencias entre centros y distintos grupos de profesorado; para asesorar sobre el desarrollo de los planes educativos; para trabajar con colectivos de profesores.

Por otra parte, los valores son menores para tareas tales como el seguimiento de planes y la elaboración de materiales, planes y programas educativos, lo que habría de tomarse en cuenta de cara a futuras propuestas de formación y perfeccionamiento.

5.1.3.4.4. Formación y perfeccionamiento

Con respecto a la formación permanente de estos profesionales dos han sido las cuestiones planteadas. Por un lado, el tiempo que se dedica a ciertas acciones formativas y, por otro lado, el grado en que esas mismas acciones deberían desarrollarse.

En concreto, las alternativas planteadas se referían a la lectura personal de libros, revistas y documentos profesionales; la asistencia a cursos, jornadas y seminarios; la participación en proyectos de investigación educativa; el análisis y reflexión personal sobre la propia práctica profesional; y, por último, el análisis y reflexión con sus compañeros sobre la labor desarrollada (ver Gráficos 72 y 73, pgs. 462-463).

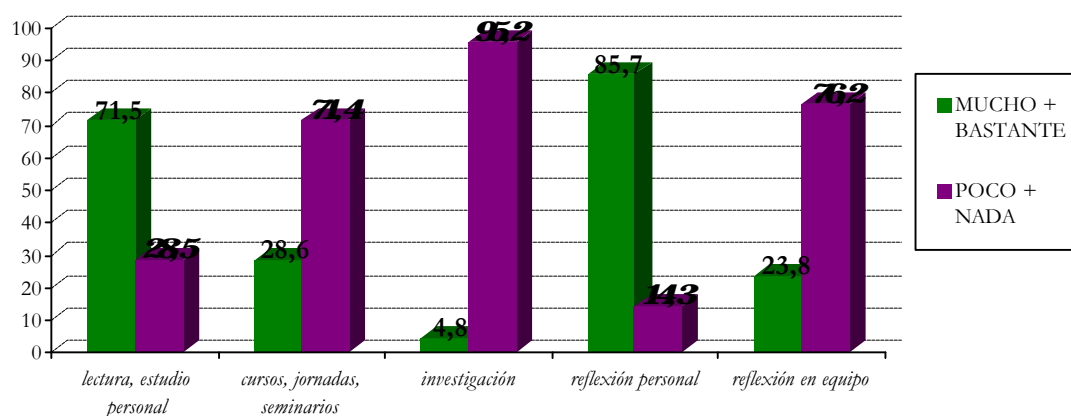


Gráfico 72: Valoración de los inspectores sobre el tiempo que dedican a ciertas acciones formativas y de perfeccionamiento

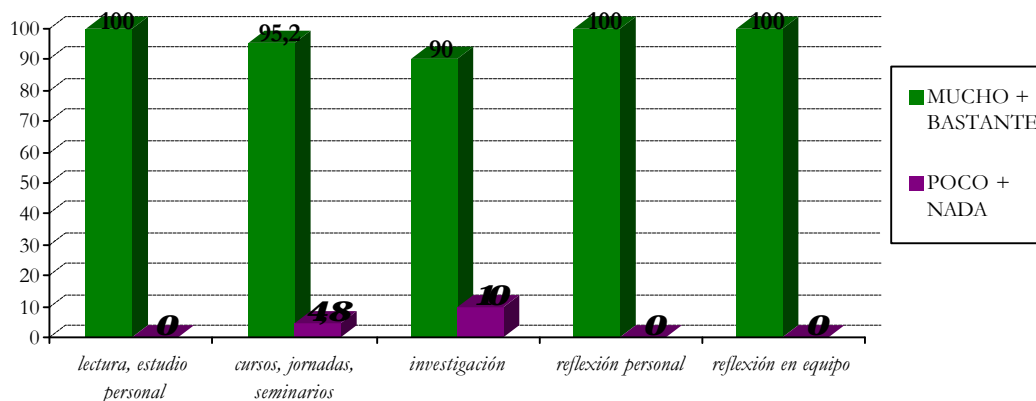


Gráfico 73: Valoración de los inspectores sobre el tiempo que debería dedicarse a ciertas acciones formativas y de perfeccionamiento

Por lo que se ve representado en las anteriores gráficas puede decirse que este tipo de acciones encaminadas al perfeccionamiento profesional deberían realizarse mucho más de lo que se realizan.

Además, se pone de relieve que las acciones formativas que más se desarrollan tienen un carácter fundamentalmente individual. Actualmente, el análisis y reflexión personal sobre la práctica, y el estudio y lectura de documentos y bibliografía, constituyen las vías principales para cubrir las necesidades formativas derivadas del desempeño profesional.

Llama la atención que el análisis y reflexión con el equipo sea una actividad que obtenga valores muy bajos, igual que la asistencia a cursos, jornadas y seminarios y –sobre todo– la participación en proyectos de investigación.

5.1.3.4.5. El Plan de Trabajo y la Memoria Final

El plan de trabajo y la memoria final de actividades que la Inspección de Educación elabora constituyen importantes instrumentos de trabajo. En

relación con ellos contamos tanto con datos provenientes de ítem con respuesta cerrada, y sugerencias de mejora obtenidas a partir de ítem de respuesta abierta.

La valoración por parte de los inspectores sobre estas herramientas de trabajo se realizó en base a las siguientes alternativas: el plan de trabajo responde a las necesidades de centros y profesorado de la zona; es útil para el trabajo cotidiano; es revisado y modificado a lo largo del curso; la memoria recoge propuestas de mejora de cara a próximos cursos; refleja el trabajo que se realiza; y, por último, las directrices de la Consejería respecto a su elaboración y desarrollo son las adecuadas (ver Gráfico 74).

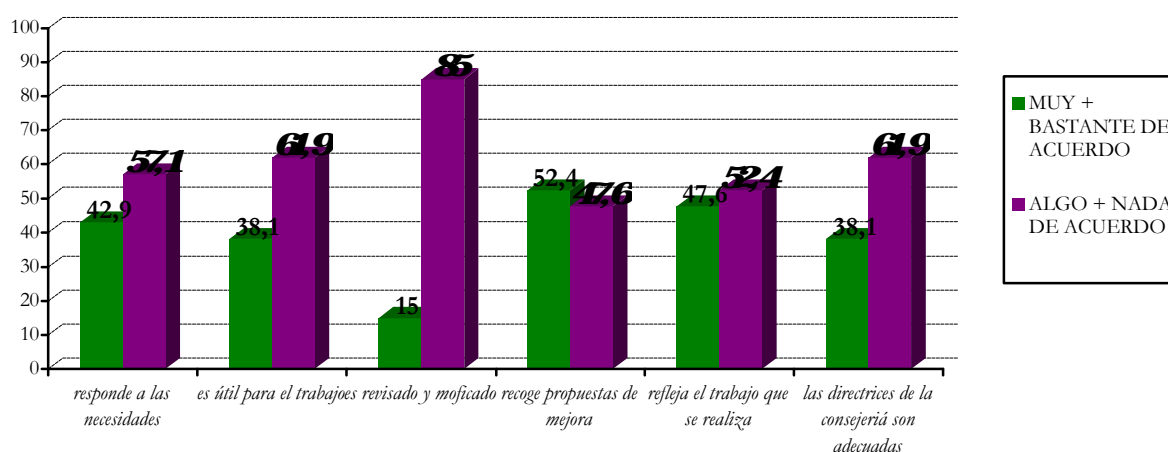


Gráfico 74: Valoración de los inspectores respecto al Plan de Trabajo y la Memoria Final

Por el análisis de los datos precedentes se desprende que se trata de instrumentos poco útiles y prácticos, que responden limitadamente a las necesidades reales, que reflejan poco el trabajo desarrollado por los inspectores, que no es revisado lo suficientemente y que las directrices recibidas para su elaboración en baja medida son las adecuadas.

Por lo que puede apreciarse sería conveniente analizar con mayor profundidad este aspecto dotándolo de mayor utilidad.

Las principales sugerencias que hacen los inspectores para mejorar el plan de trabajo y la memoria se podrían concretar en:

- ✓ Reducción de tareas y establecimiento más claro de las prioridades.
- ✓ Mayor desarrollo de los aspectos relacionados con el asesoramiento a centros y colectivos.
- ✓ Reducción de aspectos burocráticos, fácilmente sustituibles por el desarrollo de redes informáticas.
- ✓ Mejora del trabajo del equipo de inspectores en torno a dichos instrumentos, permitiendo la participación en su elaboración.
- ✓ Que recoja la actividad cotidiana y los compromisos de trabajo de los inspectores con los centros.
- ✓ Que sea realista y factible.
- ✓ Que se incluyan aquellas tareas que actualmente no se contemplan y que consumen mucho tiempo.
- ✓ Que concrete mejor los objetivos y líneas de acción relacionados con las prioridades de la Consejería y de los centros.
- ✓ Que permita la concreción a nivel de zona e inspector, incluyendo las necesidades de mejora de los centros de cada zona.
- ✓ Que se produzca un seguimiento de tareas y propuestas de mejora contempladas en él de manera trimestral.

5.1.3.4.6. Coordinación interna y con otros sistemas de apoyo educativo

En relación con la coordinación, se ha tenido en cuenta tanto la que se produce con el Centro de Profesorado (CEP) de la zona, con los Equipos de Orientación Educativa y Psico pedagógica (EOEP) –tanto de zona como específicos– y con otros sistemas de apoyo educativo (ver Gráfico 75, pg. 466).

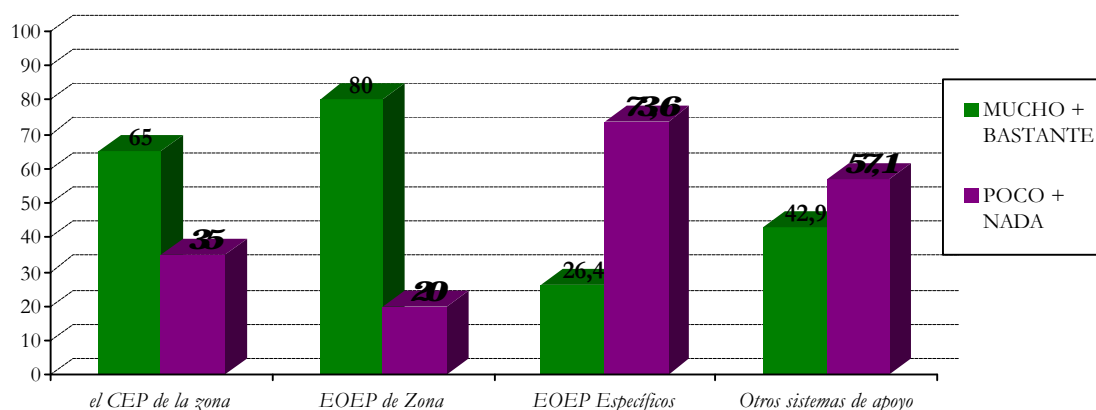


Gráfico 75: Valoración de los inspectores en torno a la coordinación con otros sistemas de apoyo educativo

De estos resultados se desprende que la coordinación en general es adecuada en el caso de los CEP y sobre todo con los EOEP de zona, pero es deficitaria con los EOEP específicos y con otros sistemas de apoyo educativo.

Este aspecto, hoy por hoy, nos parece especialmente relevante, sobre todo si desde la propia Administración se espera que los centros y el profesorado emprendan planes de mejora en busca de una mayor calidad educativa.

Desde los propios inspectores se han propuesto una serie de medidas que podrían potenciar y mejorar estas coordinaciones. Destacan aspectos como:

- ✓ Establecer reuniones conjuntas de aquellos servicios que concurren en los centros educativos, trabajando colegiadamente para un mismo fin –la mejora de la escuela–, estableciendo criterios de actuación consensuados y tiempos en los planes de trabajo para la coordinación y el trabajo con otros servicios de apoyo.

- ✓ Debatir y delimitar –definir o redefinir– campos y funciones de actuación, buscando la complementariedad de roles. Establecer una política clara y exigente de trabajo colaborativo entre servicios.
- ✓ Diseñar conjuntamente los planes de mejora de los centros.
- ✓ Unificar ámbitos geográficos de actuación. Aumentar el número de profesionales de apoyo a los centros a nivel de todos los servicios.
- ✓ Fomentar la formación común para todos los servicios.
- ✓ Divulgar los planes de trabajo de cada servicio, difundiéndolos en los otros sistemas de apoyo, mejorando la comunicación y el contacto entre ellos.
- ✓ Unificar la información que parte desde la Administración hacia los diferentes servicios. Mejorar las relaciones con los coordinadores y responsables de los otros servicios.

5.1.3.4.7. Relaciones con la Administración

Las relaciones que los inspectores guardan con la Consejería de Educación del Gobierno de Canarias han sido exploradas a partir de tres ítem que directamente preguntaban hasta qué punto la concepción que tienen de su trabajo es coincidente con la de la Consejería –puesta de manifiesto a través de los decretos, órdenes y demás documentos que se han publicado en torno a la Inspección–; hasta qué punto las tareas y acciones que realiza como miembro del servicio se corresponden con las líneas de actuación establecidas por la Administración; y cómo valora el grado de adecuación del apoyo que le ofrecen las instancias técnico-administrativas (ver Gráfico 76, pg. 468).

Como puede apreciarse, el grado de coincidencia en las concepciones sobre la labor de la Inspección de Educación es alto entre inspectores y Administración. Al mismo tiempo, los valores respecto al cumplimiento de las tareas que establece ésta para el servicio son muy altos, por lo que puede considerarse que –desde el punto de vista de los inspectores– la Inspección de Educación viene desempeñando las funciones que les son encomendadas.

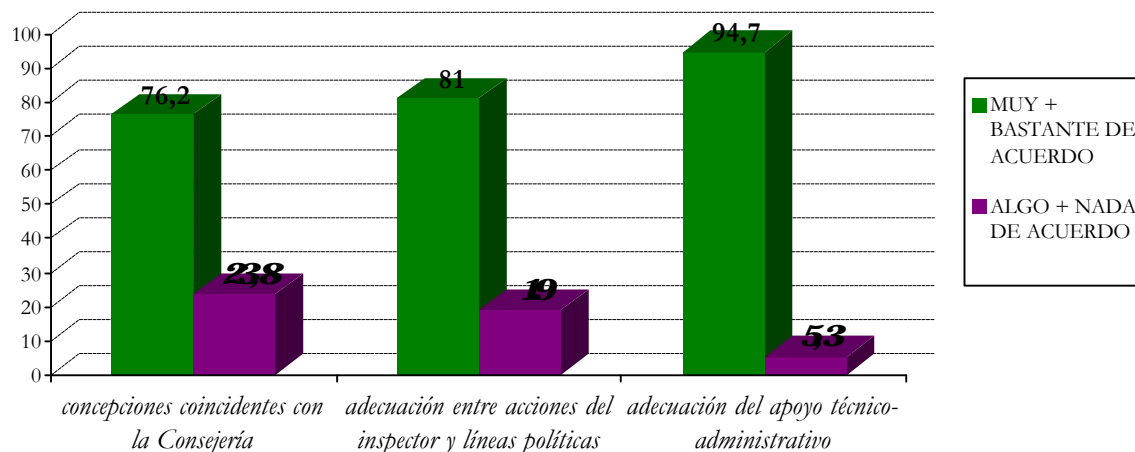


Gráfico 76: Valoración de los inspectores respecto a las relaciones con la Administración Educativa

Por otro lado, las valoraciones emitidas en cuanto al apoyo que las instancias técnico-administrativas les brindan, son muy positivas. Alrededor del noventa y cinco por ciento considera que son bastante adecuadas.

5.1.3.4.8. Otros problemas y sugerencias que se proponen desde la Inspección de Educación

Al final del cuestionario utilizado en el estudio (que pueden ser consultados en el Anexo), a través de dos ítem de respuesta abierta se daba la oportunidad a los participantes para que identificaran otros asuntos, problemas y necesidades no recogidos explícitamente en el instrumento, y expresaran cuantos comentarios, valoraciones y sugerencias consideraran oportuno que permitiesen un análisis lo más completo posible del servicio.

Los resultados obtenidos tras los análisis revelan que los inspectores consideran necesario clarificar, reflexionar y debatir más el modelo de supervisión e inspección que sirve de base y dota de coherencia sus acciones. Para los inspectores, éste debería ser discutido con mayor

profundidad, definiendo y concretando las funciones, tareas y actividades que han de realizarse, así como las estrategias y tácticas para llevarlo a cabo, lo que sin duda garantizaría una mayor sintonía en la actuación del conjunto de profesionales.

Por otro parte, uno de los principales problemas con que se enfrentan hoy por hoy el colectivo de inspectores e inspectoras lo constituye, por un lado, la carga de trabajo técnico y burocrático, administrativo y de gestión con que se enfrentan, por otro, el excesivo número de centros que son atendidos por cada zona, junto a la gran diversidad de actividades y funciones que se emprenden o que, al menos, le son encomendadas.

Por otro lado, se apuntan como aspectos a mejorar la coordinación interna al servicio y el trabajo con otros sistemas de apoyo, especialmente con los CEP y EOEP. Aunque comienzan a vislumbrarse iniciativas en esta dirección, todo apunta a que se requiere un mayor esfuerzo político y técnico que propicie un mayor acercamiento y trabajo de colaboración entre profesionales y centros de las diferentes zonas.

Por último, se recomienda desde los propios inspectores mejorar y desarrollar el modelo de formación, seguimiento y evaluación de su trabajo.

* * *

Hasta aquí han sido presentados los resultados obtenidos en el estudio primero correspondientes a los tres sistemas de apoyo educativo participantes en la investigación a nivel de toda Canarias.

A continuación aparecen los que proceden del estudio segundo, es decir, aquellos resultados obtenidos –a partir de la utilización de grupos de discusión– en la Comarca del Valle de La Orotava.

5.2. Resultados del estudio segundo: Asesoramiento y Sistemas de Apoyo Externo a los Centros Educativos en la Comarca del Valle de La Orotava

A la hora de presentar la información utilizaremos el mismo criterio organizador que en el estudio primero, de manera que para cada uno de los grupos de discusión formados (EOEP, CEP, IE, Profesorado) existirán referencias a tres principales interrogantes, esto es:

- a) ¿En qué tipo de actividades, funciones y tareas es posible concretar el asesoramiento que proviene de los sistemas de apoyo educativo, y con qué frecuencia se realizan o deberían realizarse? Esta cuestión que se identifica con la primera dimensión de la investigación se refiere al catálogo de funciones y actividades que los sistemas de apoyo llevan a cabo en relación con el asesoramiento, el grado de definición y delimitación de las tareas que son realizadas, la distribución y reparto del tiempo en función del tipo de actuación, los ámbitos, focos y niveles de actuación.
- b) ¿Cómo se concibe y hace el asesoramiento? Interrogante que se relaciona con la segunda dimensión de la investigación, referida al enfoque u orientación metodológica y estratégica en la actuación general del sistema de apoyo, es decir, la concepción y aplicación del modelo general de actuación, además de una valoración de la incidencia que está teniendo el asesoramiento en la vida de los centros educativos.
- c) ¿En qué condiciones se realiza? Cuestión relacionada con la tercera dimensión de la investigación que indaga en aspectos de la estructura y funcionamiento de los servicios de apoyo, la coordinación interna, la dotación de recursos humanos y materiales, la organización y planificación del trabajo, la formación y competencia profesional, las relaciones con la Administración, la coordinación externa con otros servicios de apoyo, el grado de identificación con la política institucional, y el grado de cumplimiento de las tareas establecidas. Hay que recordar que esta última cuestión –dada su naturaleza– tan sólo es planteada a los profesionales que conforman los sistemas de apoyo externo estudiados, excluyéndola en la discusión mantenida con el profesorado.

Así pues, las categorías de análisis generadas para explorar el contenido de las discusiones las hemos hecho coincidir con dichas dimensiones generales, por lo que puede decirse que, de acuerdo con el procedimiento metodológico establecido, los resultados de este segundo estudio que ahora se presentan son complementarios de los ya presentados pertenecientes al estudio primero, aportando una perspectiva de análisis de naturaleza cualitativa, lo que permitirá enriquecer la visión obtenida respecto al asesoramiento y los sistemas de apoyo a los centros educativos.

5.2.1. Grupo de discusión de los EOEP

5.2.1.1. Actividades, funciones y tareas de asesoramiento de los EOEP

Respecto a esta primera categoría/dimensión es posible advertir distintos elementos de análisis. Para facilitar su interpretación, hemos codificado la información en torno a tres aspectos que iremos abordando progresivamente. El primero se refiere al grado de definición y delimitación de las funciones que se realizan (bajo el código '*DEFINIFUN*'), el segundo a la frecuencia con que éstas se realizan (código '*ACTIVIFRE*'), y el tercer aspecto se centra en la distribución del tiempo en función del tipo de actuación (código '*DISTRIBUTIEM*').

Como decimos, una de las cuestiones que más preocupan a los profesionales que componen los EOEP se refiere al catálogo de funciones y tareas relacionadas con el desempeño del rol.

La percepción de los participantes en la discusión manifestó que el abanico de actividades desarrolladas es considerablemente extenso y variado, y que hacer frente a un conjunto de acciones tan amplio y diverso se torna frecuentemente una cuestión problemática.

Para los profesionales de los Equipos, constituye un verdadero handicap ser capaces de articular en un plan coherente tal variedad de actividades y tareas, atendiendo demandas cada vez más complejas provenientes de diversas instancias. Así quedó plasmado –a título de muestra– en algunas opiniones:

“Me dedico a resolver tareas de todo tipo. Y no podría hacer una clasificación, ni una priorización”

“Yo no las veo nada concretas. Creo que es que cabe todo, o sea, aunque tengamos nuestras circulares de funcionamiento, en esas cuatro áreas cabe todo, desde hacer terapia de centro, hasta cualquier cosa que te pidan. O sea, que se pueden buscar los puntos por un lado y por otro y cabe todo lo que te quieran meter y todo lo que te quieran pedir. En ese sentido yo creo que sí hay una necesidad de que se clarifiquen cuáles son nuestras funciones, pero de manera concreta.”

“Yo creo que tenemos que hacer muchísimas cosas y no podemos abarcarlas todas.”

Al tiempo, un aspecto que merece ser destacado se refiere a que a pesar de la amplitud y variedad de las funciones que realizan los Equipos, es posible considerar que el centro educativo se identifica como el ámbito o foco que aglutina todo o gran parte de ese conjunto de actividades a realizar. Algunas intervenciones apuntaban que:

“Estamos aquí para solucionar los problemas que surgen en el centro y que en realidad están todos unidos, tanto la demanda del profesor, de lo que resulta de un trabajo extra (...), y a su vez lo que es un trabajo con los padres y con el equipo docente de todo el centro, entonces como que todo está muy unido.”

“Estamos ahí para las demandas que ocurran en un centro, que abarca desde el equipo directivo hasta todos los profesores que están en el centro. Es decir, abarca todos los servicios.”

No obstante, algunas apreciaciones invitan a pensar que la principal preocupación para estos profesionales radicaba en el hecho de que existen tareas y actividades que son consideradas ‘añadidas’, es decir, actuaciones que en realidad no forman parte de las funciones con las que se identifica el rol pero que, en última instancia, son realizadas por el agente. La opinión de algunos de los participantes en la discusión destacaron este aspecto de manera recurrente:

“Se ve como que estamos ahí para todo.”

“Es la realidad que nos estamos encontrando: que hay muchas cosas que no son nuestra función pero que están ahí y hay que resolver.”

“Lo más curioso que siempre veo es que aparte de esas tareas que tu ya tienes programadas o planificadas, luego llegas a las nueve de la mañana a un centro y te aparecen veinte diferentes a las que tu tienes programadas, ¿no? Y luego, pasa una hora y te aparecen otras más y dices...”

“Son muchas tareas que están ahí y que al final siempre recaen en la misma persona.”

Además, este aspecto fue relacionado con el desconocimiento que de sus funciones parece que mantiene el resto de agentes con los que interactúa, especialmente en el caso del profesorado. Así, en diferentes intervenciones, se apuntaba que:

“Nuestras funciones están claras en tanto que aparecen explícitas. Pero ¿qué ocurre? ¿quién conoce nuestras funciones?. Nosotros conocemos nuestras funciones, sabemos dónde nos pueden llevar, nosotros conocemos nuestro trabajo, nuestra especialidad. Y sabemos eso, pero ¿quién conoce nuestras funciones a parte de nosotros? El hecho es que nadie las conoce.”

“Hay gente en los centros que conoce poco tus funciones con lo cuál nos demandan cosas que no están allí. Entonces yo creo que hay una deficiencia tremenda. Es importantísimo que ellos sepan qué hacemos...”

Por otro lado, en esta categoría o dimensión de análisis se indaga respecto a las actividades y funciones más frecuentes en la actuación de los EOEP. La información, acotada bajo el código identificado como ‘ACTIVIFRE’, refleja una mayor frecuencia de unas tareas sobre otras, como es el caso de la atención a la diversidad y las necesidades educativas especiales, la evaluación psicopedagógica y diagnóstico del alumnado, y la difusión de la Reforma:

“La atención a aquellos niños que dificultan el trabajo en el aula, la atención a las necesidades educativas especiales, viene a ser el tipo de actuación más frecuente.”

“Durante un tiempo se dedicó bastante esfuerzo, o dicho de otro modo, se nos usó como difusores de la Reforma. En ese sentido pienso que la única forma en que se ha difundido es a través de la normativa, se nos utilizó para difundir la normativa. También todo el tema de la n.e.e. realmente quien lo ha ido llevando a los centros ha sido el EOEP, aunque no nos guste, y aunque a algunos no nos parezca demasiado coherente, sí es cierto que, según la época, ha habido mucha

demanda de informes del alumnado, pero eso ha dependido también no de lo que nosotros considerábamos prioritario, sino de lo que se demandaba en ese momento, por ejemplo, la necesidad de que había que abrir aulas de pedagogía terapéutica.”

“Yo sí veo que para el tema de la detección de necesidades o diagnóstico, sí que participamos, lo realizamos y se nos demanda.”

“Lo que veo en los centros por todos mis compañeros y por mi, que la demanda fundamental es la atención a la diversidad.”

Sin embargo, algunas intervenciones destacaron una mayor atención a los problemas del centro educativo considerado en su totalidad frente a los del alumnado, o la realización de tareas que tradicionalmente han sido poco relacionadas con este rol, tales como la formación:

“Los problemas son desde los que parten de la gestión del equipo educativo, organización, dinámica del centro, atención a problemas con los padres, atención a los problemas que se le presentan al profesorado, o sea, que es resolución de todo tipo de problemas a fin de cuentas.”

“Nosotros de unos años para acá, estamos haciendo asesoramiento no sólo para los centros y demás, es que estamos formando a nuestros propios compañeros cuando llegan a los equipos. (...) A veces ha llegado gente que ha sacado unas oposiciones y no han tenido práctica en el asunto y, entonces, pues bueno, estamos inmersos en una normativa, y en los modelos y demás y sí tienes que ir un poco poniéndolos al día y, hasta cierto punto, es un asesoramiento que vas haciendo.”

Además del grado de definición de las funciones que han de realizarse y la frecuencia con que algunas de ellas se hacen, esta categoría –como se indicó al comienzo de este apartado– también hace referencia a la distribución del tiempo en función del tipo de actuación (código ‘DISTRIBUTIEM’).

Al respecto los análisis reflejan un alto grado de preocupación y ansiedad por el uso y aprovechamiento del tiempo disponible. Existe –por lo que puede apreciarse– cierta tendencia a considerar que gran parte del tiempo es empleado en cuestiones no prioritarias. Algunas intervenciones así parecen demostrarlo:

“Nosotros dedicamos mucho tiempo a eso (elaboración de informes y memorias, apoyo a los tutores, atención al profesorado individualmente, atender cuestiones puntuales, problemas particulares, actuaciones con el alumnado de manera individual) y además, a través de la acción tutorial, entran muchas otras cosas. Nosotros estamos destinando un tiempo semanal a la coordinación con otros niveles, además de eso pues pasamos la hojilla de absentismo que nos ha dado el jefe de estudios, la ficha que nos manda la administrativa que tenemos que rellenar de los alumnos de secundaria, y toda la documentación que nos da el jefe de estudios pasa a través del Departamento de Orientación y es pura y exclusivamente administrativa, ¿no?. Y bueno, ¿cómo se canaliza el trabajo?, pues a través de lo que sea, de lo que sea, y eso nos lleva mucho tiempo.”

“Realmente yo creo que no aprovechamos el tiempo para la ansiedad que nos generamos unos a otros. Es verdad que se crea un estirar, estirar y, a veces, lo que haces es todo lo contrario.”

“Creo que nosotros tratamos de organizar el tiempo para los trabajos que tenemos que realizar, pero tenemos otras cuestiones que resolver y nos limitan.”

En resumen, respecto a esta primera categoría de análisis podría destacarse la percepción de los participantes respecto a la amplitud del catálogo de actividades, funciones y tareas que son realizadas por parte de los EOEP, considerando incluso algunas de ellas ajenas a su propio rol y ámbito de actuación, cuestión que se relacionaba en cierta medida, con el desconocimiento que mantienen de sus funciones los otros profesionales con los que interactúa, especialmente en el caso del profesorado.

Además de esto, destacar que las actividades más frecuentes se relacionan con la atención a las necesidades educativas especiales y van enfocadas preferentemente al alumnado, aunque también se considera que la difusión de la Reforma entre el profesorado y la comunidad escolar ha constituido una función preponderante en su actuación.

Por último, es posible advertir gran preocupación por el uso y distribución del tiempo como factor decisivo en la calidad de su trabajo. En este sentido, existe la creencia bastante extendida de que se utiliza excesiva cantidad de tiempo en cuestiones que parecen no ser prioritarias, o por lo menos, que el tiempo es escaso para acometer funciones mucho más relevantes.

5.2.1.2. Metodología, estrategias, modelo de actuación de los EOEP

Esta segunda categoría de análisis responde –en términos generales– a la cuestión de cómo se concibe y hace el asesoramiento. En este sentido, reúne distintos elementos tales como el grado de definición/descripción del modelo que sirve de base en la actuación del profesional (código ‘DEFINIMOD’), el uso de un modelo orientado hacia los procesos de corte colaborativo (código ‘MODECOLA’), la utilización de un modelo centrado en contenidos de corte especialista (código ‘MODECONTE’), la percepción que tiene el profesorado de su labor (código ‘CONASEPROF’) y, el grado de influencia en el centro de su trabajo (código ‘GRADOIN’).

En primer lugar, puede decirse –por lo que se desprende de los análisis– que no existe un modelo consolidado en la actuación de los EOEP, aunque sí podría hablarse de que se percibe –como tendencia general– una transición o evolución de un modelo de especialista centrado en el problema hacia uno colaborativo más atento a los procesos.

No obstante –y visto desde otra perspectiva– también podría ser interpretado como que se trata más bien de la coexistencia de dos modelos alternativos en la actuación de los EOEP, modulados por las características de los diversos escenarios en los que intervienen, y el propio estilo de los profesionales que componen los Equipos de Orientación. Así se apuntaba:

“Puede parecer un tanto contradictorio que por un lado se pudiera atender al trabajo colectivo y por otro lado el individual, parece un tanto contradictorio. Digamos que a lo mejor está dentro de lo que es una evolución del modelo que nosotros pretendemos hacer. Hay que pensar de dónde partimos, de la época cuando estaban los equipos multiprofesionales, y cuando empezaron los primeros orientadores en los centros, pues se tenía en aquel momento una noción de especialista, de algo ajeno al centro, se tenía, en fin, una imagen totalmente distinta. Yo creo que desde que se empezó, de la imagen que yo tengo de cuando se empezó, paulatinamente ha habido un cambio, y yo creo que vamos encaminados a eso. En determinados momentos, si nos lo permiten, trabajamos con el modelo que nos parece el ideal, pues estupendo. Pero en ocasiones tenemos trabajos mas individuales que rompen el hilo en algunos sentidos, hacia el otro tipo de trabajos.”

“Yo creo que nuestro modelo no está consolidado. Pero yo creo que vienen con la idea ya de que tu eres el especialista, por eso pienso que no está consolidado el nuevo planteamiento. Hay un proceso, o sea, estamos en ello.”

Inciendo en esta cuestión, a lo largo de la discusión se planteó de manera más concreta a los participantes respecto a la frecuencia con que eran utilizadas ciertas estrategias más próximas a una orientación de proceso o a una de contenido en su actuación.

En este sentido algunas intervenciones consideraron que el tipo de intervención deseable –como tendencia general– era aquella que se orientaba hacia un modelo de corte colaborativo y procesual presidiendo sus actuaciones, es decir, más atenta a los procesos de trabajo que a los contenidos o problemas particulares, que tomara en consideración el centro educativo en su totalidad, que se centrara preferentemente en la dinamización y trabajo conjunto entre el profesorado, que tuviera que ver más con un proceso estable y prolongado en el tiempo que con una intervención puntual de tipo especialista. Así, a lo largo de la discusión, se decía:

“Yo creo que la labor de asesoramiento es una labor de organizar, de coordinar, de cooperar, pero al fin y al cabo, el problema ¡claro! tu no lo solucionas.”

“Se nos da un papel de responsabilidad total que yo creo que no, en absoluto, que justamente nosotros no somos quienes debemos solucionar los problemas, bueno, estamos ahí, colaboramos y un poco eso. Esa idea de supuestos expertos resolutores de problemas se tiene que ir eliminando.”

“Yo creo que está muy unido a la función, que es más colaborar y asesorar en el centro, centro como equipo docente, con padres, en toda esa demanda.”

“Si queremos ser innovadores, tenemos que estar en una línea de proceso, me parece, con una continuidad.”

Sin embargo, según la opinión de los Equipos, la dinámica cotidiana dificulta en gran medida la utilización de un modelo de tipo colaborativo. La cultura y concepciones predominante en los centros respecto al asesoramiento, así como el tipo de ayuda que le es demandado por parte del

profesorado determina en gran medida la relación y se constituye en un factor que condiciona decisivamente el estilo de trabajo:

“... el problema viene muy limitado por la persona que nos lo propone, que lo siente y lo padece. Nosotros como técnicos y viendo la posibilidad de intervenir en otras muchas áreas o ámbitos, lo que sí intentamos hacer es que basándonos en el problema intentamos ver por dónde podemos encauzar el problema y por dónde hacemos hincapié para que ese problema no se derive exclusivamente hacia el alumno, sino que redunde en toda la mejora de la escuela, en todos los ámbitos. Por eso considero que nuestra intervención es global.”

“Cuando aparece un problema puntual, por ejemplo un alumno con discapacidad, o bajo rendimiento escolar, conjuntamente con las medidas que se pueden tomar con este alumno se produce una revisión de todo lo que afecta al PEC y PCC y eso incomoda a la gente porque se ven estos proyectos como poco estables. El profesorado tiende a acomodarse, sin embargo nosotros somos unos eternos evaluadores de ese PEC y PCC y por lo tanto estamos continuamente valorando, quizá a lo mejor motivados por las n.e.e., también es verdad que existen otras entidades como la CCP, etc., pero digo que eso lleva connotaciones (...) El método refleja el clima educativo en el que está el alumno inmerso y por lo tanto pueden haber orientaciones sobre metodología que pueden hacer a su vez revisar concepciones metodológicas del PCC, los recursos, los contenidos... Genera conflictos en aspectos colaterales al problema puntual que se trasladan al resto de la institución.”

La presencia de un modelo de intervención centrado en los contenidos, de carácter especialista parece evidente. En realidad, en cierto grado parece seguir teniendo una mayor incidencia un modelo en el que la actuación está más centrada en la atención directa al alumnado, entendiéndose el asesoramiento como las intervenciones puntuales centradas en el problema, con poca incidencia en la vida y cultura del centro:

“Para resolver los problemas nos mandan al alumno y nosotros lo tratamos, aparte del contexto educativo y todo eso, sin más participación del profesorado. Esta es la demanda que predomina.”

“Cuando se habla de que hay problemas, normalmente se trata de problemas con los alumnos y nada más, y nosotros intentamos solucionar ese tipo de problemas con un diagnóstico y una respuesta, pero a lo mejor el problema es

con la metodología o con el departamento, o con los diseños curriculares. Ahí no se analiza, o se pretende que eso no se toque.”

“(Actuamos) como si fuera más o menos que vamos a apagar el fuego en determinados momentos, en función de las necesidades y demandas.”

“Todavía hay profesores que me están diciendo: pásale un test a este pibe y saca no sé qué no sé cuanto, etc, etc. No entran en el proceso. (...) Todavía hay gente que viene y dice, ¿oye te acuerdas del programa que el orientador del año cincuenta pasó por aquí y lo dejó una vez? ¿Cómo lo podría conseguir? ¡Tío, que estamos así todo el día!”

“Nuestra actuación está basada todavía en un modelo médico y todo lo demás está muy bien.”

A nivel metodológico, como puede verse, juega un papel clave la concepción que mantiene el profesorado de la función de asesoramiento. El asesoramiento como proceso relacional se construye a partir de los intercambios entre asesor y asesorado.

Desde el punto de vista de los EOEP, el profesorado concibe el asesoramiento apoyado en un modelo tradicional basado en la resolución de problemas que toma como base de la relación la intervención de especialistas o expertos. Habitualmente el asesoramiento es demandado a partir de los problemas de aprendizaje y conducta del alumnado, siendo escasas las ocasiones en que se reclama ayuda para apoyar procesos de revisión e innovación de la práctica, de diseño y desarrollo curricular:

“Lo que yo percibo, la primera incidencia es el conflicto que surge entre el profesorado respecto a la concepción que tienen a la hora de resolver determinados problemas, considerando que todo consiste en quitarse el problema de encima. Lograr que el profesorado pueda ser consciente de que nuestra labor no es quitarle el problema de encima sino resolver conjuntamente el problema, a través de una investigación sobre el mismo.”

“Te dicen, yo soy el profesional del área y eso no se toca. Nos dejan centrarnos exclusivamente en el niño, o en su padre, o en su madre.”

“Lo que ocurre es que se plantea un problema y nosotros intentamos ofrecer una respuesta más amplia y entonces ‘jolín’ la que hemos liado. En algunos casos se oculta o se encubre porque de alguna forma se prevé una respuesta más amplia

que puede variar los esquemas del centro. El centro elabora su proyecto y nosotros llegamos y removemos todo lo que se había hecho y eso no les gusta demasiado.”

El grado de influencia que ejerce el asesoramiento facilitado por los EOEP respecto al funcionamiento de los centros y de los procesos de enseñanza-aprendizaje constituye otro elemento de análisis dentro de esta categoría. La opinión del grupo de debate conformado por los profesionales de los EOEP revela la ausencia de consenso en este sentido. Si bien por un lado se considera que la influencia es sustantiva y existen visos de optimismo, tal como se recoge en los siguientes extractos del debate:

“¡Si no fuera por nosotros, el sistema se habría hundido!”

“...quería comentar el carácter significativo de nuestra labor, de colaboración y de asesoramiento. (...) estamos intentando ir en la misma línea, y de alguna forma eso se plasma en los centros.”

“... al fin y al cabo, los promotores de los cambios en los centros son los orientadores y todos sabemos la dificultad tan grande, la mentalidad que hay en la mayor parte de los profesores.”

Por otro lado, tiende a considerarse que –en mayor medida– la influencia y el peso específico del apoyo ofertado dista mucho de considerarse suficiente:

“... tú me dices, en qué grado yo tal... pues soy un inepto porque yo lo intento y me molesto, y no es significativo para el personal.”

“Es que nosotros no tenemos autoridad, tenemos competencias en muchas cosas, pero no tenemos la autoridad en algunos centros ni para decir si la gente va a las reuniones que estaban contempladas en el horario y que tu lo presides, acompañas o participas.”

Así pues, y en resumen, puede considerarse que –de acuerdo con la opinión de los participantes– no existe un modelo de actuación único y consolidado entre los EOEP, coexistiendo –en el marco de distintos contextos y condiciones– un modelo tradicional basado fundamentalmente en la atención directa y en la resolución de problemas relacionados con el alumnado, con un modelo más procesual atento a los procesos y focalizado sobre el centro y el profesorado.

5.2.1.3. Estructura interna, organización, formación y relaciones de los EOEP

Bajo esta última categoría de análisis han sido agrupados un conjunto de elementos que se relacionan con las condiciones en que se ofrece el asesoramiento y apoyo por parte de los EOEP. Así, cuestiones como la estructura interna del Equipo (código ‘ESTRUCINTER’), la formación y competencia profesional de los agentes de apoyo (código ‘FORMACOMPE’), el Plan de Trabajo y la Memoria del EOEP (código ‘PLANTRA’), la coordinación externa y las relaciones con otros Servicios de Apoyo (código ‘CORDIRRELA’), y las relaciones con la Administración educativa (código ‘RELADMI’) constituyen aspectos determinantes en el tipo de asesoramiento ofertado.

En primer lugar, en relación con la estructura y organización interna del Equipo pude hablarse de que existe trabajo conjunto y un clima propicio para el debate interno y la colaboración. Algunas intervenciones apuntaban en esta línea:

“Antes hicimos orientación, pero no estábamos organizados como ahora (...). Dentro del equipo se generan estos debates referentes a cómo están nuestros alumnos, qué medidas se están tomando por parte del profesorado para todos estos casos, qué organización hay en los centros...”

El Equipo es considerado por sus componentes un espacio adecuado para el intercambio profesional y la convivencia, aunque existen algunos más cohesionados y coordinados y otros en los que –dadas las diferentes culturas de procedencia de quienes los conforman– no se han producido de manera efectiva relaciones de colaboración:

“Se contrata un trabajador social para que haga una labor en el centro. Pero, ¿en qué condiciones?. Extremadamente limitadas. En principio, nosotros éramos multiprofesionales y ellos STOEP, eso es una batalla todavía activa. Al principio nos peleamos todos y después vinieron unos señores que se consideraban dioses que dijeron, bueno como todos son profesionales ahora vamos a formar equipos y aquí todo el mundo tiene que llevarse bien, y además tiene que llevar una labor de colaboración, de imagen hacia el colegio, porque son un equipo, y seguir criterios comunes, entonces ahí estamos, y hay equipos que supongo habrán salido

en el estudio, ramalazos de que no hay manera de coordinarse, pero si de aceptarse para ir a una cena, etc. Luego ya a nivel profesional, todos con sus roces, ¿no?.”

Conviene señalar también en relación con la dotación e infraestructura de los EOEP que algunas intervenciones apuntaban a que los espacios de trabajo a nivel de los centros en general eran deficitarios, y se contaba con escasos recursos materiales, especialmente ordenadores.

Por otra parte, en relación con la formación y competencia profesional de estos agentes de apoyo educativo se percibe la necesidad de contar con una sólida formación en aspectos de todo tipo, especialmente respecto al asesoramiento a los centros y profesorado desde una perspectiva colaborativa y procesual.

Así mismo, existe consenso en considerar insuficiente la formación inicial recibida al ingresar en el Servicio, y el compromiso con una formación continua y permanente a partir de las necesidades que plantea la práctica profesional, como muestran las siguientes citas:

“Creo que se nos han planteado mal lo que son los protocolos para empezar bien nuestras funciones, es decir, a nosotros se nos ha dicho poco, los centros son entidades que tienen una forma de percibir la educación, una forma de vivir a su manera...” “

“Si la formación es responsabilidad de la Consejería, no hemos tenido formación hasta marzo de este año, que parece que vamos a tener algo. Ahora, si tenemos en cuenta la autoformación cada día, porque nos interesa autorrealizarnos, pues de esa sí, contando con el tiempo en el que buscamos información...” “

Atendiendo a algunas de las intervenciones durante la discusión podría decirse que gran parte de la formación proviene de los propios colegas del Equipo, y también del estudio personal basado en la normativa que regula el Servicio:

“ (...) a veces ha llegado gente que ha sacado unas oposiciones y no han tenido práctica en el asunto, y entonces, pues bueno, estamos inmersos en una normativa, y en los modelos y demás y si tienes que ir un poco poniéndolos al día y, hasta cierto punto, es un asesoramiento que vas haciendo.”

“Respecto a las funciones de los orientadores, yo por lo menos no tuve formación de orientadora, soy pedagoga pero mis trabajos han sido diversos, no dedicados exactamente a la orientación. Respecto a las funciones lo primero que hice fue crear un catálogo con las normativas, estuve un trimestre con las normativas para arriba, las normativas para abajo, mareando a todo el equipo, o sea, un poco yo misma solucionándome lo que debería de darme la Consejería si quería actuar de orientadora, eso por una parte. Entonces yo desde que empecé el trabajo, me guío por la normativa, porque me dijeron, guíate por la normativa y ahí encontrarás las soluciones.”

Por otra parte, el Plan de Trabajo y la Memoria Final que el EOEP elabora para la planificación y seguimiento de sus funciones se concibe como un proceso abierto, flexible y colectivo. Esta concepción se recoge en la siguiente intervención de uno de los participantes:

“El plan del equipo comprende no sólo los acuerdos y las intervenciones que vamos hacer con el equipo, sino los planes individuales e intervención en los centros. Se hacen de acuerdo con lo que diga el centro. Entonces, el plan de trabajo lo que recoge no es sólo lo que tu has dicho, entonces hay una diferencia entre un plan y otro. El plan de trabajo es algo que se hace a principio de curso, como un planteamiento de trabajo abierto. Si estamos en un modelo colaborativo en el que hemos dicho o de procesos, no podemos cerrar nosotros nada. Entonces, cómo modificamos el plan, o no esta abierto, es decir, establecemos un plan en un marco de trabajo, con unas negociaciones previas que establecen unos espacios, unos responsables, unos objetivos, digamos que si está ese marco en el que se va a actuar. Pero, luego se va a hacer reconstruyendo o se van realizando otras tareas a medida que también se vaya el plan abajo.”

Así mismo, la coordinación externa y las relaciones con otros sistemas de apoyo externo –como los CEP y la IE– constituye un aspecto relevante dentro de esta última categoría de análisis. Al respecto hay que destacar –desde la perspectiva de los EOEP– la dificultad para coordinar las actuaciones de los distintos agentes y Servicios, al tiempo que se reconoce la necesaria complementariedad de funciones de unos y otros, aunque se apunta la falta de información respecto a los planes de trabajo de los otros Servicios y profesionales como un problema común:

“ (...) por mucho que por nuestra parte, como equipo y como profesionales queramos coordinarnos, no hay manera de esa coordinación.”

“Sí, muchas veces falta esa colaboración (con otros Servicios), esa cooperación, tú no puedes hacer tu labor, hacer tu trabajo y creo que esa dependencia es excesiva.”

“(Nuestra actuación) está a la vez distorsionada por la calidad que nos pueden aportar estos Servicios, los Servicios de Inspección o bien los CEP. En ese sentido, profesionalmente considero, que tanto Inspección como los CEP no tienen nada claro sus funciones, puesto que éstas teóricamente están totalmente definidas y son complementarias a las que puedan ser las nuestras. En definitiva decir que, implícitamente, existe una guerra de intereses donde el único que lo está padeciendo es el profesor, pero que en definitiva no es nada positivo en relación a lo que es la posible interacción en cuanto a la mejora de lo que son los centros educativos.”

Por último, en cuanto a las relaciones con la Administración educativa podría considerarse –según la opinión de algunos de los participantes en la discusión– que los EOEP cumplen con el papel asignado por la Consejería de Educación, desde una perspectiva formal:

“Yo creo que a las demandas de la Administración, a todas las que no nos podemos negar, por decirlo de alguna manera, pues las hacemos y a mí ya me hubiera gustado negarme; yo pienso que la Administración en ese sentido, no puede tener quejas.”

En resumen, de lo visto en esta categoría podrían concluirse distintas consideraciones. Por un lado habría que destacar el trabajo en equipo dentro de los EOEP como una característica de su estructura, aunque no constituye una práctica extendida a la totalidad de zonas y equipos, siendo diversa la situación dentro del Servicio, pudiendo hablarse de equipos más cohesionados que han asumido un modelo colaborativo de actuación y otros con ciertos problemas de clima relacional y funcionamiento interno.

Por otro lado, hay que destacar la preocupación por la formación y competencia profesional que muestran los miembros de los EOEP, gran parte de la cual es cubierta desde el seno de los propios equipos y a título individual.

Por último, también destacar las dificultades que encuentran estos profesionales para coordinarse y mantener relaciones fluidas y estables con otros sistemas de apoyo externo.

5.2.2. Grupo de discusión del Equipo Pedagógico del CEP

5.2.2.1. Actividades, funciones y tareas de asesoramiento del CEP

Siguiendo el mismo esquema utilizado en el caso de los EOEP, y de cara a facilitar la interpretación de los resultados correspondientes a esta primera categoría de análisis, hemos codificado la información en torno a tres aspectos que iremos abordando progresivamente.

El primero se refiere al grado de definición y delimitación de las funciones que son realizadas por los CEP en relación con el asesoramiento pedagógico (texto codificado como ‘DEFINIFUN’), el segundo a la frecuencia con que estas actividades y funciones se realizan (código ‘ACTIVIFRE’), y el tercer aspecto se centra en la distribución del tiempo en función del tipo de actuación (código ‘DISTRIBUTIEM’).

Con respecto a la primera cuestión referida, a lo largo de las discusiones se destacó la dificultad de tener una panorámica de conjunto respecto a las funciones ejercidas por todos los Equipos Pedagógicos de los CEP, dadas las diferencias entre las diversas zonas existentes. Del debate se desprende la idea de que no existe un patrón único y común característico de todos los CEP.

Por otro lado, existe acuerdo en considerar que, en general, el profesorado desconoce en gran medida el catálogo de funciones y tareas asignadas a las asesorías, por lo que es frecuente que se recurra a estos profesionales para la resolución de todo tipo de cuestiones y problemáticas. Así, podría decirse que el grado de conocimiento que se tiene de su perfil en el marco de los centros es insuficiente lo que acarrea unas expectativas muy heterogéneas y, en ocasiones, erróneas:

“A veces, es que somos chicos y chicas para todo. Nosotros tenemos un intento serio de no serlo, pero es muy difícil dada la dinámica en la que se encuentran los Centros de Profesorado, y también porque hay un déficit de puesta en escena de las funciones reales que se deben cumplir. No lo estamos haciendo bien. Al existir ese déficit, es decir, no estamos haciendo realmente lo importante,

es por lo que estamos apagando un montón de fuegos, y dando fundamentalmente respuestas a nivel de información.”

“Yo te puedo decir que hay una desinformación muy grande en los centros de las posibilidades de lo que el CEP ofrece, o sea, yo hasta que no empecé a trabajar aquí en el CEP, no conocí cosas, no sabía ni la existencia de posibilidades, de programas, etc, etc.”

Además, se considera que las funciones a realizar en relación al asesoramiento a los centros educativos no están bien definidas, ni suficientemente delimitadas, por lo que se requiere un esfuerzo por parte de la Administración y los propios Servicios de Apoyo para concretarlas y complementarlas:

“Digamos que nosotros los asesores, a diferencia de los orientadores, no tenemos ningún límite de funciones, teniendo en cuenta que no deberíamos pisar o solapar otras funciones que sí están delimitadas. Ellos por normativa saben lo que tienen que hacer en los centros, nosotros no. Entonces yo creo que lo que sí se necesitaría es una delimitación de funciones, pero que lo sepa la Administración, los servicios de apoyo, y que lo sepan los centros.”

“Hombre es la comodidad, es un saco y ahí meto todo lo que me da la gana. Entonces, como todos los centros tienen una problemática muy diversa, en todos puedes actuar, pues te cabe todo.”

De manera particular, esta falta de definición de las funciones a realizar es visto como consecuencia de la política ejercida por la Administración educativa, especialmente en relación a la planificación y establecimiento de líneas directrices en la actuación de los sistemas de apoyo a los centros educativos:

“Hay un problema, no hay Programación Anual de los Centros de Profesorado en Canarias, no hay unas prioridades, no hay unas directrices. ¿Hay una memoria común de los Centros de Profesorado que diga cuáles son las pautas de infantil y primaria, de la etapa de secundaria?, ¿Cuáles son los déficit que nos hemos encontrado, cuáles son las necesidades, cuál es el debate?”

Sin embargo, muchas de las intervenciones sitúan el centro educativo como el foco o ámbito aglutinador del conjunto de funciones a realizar. En este sentido uno de los participantes apuntaba que:

“La actuación fundamental de los CEP y sus funciones están dentro del centro, y están ligadas todas con el asesoramiento.”

Por otro lado –como ya se vió con anterioridad cuando se analizó el caso de los EOEP– en esta categoría se indaga respecto a las actividades y funciones más frecuentes en la actuación del sistema de apoyo, en este caso el CEP.

Al respecto cabe reseñar que las funciones más señaladas por los participantes en la discusión se refieren a la identificación de necesidades de formación de profesores y centros, las demandas y prioridades que provienen de la Administración (fundamentalmente relacionadas con la implantación de la LOGSE y el Plan de Calidad Educativa) las tareas de atención e información al público y de tipo burocrático, el seguimiento, coordinación y dinamización de grupos de trabajo y actividades de formación en marcha, la atención a grupos de profesorado y, por último, la difusión de experiencias educativas en la zona.

Pero esta primera categoría –como se explicó al comienzo de este apartado– además del grado de definición de las funciones y actividades de asesoramiento, y la frecuencia con que son realizadas, también aborda la cuestión de la distribución del tiempo en función del tipo de actuación.

Sobre el particular no existe una visión única, sino que mientras algunos de los participantes opinan que la mayor parte del tiempo se destina a atender al profesorado individualmente, como en la siguiente intervención:

“Hay que dar respuestas a múltiples variedades, desde los proyectos europeos, una llamada de algo o de alguien, o sea, la utilización de un teléfono es dar respuesta individual, casi siempre, a preguntas de los 1700 profesores que tenemos aquí. Eso digamos, pues ocupa desde mi punto de vista muchas horas de las asesorías.”

Otros, por el contrario, consideran que el mayor porcentaje del tiempo invertido se destina a atender a los centros educativos:

“Yo por lo menos el ochenta por ciento del tiempo me lo llevo en los centros.”

“Tenemos que estar todo el día en el centro para hacer labores de asesoramiento y de formación permanente del profesorado.”

No obstante, desde la perspectiva de este colectivo conformado por las asesorías del CEP, habría que prestar mayor atención a la calidad del asesoramiento prestado y no sólo a la cantidad:

“Creo que no es tan importante la cantidad de presencia en los centros sino la calidad, porque a lo mejor el primer año era del ochenta por ciento el estar pateando en los centros porque queríamos que nos conocieran, también saber lo que querían, y luego para que siguieran lo que nosotros hacíamos allí ¿Qué ocurre? Que lo que cambia es la calidad. Yo a lo mejor este año mi presencia es hasta baja, pero lo que hago ya es mas profundo.”

En resumen, respecto a esta primera categoría de análisis podría destacarse que, considerado en conjunto, no puede hablarse de un patrón común de funciones y actuaciones por parte de los Equipos Pedagógicos que componen la red de CEP de Canarias. Existen diferencias entre zonas que vienen determinadas por la propia tipología y composición de los Equipos, así como por las características de los centros y profesorado que atienden.

Por otra parte, puede hablarse de que las funciones y tareas asignadas a los CEP son, en alta medida, desconocidas por los centros, aunque existen esfuerzos por parte de las asesorías de cara a su difusión entre el profesorado. Esto acarrea expectativas desajustadas en relación con el rol y conlleva, con cierta frecuencia, algunos problemas relacionados con su proceso de configuración.

Paralelamente, las funciones a realizar por los CEP se consideran poco definidas, por lo que habría que hacer un mayor esfuerzo en aras a su delimitación, proceso en el que habrían de participar, no sólo los políticos y técnicos de la Administración con responsabilidad en el sistema de apoyo sino, al tiempo, los propios profesionales que constituyen los CEP y los centros educativos.

No obstante, algunas intervenciones sitúan el asesoramiento que se ofrece desde los CEP en el marco de los centros educativos, en relación con

la resolución de problemas y apoyo en su funcionamiento y práctica cotidiana.

En general, las funciones más frecuentes se relacionan con la identificación de necesidades de formación, la atención a las directrices emanadas desde la Administración a través de planes y proyectos de carácter prioritario, las tareas de atención e información al público y de tipo burocrático, el seguimiento de las actividades de formación y de los grupos de profesorado, y la difusión de experiencias educativas en la zona.

Por último, la distribución del tiempo es desigual dentro del Equipo Pedagógico, siendo determinante a este nivel la experiencia en el puesto de trabajo. Mientras algunos consideran que la mayor parte del tiempo se dedica a atender al profesorado individualmente, otros valoraban que el mayor porcentaje se destinaba al asesoramiento a los centros.

5.2.2.2. Metodología, estrategias, modelo de actuación del Equipo Pedagógico del CEP

Esta segunda categoría de análisis responde –como ya es sabido– a la cuestión metodológica y estratégica, es decir, en pocas palabras, se refiere a cómo se concibe y hace el asesoramiento. En este sentido, reúne distintos elementos que nos permitirán una interpretación al respecto, tales como el grado de definición/descripción del modelo que sirve de base en la actuación del Equipo Pedagógico del CEP (texto codificado como ‘DEFINIMOD’), el uso de un modelo orientado hacia los procesos de corte colaborativo (código ‘MODECOLA’), la utilización de un modelo centrado en contenidos de corte especialista (código ‘MODECONTE’), la percepción del asesor respecto a la concepción que matiene el profesorado de su labor (código ‘CONASEPROF’), y por último, el grado de influencia del asesoramiento que ofrecen (código ‘GRADOIN’).

En primer lugar, en relación con el grado de definición del modelo de actuación del Equipo Pedagógico del CEP no puede hablarse de la existencia de un modelo consolidado de intervención dados los resultados obtenidos, aunque sí se percibe una evolución respecto a los primeros años

de funcionamiento, con una tendencia hacia el trabajo con grupos y equipos de profesorado, destinando menos tiempo a atender los problemas individuales de sujetos aislados, invirtiendo así la tendencia inicial.

En este sentido, algunas intervenciones apuntaban que el asesoramiento se dirigía cada vez más a la búsqueda de procesos que permitieran a los centros y profesorado una mayor reflexión profesional, colaboración y autonomía en su trabajo:

“Los primeros años a todo decíamos que sí, éramos chicos para todo. Pero con lo años ya sabemos que hay cosas para las que no estamos. Antes éramos meros correos, para llevarles una unidad didáctica, para esto, para lo otro. Ahora les decimos para lo que estamos y muchas de las cosas que antes hacíamos ahora no las hacemos. (...) Entonces lo que hacemos cambia con el tiempo, y el nivel de implicación del asesor también cambia con el tiempo. Yo creo que también lo que nos interesa un montón es la potenciación del trabajo en equipo, porque vemos que las individualidades en los centros no llevan a ningún sitio. Entonces en vez de reunirnos con una persona, nos reunimos con varias, con el ciclo completo, con el equipo directivo al completo.”

“En este CEP estamos realmente iniciando, son 4 años, o sea, llevamos tres años de experiencia y hemos pasado de tres personas o cuatro a nueve personas. Lo que se puede percibir es que ha habido una evolución por la experiencia, o sea, también lo decía el otro día, no es lo mismo las actividades que se plantean en una asesoría en su primer año que tras el tercer año. En el tercer año sí se consolidan algunas, o por lo menos se adquiere una confianza necesaria para entrar en algunos procesos de asesoramiento, o sea, asesoramiento de procesos.”

De manera más concreta y ahondando en la cuestión metodológica, se planteó que cada vez existe una visión más clara respecto al tipo de intervención a realizar y las finalidades a lograr respecto al profesorado, aunque no se trata –como ya se anticipó– de un modelo metodológico consolidado y único de actuación común a todo el Equipo Pedagógico del CEP, aplicable en todos los centros y situaciones.

A nivel estratégico tienden a buscarse y potenciarse el trabajo colegiado y colaborativo entre el profesorado, estimulando los procesos reflexivos y formativos.

“Se supone que ese conjunto de estrategias que tu planteas, evidentemente, como marco teórico, para nosotros es nuestro punto de partida. Y desde luego, el producto de todo ello no quiere decir que surja un modelo de adaptación basado en procesos y teniendo como referencia la escuela, eso es difícil así, en estado puro, todas las intervenciones están muy contaminadas. Pero sí es cierto que, estratégicamente, en este CEP sí intentamos establecer lo que son las detecciones, las necesidades, los puntos de interés, o el análisis de puntos críticos de un montón de centros, como partida para la elaboración del plan de actividades de las asesorías.”

Las asesorías suelen actuar reactivamente ante las demandas del profesorado, aunque también se planifican acciones de carácter proactivo, tomando la iniciativa para llevar a los centros propuestas de trabajo, información y materiales.

Poco a poco, se ha ido institucionalizando como parte del modelo de intervención del CEP, un proceso de trabajo que parte de establecer contactos iniciales a través de actividades de información y difusión de las funciones del CEP al comienzo de cada curso a nivel de la zona, para luego, desde un conocimiento más exhaustivo de la realidad de los centros, poner en marcha acciones de apoyo y asesoramiento profesional. Así, a lo largo de la discusión, el grupo apuntó:

“Nosotros, como tu comentabas antes, el primer mes y medio vamos a recorrer todos los claustros. Todos los años hacemos la misma operación. Y además con un guión común que llevamos a los centros diciendo qué es lo que podemos hacer, dónde estamos, quiénes somos, todo ese tipo de cosas, ¿no?...”

No obstante, con frecuencia se constituye en una práctica habitual establecer un proceso de trabajo a partir de demandas externas al profesorado, normalmente iniciativas de la Administración, que luego son reconducidas hacia necesidades internas y naturales:

“Todavía en general los centros no generan su propia demanda, en algunas cosas sí, pero normalmente no la generan. Lo que hacen los centros es responder a las demandas que vienen de la Administración. Pero ¿qué pasa? pues que a mi me sirve eso como excusa para tener presencia de calidad en el centro, que es trabajar con el grupo de profesorado en propuestas de trabajo que entiendo yo me pueden llevar a la reflexión del profesorado sobre su práctica. Entonces, ¿qué es lo que estoy haciendo? Utilizando algo que a lo mejor criticamos que es la propuesta

externa, pero usándola para estimular la dinámica interna, entonces no estoy situado ni como amigo crítico ni como Administración, sino que intento estar en un punto que es en todos los centros distintos, que nunca es el mismo punto para hacer el trabajo.”

“Normalmente el profesorado demanda siempre cosas puntuales y en un momento determinado intentas solucionar cosas, pero nosotros, al mismo tiempo, lo que no tenemos que olvidar es qué es lo que queremos conseguir al final.”

Al mismo tiempo, la concepción que se tiene de la formación del profesorado desde el CEP concibe a ésta como parte de un proceso más amplio de innovación y mejora, que toma como marco sustantivo el propio centro y la práctica cotidiana, y que persigue la autonomía profesional:

“... las acciones puntuales (de formación) pensamos nosotros que son peligrosas si no tenemos cuidado, porque esa creo que no es la mejor formación, sino la que está en el centro, la que está adaptada y contextualizada es la que puede servir para un grupo y no individualmente, en el sentido de que la formación colectiva es mejor que la individual para generar un proceso. Pero tiene un problema, la endogamia.”

Sin embargo, esta labor formativa y de asesoramiento choca muchas veces con un profesorado poco proclive a la colaboración, con escasa tradición innovadora. Algunas intervenciones incidieron reiteradamente sobre el particular aduciendo que:

“Si el objetivo es que el profesorado, por ejemplo, reflexione sobre su práctica, las acciones no siempre van encaminadas hacia ese objetivo.”

“Lo que quieren en todo caso el profesorado es que vayas en un momento determinado a resolverle un problema, o sea, tenerte como una persona que le resuelves un problema o a través de un material, o le traes... Pero desde que le hables, vamos a crear un proceso de actuación, vamos a sentarnos, esto se hace cuatro tardes en este curso, ¿qué consigues? ¿eh?”

“Se prefiere una intervención directa, un experto que le vaya a resolver el problema en lugar de un colaborador. ¿Por qué se prefiere una intervención directa? ¿Qué hace el profesorado ante una intervención directa? Nada. Estar expectante, por eso es más cómodo esa actitud para el profesorado, si la asesoría hace una intervención directa.”

Ya es sabido que en el asesoramiento juega un papel principal el propio profesorado y las condiciones del contexto en el que éste tiene lugar. Como tendencia general, el profesorado –como ya ocurriera en el caso de los EOEP– concibe el asesoramiento desde una idea tradicional que se apoya en la existencia de supuestos expertos resolutores de problemas capaces de dar respuesta a todo tipo de situaciones conflictivas.

Al respecto, la opinión del grupo de debate acerca de la influencia del asesoramiento facilitado desde el CEP es que ésta es variable en función de la etapa educativa en la que se incide. Por la experiencia acumulada, el Equipo Pedagógico estima que los centros de primaria suelen tener un mayor acceso al CEP y demandan un asesoramiento de corte más generalista y procesual, frente a los centros de secundaria, que funcionan bajo otros parámetros organizativos y culturales, donde la tendencia es solicitar ayuda de tipo especializada, frecuentemente desde una perspectiva individual centrada en el contenido.

La opinión del grupo es que la influencia del CEP en la vida y funcionamiento del centro es muy limitada. Fundamentalmente porque las escuelas e institutos, por lo general, están asentados en un modelo orientado a responder a las presiones externas generadas por la Administración, otorgando un lugar secundario a las necesidades reales de la práctica.

En este contexto, el tiempo de permanencia en los centros se adivina como un factor determinante en la eficacia del asesoramiento. A medida que el asesor se encuentra más integrado en el ambiente de la escuela es más aceptado por el profesorado y conoce mejor sus características, lo que se constituye en una variable predictora del asesoramiento eficaz.

En resumen, de lo visto en esta categoría de análisis referida a la metodología de trabajo puede decirse que no existe un modelo único y consolidado de asesoramiento, aunque sí se percibe una evolución desde formas originales en las que las asesorías respondían preferentemente a acciones puntuales y a una relación de ayuda esporádica, hacia una situación presente en la que la tendencia es al trabajo colaborativo con equipos de profesorado, contextualizando las actividades formativas al amparo de procesos más amplios de innovación y mejora de las escuelas.

Sin embargo, puede decirse que hoy por hoy, los centros educativos continúan bajo esquemas de funcionamiento que reaccionan preferentemente a las demandas externas que proceden de la Administración, frente a las necesidades reales de su práctica cotidiana.

5.2.2.3. Estructura interna, organización, formación y relaciones del CEP

Bajo esta última categoría de análisis han sido agrupados un conjunto de elementos que se relacionan con las condiciones en que se ofrece el asesoramiento y apoyo por parte de los CEP.

Así, cuestiones como la estructura interna del Equipo (código 'ESTRUCINTER'), el nivel de formación y competencia profesional de las asesorías (código 'FORMACOMPE'), el Plan de Trabajo y la Memoria de Actividades (código 'PLANTRA'), la coordinación externa y las relaciones con otros Servicios de Apoyo (código 'CORDIRRELA'), y las relaciones con la Administración educativa (código 'RELADMI') constituyen aspectos determinantes en el tipo de asesoramiento ofertado.

En primer lugar, en relación con la estructura interna y organización del Equipo Pedagógico del CEP puede decirse que se trata de un grupo cohesionado, para el que la coordinación constituye un elemento prioritario. La organización interna favorece el trabajo conjunto, al cual se le dedica bastante tiempo. Constituye un espacio para la reflexión colegiada y las decisiones en equipo:

“Y tu sabes qué es lo que tenemos nosotros, que me parece importante, que yo no sé si se hace en otros CEP, y que son cosas que siempre decimos aquí que deberían de estar en el trabajo, en la estructura, es que nosotros, mejor o peor, todas las acciones las ponemos sobre la mesa, o sea, si ella tiene una propuesta de un centro determinado la discutimos...”

Sin embargo, visto en sentido general y desde una perspectiva estructural, se considera que el Servicio de Apoyo no cuenta con un modelo

consolidado y bien definido que unifique la actuación de los diferentes CEP en Canarias:

“Mira, lo que no podemos estar es en un constante construir, y que este sea paralelo, o sea, como se dice, al mismo tiempo, que cuando el comienzo del funcionamiento de los CEP. Imagínate tu este año, como es posible que en los Centros de Profesorado de Canarias estuvieran hasta diciembre construyendo sus programas, no se puede... Es que falla algo, y falla la estructura y cómo se construyen las cosas.”

Entre otras cuestiones, se considera que la escasa permanencia (de no más de cuatro años consecutivos) en el puesto de trabajo como asesor de CEP impide alcanzar las metas fijadas para el sistema de apoyo, y no favorece la consolidación de los Equipos Pedagógicos para que puedan tener un trabajo de continuidad en la zona de actuación.

Además, existe el convencimiento de que los recursos existentes no son suficientemente utilizados, y que cuestiones como, por ejemplo, el vagaje de los ex-asesores no es convenientemente aprovechado:

“Mira, y una pregunta, los ex asesores y ex asesoras, ¿están siendo utilizados por los actuales equipos pedagógicos de los CEP? por ejemplo.. Con lo cual la teoría de los cinco años, para la no se que en cascada, para no sé qué, yo creo que esa teoría, habría que revisarla, profundamente.”

Por otra parte, se considera que el asesoramiento requiere un proceso de formación y maduración para adquirir la competencia suficiente. Aprender a asesorar requiere un plazo de tiempo considerable que debe respetarse. Existe, en este sentido, cierta preocupación por cubrir las expectativas establecidas:

“Mira yo, no me considero que estoy preparada después de un año...”

Es importante destacar el valor otorgado a la formación inicial específica que, según el grupo de debate, permite un primer acercamiento válido a este tipo de labores. Pero se reconoce que se requiere más tiempo y muchas experiencias para lograr adquirir una sólida posición ideológica y desarrollar las habilidades y capacidades necesarias:

“Mira este es un trabajo que tú te haces, y a medida que pasa el tiempo te vas organizando, no empiezas sabiéndolo todo, sino que poco a poco lo vas sacando.”

Desde el CEP se apuesta por un modelo de autoformación permanente basado en la reflexión conjunta con el Equipo Pedagógico sobre la práctica profesional, sin desdeñar la formación externa de calidad:

“Y la estrategia de desarrollo profesional, el análisis la reflexión de la propia práctica, tanto la personal como la grupal creo que la practicamos. Son los debates y los cabreos que muchas veces cogemos entre nosotros mismos.”

“Buscamos entre nosotros quién se aproxima más al tema, y después nos sentamos a ver cómo lo plantearemos. Hay veces que es suficiente y hay veces que no.”

“ A veces acudimos a apoyos puntuales. Mira, nosotros aquí no tenemos complejo para pedir apoyo externo, eh?, es que hay veces que necesitamos de la presencia de ustedes, y vienen se sientan y entre todos solucionamos el problema, o la duda, lo que sea. Lo que si creo que ahora se ha cuidado mucho mas el contacto entre la asesoría y esa ayuda tan puntual, o sea, se concreta más, que es lo que uno quiere.”

Respecto a la planificación que lleva a cabo el CEP se considera valiosa en la medida que favorece la eficacia de las acciones, aunque en ocasiones la improvisación constituye la tónica dominante:

“Yo creo que la eficacia también va relacionada con una planificación previa de las actuaciones. Vamos a ver, si se hacen prioridades desde principio de curso, y se dice, mira vamos a trabajar tal cosa, este curso se plantea un plan de trabajo, bien, vamos a planificar este trabajo, desde el CEP qué labor vamos a hacer, vamos a planificar tiempos, personas, actuaciones, y eso está faltando, yo creo que vamos improvisando y así tampoco se llevan a cabo procesos con eficacia. Entonces igual habría que plantearlo, yo veo eso, en el comienzo del curso, una planificación previa de actuaciones, de tareas, de tiempos, de personas, algo más planificado.”

La coordinación externa constituye un elemento deficitario en el funcionamiento del CEP. Así, la ausencia de relaciones de trabajo estables y fluidas entre los distintos sistemas de apoyo, en este caso CEP, EOEP e IE,

condiciona en gran medida los planes de trabajo y las intervenciones en los centros por parte de las asesorías:

“Es cierto que nosotros tenemos una detección, una identificación de las necesidades, nos interesa, pero bien se ha dicho, que el orientador intenta partir de ahí, por lo menos teóricamente, y la inspección supongo que tendrá su plan de actuación para el distrito y los centros que están dentro de ese ámbito de actuación. Es curioso que teniendo el punto de arranque común, no tengamos luego, un plan de acción iniciado y coordinado. Sobretudo cuando tenemos el mismo campo de actuación. Éste es el gran déficit que tienen los servicios de apoyo.”

Por último, la política y relaciones con la Administración educativa no responden a las expectativas generadas en el Equipo Pedagógico. Existe preocupación por la estabilidad de estas estructuras de apoyo, por su futuro inmediato:

“A la pregunta de si te refieres a este momento actual, creo que la Consejería de Educación nos considera un elemento prescindible. Y es alarmante.”

En síntesis, por lo que ha podido verse en esta tercera categoría de análisis, es posible formular algunas conclusiones.

Desde el punto de vista estructural, el Equipo Pedagógico del CEP constituye un grupo cohesionado, con estrategias para la acción colegiada y la autoformación, a pesar de que no existen referentes externos claros que guíen la práctica.

Un asesoramiento eficaz requiere un equipo organizado que comparta principios y valores, apoyado en la formación continua y la acción colegiada. Al respecto es necesario reconsiderar el modelo actual de permanencia de las asesorías en su puesto de trabajo que favorece que el personal mejor preparado y más experimentado haya de abandonar su rol cuando en mejores condiciones de ejercerlo se encuentra.

Se considera que los Equipos Pedagógicos deben dotarse de un modelo de formación permanente basado en la reflexión sobre la acción desde una perspectiva colaborativa.

Además existe un firme convencimiento de que las acciones de asesoramiento y la intervención en la zona de influencia requiere de una planificación cuidadosa y coordinada con todos los Servicios Educativos que inciden en ese territorio. El trabajo conjunto actualmente es escaso y anecdótico, frente a la continuidad que requiere el asesoramiento a los procesos de mejora de la calidad educativa.

5.2.3. Grupo de discusión de la Inspección de Educación

5.2.3.1. Actividades, funciones y tareas de asesoramiento de la IE

Como se recordará, en esta primera categoría han sido incluidos distintos elementos de análisis: en primer lugar (codificado como ‘DEFINIFUN’) el grado de definición y delimitación de las funciones que se realizan por parte de la IE en relación con el asesoramiento pedagógico; en segundo lugar (texto bajo el código ‘ACTIVIFRE’) se indaga respecto a la frecuencia con que esas funciones son realizadas; y en tercer lugar (codificado como ‘DISTRIBUTIEM’) el análisis se centra en la distribución del tiempo que realizan estos agentes en función del tipo de actuación.

En general, la percepción de los participantes en la discusión coincide en considerar muy elevado el número de funciones y actuaciones que realiza la IE, muchas de las cuales poseen un carácter netamente administrativo o burocrático. Para los participantes en la discusión, existe gran preocupación por el excesivo trabajo *ad hoc* que se genera en la práctica diaria, lo que determina la continuidad y calidad de las acciones de asesoramiento desarrolladas con los centros escolares. Así, se resaltó:

“Nuestro plan de trabajo no es nuestro, nos viene impuesto y no es permanente, o sea, independientemente de una serie de funciones que tenemos que hacer y que están estipuladas, luego van llegando y se van improvisando sobre la marcha un montón de tareas, que eso ya de por sí, unido a todas las tareas obligatorias que tenemos que hacer a lo largo del curso son muchas, más luego todas las que vienen añadidas, además sin una programación, sino sobre la marcha, y todo es para ayer, y venga, rápido, y ahora léanse esto y ahora informen de lo otro... no puedes tener una continuidad en tu plan de trabajo.”

En la actualidad existe poco espacio para el asesoramiento al profesorado pero, paradójicamente, este tipo de funciones de ayuda son valoradas como muy necesarias y ligadas al perfil de estos profesionales. Algunas intervenciones veían necesario reconsiderar el papel jugado por la IE en la vida de los centros y del sistema educativo, dando mayor peso a las actividades de apoyo educativo:

“Por nuestro propio perfil yo creo que se nos tiene que potenciar esa función de asesoramiento, lo que pasa es que debemos ponernos de acuerdo para reordenarla, y ver qué interesa a los políticos y qué nos interesa a nosotros en esas funciones de asesoramiento. Ahora, entiendo que tenemos mucho que aportar en ese asesoramiento y que desde luego no me veo como un inspector burócrata, controlador, supervisor solamente, porque yo también asumo que soy eso, en mi perfil, desde mi puesto hay eso. Pero también veo y creo que esas dos funciones de asesoramiento y de supervisión no son divergentes, creo que pueden funcionar en paralelo y ahí está muy relacionado con el perfil de cada uno de nosotros, que no es así, pero que puede ir en paralelo.”

“Tendríamos que intentar eliminar las tareas que son puramente burocráticas como es ir a contar bancos, como es ir a mirar no sé qué, cuántos comensales hay ... sobre todo, porque eso lo podría hacer otro tipo de persona, otro personal, y buscar más espacio para la labor de asesoramiento porque parece como que tenemos más credibilidad en un momento determinado, en un foro determinado.”

A lo largo de la discusión se apuntó que, la actividad más frecuente de estos agentes suele ser la evaluación, tanto de carácter externo como interno, facilitando la autoevaluación por parte de los centros. También la elaboración de informes de todo tipo, la difusión de información, normativas y experiencias educativas de la zona, las tareas de naturaleza más burocrática, y la coordinación y supervisión de servicios de apoyo educativo en la zona. A título de ejemplo, se destacó:

“Es que evaluación lo estamos haciendo continuamente. A mí fue una de las cosas que más me llamó la atención. Evaluación lo estamos haciendo continuamente, continuamente tenemos que evaluar si el programa “tal” funciona, si los del equipo se están llevando como sea, si hay que rectificar una línea de trabajo, si aquello está dando resultado, analizando lo que pasa, que no es una evaluación que luego nada más nos la quedamos nosotros, es que luego precisamente evaluamos para llevarle las cosas que creemos que debería abrir un

foro de discusión, por ejemplo, ante los resultados de una primera evaluación, incitamos a que se reúnan, a que ellos analicen, a que ellos mismos pongan las medidas, eso que estás diciendo, el intercambio, si lo que funciona aquí lo llevamos allí, pero claro, para ver lo que funciona aquí y llevarlo allí, estamos evaluando. Aquí evaluación, y preciso, se refiere a una evaluación de carácter formativo. No se trata de la evaluación de rendimiento. No es un proceso para luego sancionarlo, ni muchísimo menos, sino para mejorarlo. Mejorar lo que se está haciendo exactamente. Por lo menos, nosotros lo estamos haciendo continuamente.”

Por el contrario, cuando se preguntaba en relación con la distribución del tiempo, se indicó que el tipo de actuación que mayor cantidad absorbe en la jornada de estos agentes son las tareas de tipo burocrático, y las visitas a los centros. Puede decirse, a partir de los análisis efectuados, que las labores de asesoramiento, aunque sean altamente valoradas, tan sólo consumen un porcentaje mínimo del tiempo de trabajo de los inspectores. Así lo remarcaba uno de los participantes:

“El 75% de mi tiempo lo dedico a tareas burocráticas, es mi trabajo como inspector, en lo que estoy haciendo ahora y en lo que he hecho en estos años atrás. Siempre he hecho tareas burocráticas en mi trabajo. El resto del tiempo después me ocupa la orientación a los profesores, el asesoramiento a los profesores, la formación al profesor, y también el tema de padres, en mi trabajo tengo, no bastante, pero sí contacto con los padres y madres, asociaciones de padres y con la familia.”

“Teniendo en cuenta que el asesoramiento es a lo mejor la décima función que uno tiene, a lo mejor un 10% de asesoramiento, el resto son todas las demás funciones que tiene la Inspección...”

Hay que destacar también que la distribución y organización del tiempo, y la priorización de ciertas actuaciones frente a otras, con frecuencia depende más de las eventualidades y necesidades apremiantes que establece el ritmo cotidiano, que de lo programado y establecido de antemano. De esta forma se dificulta la continuidad de las acciones, desgranándose el tiempo en un conjunto de acciones puntuales e intervenciones rápidas:

“Es muy difícil en nuestra profesión cuantificar el tiempo así, porque te surgen problemas, te surgen cuestiones, te surgen reuniones que no tenías previstas, y en muchas ocasiones tienes que dejar algo que ya tenías planificado, precisamente a lo mejor de asesoramiento, de visitas a centros, aulas o lo que sea, porque tienes que atender lo inmediato.”

“Eso es verdad, es decir, nosotros hacemos una planificación semanal en primaria; lo anotas todo: reunión con profesores, asistir a la CCP, asistir a tal y tal... y esa es tu intención.. Reunirte con la Dirección General de no sé qué, jornadas de no sé qué historia, problema urgente de que los alumnos están en la calle porque no hay interino, no hay sustituto, el AMPA que te llama, que no sé qué, oyes tienes que ir a tal... Mira, hoy estoy aquí y tenía que haber ido a un centro que me han llamado porque los tengo cercados en el patio...”

“Lo que yo siempre cuento: los trabajos urgentes se resuelven cuando te han puesto otro más urgente encima y lo tienes que realizar, es así, o sea, tu dices: hoy tengo que hacer esto, esto y esto porque es urgente, y a lo largo de la mañana como haya algo que venga un poco más urgente ya está, se acabó, eso lo tienes que dejar.”

En resumen, pues, de lo visto hasta ahora decir que los inspectores consideran que el catálogo de funciones que han de desempeñar es muy amplio, e identifican como el principal problema con el que se enfrentan el volumen de tareas *ad hoc* que genera el trabajo cotidiano, dificultando en gran medida las intervenciones más procesuales y de asesoramiento con el profesorado. Las demandas que genera el sistema educativo a diario requieren intervenciones inmediatas por parte de este tipo de agentes, impidiendo contar con tiempo suficiente para el asesoramiento pedagógico.

Las labores de apoyo reciben poca atención a tenor del tiempo dedicado, a pesar de que este tipo de acciones son valoradas por los participantes en la discusión como muy necesarias y relevantes si lo que se pretende es ayudar a los centros a aumentar su calidad educativa.

Desde esta perspectiva, se propone abrir un debate que permita dibujar con mayor claridad el papel asesor de la IE que posibilite reconducir sus funciones, haciendo plausible la integración de las tareas de apoyo en su perfil profesional.

Así mismo, las funciones más frecuentes se relacionan con la evaluación, siendo el mayor porcentaje de tiempo el destinado a visitar los centros de la zona y a responder a las demandas de la propia Administración, y también a resolver tareas de todo tipo, especialmente de naturaleza burocrática y administrativa.

5.2.3.2. Metodología, estrategias, modelo de actuación de la IE

Respecto a la metodología o modelo de actuación de los inspectores, igual que ocurriera en los casos de los EOEP y los CEP analizados anteriormente, han sido tomados en cuenta diferentes aspectos. En primer lugar, el grado de definición/descripción del modelo que sirve de base en la actuación de la IE (texto codificado como ‘DEFINIMOD’); en segundo lugar, el uso de un modelo orientado hacia los procesos de corte colaborativo (código ‘MODECOLA’); en tercer lugar, la utilización de un modelo centrado en contenidos de corte especialista (código ‘MODECONTE’); en cuarto lugar, la percepción del inspector respecto a la opinión que mantiene el profesorado de su labor (código ‘CONASEPROF’); y, en quinto y último lugar, el grado de influencia del asesoramiento que ofrecen (código ‘GRADOIN’).

Por las opiniones vertidas en la discusión es posible advertir que no existe un modelo u orientación metodológica única y bien definida en la actuación de la IE, sino –como ya ocurriera en el caso de los otros sistemas de apoyo estudiados– puede hablarse de un alto grado de heterogeneidad en las estrategias utilizadas. Los factores que parecen determinar en mayor medida este hecho se refieren al tipo de demanda realizada por parte del profesorado y las características del contexto, aunque también en alto grado viene determinado por el propio profesional y por la política que lleva a cabo el Servicio. Así algunas intervenciones apuntaban:

“En mi trabajo hago de todo un poco. No hay una orientación definida.”

“No veo que pueda decir que el 60 o el 70% va más en contenido o va más en procedimientos, creo que hago de todo.”

Sin embargo, en algunos casos y de acuerdo con las opiniones vertidas, parece existir cierta predisposición al asesoramiento procesual y colaborativo con el profesorado, tal y como se refleja en los siguientes comentarios, aunque no constituye la tónica general:

“Algunas veces vas a un centro directa a solucionar un problema determinado, vas allí, o bien porque te han llamado o bien porque lo has detectado

tu solo, sobre todo en este caso, te han dicho que existe ese problema y lo que pretenden cuando tu llegas al centro es que les des la receta. Pero en muchas ocasiones, y me imagino que todos lo hemos hecho, pues citas a las personas implicadas en el asunto y vamos a ver entre todos cuál es el problema, vamos a analizarlo...¿Qué solución buscamos? no, no te voy a decir yo lo que vas a hacer, vamos a buscar entre todos la solución.”

“También es el estilo de asesoramiento del inspector, porque, claro, yo puedo asesorar a alguien que es una profesora y la puedo asesorar en una dinámica que ella capte que lo que yo estoy diciendo lo ve como que se lo estoy imponiendo, o al contrario, porque, y se dan los dos casos, porque a veces te encuentras a un profesor caradura que en un departamento ha tomado una decisión de que estos deben ser los objetivos y deben trabajar en este trimestre y usted lo tiene que aceptar. Entonces, claro, tu haces un asesoramiento ahí al profesor y bueno, se lo dices, y te capta, sí, pero también es verdad que hay otra dinámica de asesoramiento de los inspectores, y es la más común, por ejemplo, un compañero de secundaria fue el otro día a una CCP de un instituto y, señores, esto es lo que hay, hizo un análisis interesante y al final dijo: y me ofrezco a los departamentos para que me reclamen... y la gente del instituto se quedó...¡estupendo!, por lo menos hay un ofrecimiento.”

No obstante, hay que decir que, en este sentido, juega un papel determinante la etapa educativa en la que se interviene, siendo el estilo de trabajo más directivo en primaria, y de corte más colaborativo en secundaria. Así alguno de los participantes comentó:

“Un profesor de secundaria te ve como más cercano y puede discutir más contigo que no un inspector de primaria. Un inspector de primaria va a un centro y allí nadie se atreve a discutirle una orden. Un señor de secundaria va a un centro y desde luego yo podré hablarle de los aspectos formales con a todo “quisqui”. Pero de los aspectos digamos específicos, yo no me atrevo a hablarle a un señor de Lengua y Literatura porque me pone rojo, claro porque él es el especialista.”

“Es distinta la visión que tienen los profesores de primaria con respecto a los inspectores de primaria, que la que tienen los profesores de secundaria con respecto a los inspectores de secundaria, es decir, la tradición que hay de que un inspector de primaria se meta en una clase y allí no pasa nada, el hecho de que un inspector de secundaria se meta en la clase de alguien es porque hay algo gordo, allá ese señor, algo pasó, hay tal, algo pasó, seguro que hay una reclamación, o sea, no hay esa facilidad o esa costumbre... y entonces eso es muy importante también, eso es una diferencia. El inspector de primaria entra a un centro de primaria y ahí todo el mundo se pone firme, se pone el sombrero, sigue siendo todavía así, en

secundaria no, con un poco de suerte el director se digna a recibirte, en serio, quiero decirte que es distinto.”

Por otro lado, el grado de influencia del asesoramiento que proviene de la IE se considera muy limitado:

“Hombre, ¿qué entiendes por asesoramiento? ¿atizar con un martillo y meter las ideas por la cabeza? Por otra parte, se decía: vamos a ver, ustedes asesoren, resulta que el asesoramiento normalmente tiene que ser a instancia del asesorado. Entonces, situación concreta: ¿cuántas llamadas recibes de los centros en cuanto a asesoramiento? Los centros educativos eso o pocos o ninguno, o en ningún caso quieren que aparezcan los asesores por allí. Dices en la primera evaluación ‘ese aspecto no funciona’, pues a veces al profesor no acaba de gustarle como le estás planteando las cosas...”

Aunque se resalta el papel importante que juega este Servicio a nivel del sistema educativo, tanto aportando una visión comprensiva de la realidad, como sirviendo de nexo o puente entre el mundo y las prioridades de la Administración y el mundo de la práctica, de los centros y profesores:

“Podemos aportar al sistema, por la experiencia que tenemos de poder entrar en todas las aulas, que somos el único servicio que lo podemos hacer, pedir documentación que somos el único servicio etc. tanto en la privada como en la pública... eso es una experiencia tan enriquecedora que no hay nadie más en la Consejería de Educación que pueda aportar al servicio esa experiencia.”

“Además, yo creo que habría que sumar un aspecto importante ahí, y es que un poco la estructura de la propia Consejería en los distintos departamentos. Ahora, ¿cuál es el vínculo con la realidad? el contacto con los centros, básicamente somos la Inspección.”

En resumen, respecto a esta categoría de análisis referida a cuestiones metodológicas decir que, en conjunto, no parece existir una línea u orientación metodológica única, existiendo diferencias en el estilo de trabajo dependiendo de la etapa educativa en la que se interviene.

Hay que decir además, que se considera desde la perspectiva de los inspectores que su influencia es muy relativa, aunque gozan de mayor poder que otros agentes a la hora de determinar las prácticas de las escuelas. No

obstante, se valora altamente el papel jugado por este Servicio a nivel educativo.

5.2.3.3. Estructura interna, organización, formación y relaciones de la IE

Bajo esta última categoría de análisis han sido agrupados –como en los casos anteriores– un conjunto de elementos que se relacionan con las condiciones en que se ofrece el asesoramiento y apoyo por parte de la IE.

Así, cuestiones como la estructura interna (texto codificado como ‘ESTRUCINTER’), el nivel de formación y competencia profesional de los inspectores/as (código ‘FORMACOMPE’), el Plan de Trabajo y la Memoria (código ‘PLANTRA’), la coordinación externa y las relaciones con otros Servicios de Apoyo (código ‘CORDIRRELA’), y las relaciones con la Administración educativa (código ‘RELADMI’) constituyen aspectos determinantes en el tipo de asesoramiento ofertado.

En relación con el primero de los elementos citados, la estructura interna hay que decir que existen unas relaciones adecuadas dentro de la IE aunque, de acuerdo con las opiniones vertidas por los participantes en la discusión, no puede hablarse de un alto grado de coordinación y trabajo conjunto dentro del Servicio, destacándose la necesidad de ahondar en el trabajo colaborativo para evitar así la diversidad de concepciones y de criterios de actuación.

Así mismo, puede hablarse de una dotación material y humana suficiente que ha ido mejorando con el paso del tiempo, por lo que no se producen demandas en este sentido. En algún momento, se dijo durante el debate:

“Con respecto a los recursos materiales que tenemos hemos mejorado muchísimo en un año. Este año hemos mejorado en recursos un montón. Muchísimo, ordenadores, bibliografía, personal de apoyo...”

Por otro lado, en cuanto a la formación y competencia profesional, a lo largo del debate se apuntó éste como uno de los puntos más deficitarios dentro del Servicio existiendo, en general, pocas oportunidades para participar en actividades de formación.

Los inspectores e inspectoras se reconocen con competencia suficiente para el desempeño de sus funciones aunque, al mismo tiempo, reclaman mayor cantidad de acciones e iniciativas de perfeccionamiento. Además, se puntualizó que el reciclaje se produce habitualmente a título individual, en espacios y tiempos extra-laborales:

“Si yo digo que el 75% de mi trabajo es burocrático ¿cuándo me dedico a leer y a formarme? En el tiempo laboral no lo puedo hacer...”

“Hombre, vamos a ver una cosa, sí, nosotros asesoramos en contenidos y en procesos, pero nosotros no somos supermanes, ni supervoman... ¿Por qué? porque nosotros tenemos nuestras deficiencias agudas de formación, eso está clarísimo. Tema LOGSE ¿tu crees que nosotros tenemos claro el tema LOGSE? No, no es verdad. Pero ¿por qué no lo tenemos claro? Pues porque es tal la cantidad de información que te llega que, es lo que dice él, o te lo lees en tu casa los fines de semana u olvidate.”

“Eso es lo que tienes que hacer, leerlo en tu casa porque aquí no hay tiempo.”

“Es decir, el ritmo de trabajo que nosotros tenemos no nos permite ni siquiera compartir con los compañeros, el discutir pedagógicamente historias...”

En cuanto al Plan de Trabajo de la IE, y en general la planificación del inspector se apuntó la dificultad de llevarlo a cabo de manera eficaz, dado el alto grado de incidencias no previstas que, con carácter inmediato, marcan el ritmo de trabajo diario. Así, algunos participantes comentaron:

“Es lo que te decía yo antes, que el plan de trabajo aguanta lo que le echen en el papel, pero luego, en la realidad, ese plan de trabajo se multiplica; eso es el 40 o 50%.”

“Es muy difícil en nuestra profesión cuantificar el tiempo así, porque te surgen problemas, te surgen cuestiones, te surgen reuniones que no tenías previstas, y en muchas ocasiones tienes que dejar algo que ya tenías planificado precisamente,

a lo mejor de asesoramiento, de visitas a centros, aulas o lo que sea, porque tienes que atender lo que te surge.”

Por otra parte, en cuanto a la coordinación externa y las relaciones con otros Servicios de Apoyo existe diversidad de opiniones tras el debate producido.

Por un lado se considera que la coordinación y trabajo conjunto con otros sistemas de apoyo y profesionales de la zona es escaso y requiere mayor cantidad de tiempo aunque, por otro lado, se apunta que se produce una coordinación adecuada y que los encuentros entre profesionales y servicios son suficientes.

El último aspecto considerado dentro de esta categoría de análisis se refiere a las relaciones con los responsables de la Administración educativa. En este sentido se planteó que las IE hace cumplir la norma establecida y es la legislación al respecto la que guía sus acciones.

En general, pues, puede decirse que los profesionales que componen el Servicio cumplen con las obligaciones que estipula la Administración para con ellos, no existiendo conflictos ni dificultades sobre este particular.

En resumen, de lo visto en esta categoría cabría destacar que, dentro de la IE existen buenas relaciones y un clima adecuado entre los agentes que la constituyen, aunque no hay una tradición consolidada, ni condiciones adecuadas para el trabajo colaborativo y la coordinación de actuaciones, dado el ritmo y el volumen de trabajo que se genera.

Por otra parte, parece ser la formación permanente uno de los aspectos más deficitarios, en el que se centra gran parte de las demandas por parte de los participantes en la discusión.

Por último, las planificaciones de estos profesionales con frecuencia han de ser modificadas y mantenidas al margen para poder atender las demandas urgentes que la práctica cotidiana genera. Por su parte, el Plan de Trabajo de la IE, aunque se constituye en una referencia, rara vez se cumple dado el alto nivel de exigencia que supone.

5.2.4. Grupo de discusión del Profesorado

Además de los debates llevados a cabo con los profesionales de los diferentes sistemas de apoyo externo participantes (EOEP, CEP, IE), y que ya han sido analizados, también se ha contado en este segundo estudio con un grupo de discusión de profesorado de la zona.

El esquema seguido con estos agentes ha sido similar al utilizado con los miembros de los servicios de apoyo, salvo que al profesorado no se le preguntó –como ya ocurriera en el estudio primero a nivel de toda Canarias– respecto a la tercera dimensión de la investigación, ya que trata cuestiones internas de estas estructuras, de naturaleza organizativa.

Así, pues, tan sólo han sido consideradas en el grupo de discusión conformado por el profesorado, las dos primeras categorías de análisis (ver pg. 470; también, Fig. 43, pg. 284).

Antes de pasar a la presentación e interpretación de resultados, hay que advertir que la información recogida procedente del colectivo de profesorado es menos exhaustiva y detallada que la obtenida en los anteriores grupos de discusión, por lo que los comentarios y conclusiones mantienen un carácter más general que en los anteriores casos. Además, hay que tener presente que el profesorado a respondido a las cuestiones planteadas respecto a los tres sistemas de apoyo participantes en la investigación, lo que acarrea mayor dificultad en los análisis dada la dispersión de los datos y el menor volumen de éstos.

Pero veamos ya, sin más dilación, qué nos deparan estos resultados.

5.2.4.1. Actividades, funciones y tareas de asesoramiento de los sistemas de apoyo externo desde la perspectiva del profesorado

Dentro de esta primera categoría de análisis –como se recordará– se incluyen aspectos relacionados con el grado de conocimiento que se tiene de las funciones de asesoramiento desarrolladas por los distintos sistemas de

apoyo, el tipo particular de actividad ejercida por éstos, y la priorización de actuaciones que llevan a cabo.

En primer lugar, puede decirse que el asesoramiento que proviene de estas estructuras es percibido y valorado por el profesorado de distinta manera, según se trate de un sistema de apoyo u otro, de un tipo de agente u otro.

En una primera aproximación, respecto al apoyo recibido por parte de los EOEP y del CEP existen distintas opiniones, aunque se logra cierto consenso a la hora de considerar que la calidad del asesoramiento recibido es variable y diverso, dependiendo del estilo, talante y capacitación de la persona que ocupa dicho rol de agente de apoyo, y de las circunstancias o condiciones en que se encuentran los centros educativos y el profesorado que demanda la ayuda.

Así, existen –en determinados casos– ejemplos en los que las relaciones asesor-asesorado han sido eficaces y el profesorado realiza valoraciones positivas, y otras situaciones en las que las expectativas no han sido cubiertas por lo que las opiniones vertidas tienden a acentuar los aspectos negativos de la relación. Valga la siguiente cita como ejemplo de lo que venimos comentando:

“Respecto a los Equipos de Orientación, depende de la relación que tengas con el orientador del centro, es decir, depende de la persona, no del equipo. Si es una persona que trabaja y que se interesa, muy bien, asesora y trabaja; pero si te toca una persona que no.... También en el CEP depende de la persona, porque hay asesores que se acercan más a la gente, los tratan mejor y sacan más..”

De manera más concreta, el profesorado reclama de estos agentes un perfil de asesor colaborador, que sea capaz de comprender los entresijos de la práctica cotidiana, y que se muestre dispuesto a ayudarle en una mayor comprensión de los problemas que el ejercicio profesional le genera, y que se muestre dispuesto a aportar experiencia y conocimientos. Así se dijo durante la discusión:

“Qué perfil le pido yo al Servicio de Orientación, sea logopeda, sea orientador, sea asistente social. Que se ponga en mi lugar y que aporte aquello que

a mí me falta, que sea el complemento de mí, que esa persona tenga el conocimiento que a mí me falta. Y, por otro lado, que baje y que se ponga en el lugar donde yo estoy y en mi situación; que pueda ser capaz, de ponerse en el lugar del maestro; que no venga con teorías, con la teoría que él tenga, sino que se ponga en mi lugar, que estudie, analice y diga 'bueno, vamos a ver el caso'."

En particular, el catálogo de actividades y actuaciones que el profesorado percibe que vienen siendo realizadas por los EOEP es muy variado. Tomando como base las opiniones de los participantes en la discusión, es posible identificar ciertas funciones realizadas con más frecuencia o, al menos, valoradas de manera más destacada tales como la identificación de necesidades, el asesoramiento para la elaboración y puesta en práctica de planes y proyectos de innovación educativa, el apoyo al plan de acción tutorial y a la labor de los tutores, la coordinación de actuaciones para el trabajo conjunto entre el profesorado, etc. A título de muestra, en el siguiente texto extraído del debate, es posible contrastar lo que decimos:

"Respecto al orientador, lo que ha hecho: él, a principio de curso, tiene que diseñar su plan de trabajo; nos pidió cuáles eran nuestras necesidades, en qué pensábamos trabajar este año; más que nada para podernos asesorar. Nosotros nos reunimos por equipos de ciclo y decidimos que este año teníamos un 'lleno' de trabajo: por un lado, aceptar la escuela de familia y, por otro lado, el teatro. Él se multiplicaba, por lo menos en nuestro centro, para ayudarnos a elaborar el plan de acción final. Y como ya nos había aceptado la Consejería lo de teatro, ¡estupendo!, él lo añadió en su plan de trabajo. Pues, a partir de ahí él se reunió conmigo porque yo soy la coordinadora de formación y con el jefe de estudios; diseñamos el plan de acción tutorial del primer trimestre, nos trajo recursos, nos puso en contacto con gente... De verdad, lo hizo; y estoy hablando de este año porque otros años ha sido menos efectivo; este año se ha esforzado. En cuanto a la escuela de familia, también empezó a mover hilos, estuvo buscando, incluso por un lado y por otro; ahí en ese caso ya nosotros contactamos con X, que era nuestra asesora. Hubo una reunión y todos nos coordinamos porque fue la gente del Centro de Salud, del programa de familia, los distintos coordinadores de ciclo y demás, y se hizo."

Según el profesorado, se aprecia una evolución en el tipo de labores llevadas a cabo por los EOEP, y se reconoce –desde esta posición– que paulatinamente estos profesionales se han ido integrado cada vez más en la estructura de los centros, reclamando del profesorado una relación de corte colaborativa e igualitaria:

“Ahora ya se han puesto en su sitio, que me parece de lo más normal, y han dicho: señores esto es un proceso y en vez de llegar aquí, pues tienes que hacer esto y esto y esto. Pues eso ya es la diferencia. La diferencia que no resulte esto. Él no te ha dicho: ‘no te lo voy a resolver’, sino que ha dicho: ‘señores, mójense más!’. Ellos están implicando más a los tutores y eso es una cosa que da gusto oír; o sea, tú no puedes llegar a él diciendo: ‘mírame a este niño, ¿qué le pasa?’.”

Así mismo, en el caso del Equipo Pedagógico del CEP, el tipo de función más frecuente identificada por el profesorado se refiere al asesoramiento para la elaboración de los Proyectos Curriculares de los centros, aunque también al diseño y desarrollo de actividades de formación y al asesoramiento para el trabajo en equipo entre el profesorado. Algunas intervenciones apuntaban que:

“A nosotros, por ejemplo, el asesor (del CEP) al que yo estaba haciendo referencia nos orientó para hacer proyectos curriculares durante dos años, y terminamos el proyecto curricular del primer ciclo de secundaria con mucho trabajo; pero tuvo la habilidad de hacernos trabajar a todos; entonces estamos muy orgullosos, aunque el proyecto lo vamos a cambiar dentro de poco pues es necesario. Pero, claro, nos dimos cuenta de que eramos capaces de hacerlo nosotros. A nosotros nos dijeron: venga, hay que hacer el proyecto curricular de secundaria y nosotros nos callamos la boca, porque como no sabíamos, no teníamos ni idea... Entonces, después se reunía con nosotros, ‘traigan todas las semanas tal cosa’, nos buscaba cosas, nos daba información, nos dirigía; se implicó mucho en el trabajo.”

“Nosotros vimos la necesidad de trabajar la cuestión del lenguaje y también queríamos tener un grupo de trabajo para llevar a cabo la organización de la biblioteca; entonces, desde el momento inicial, meramente burocrático, de cómo se solicita o se plantea un proyecto, un grupo de trabajo, ya ahí interviene el CEP como asesoramiento. Así, mirando en qué boletín sale la convocatoria, te avisan con tiempo suficiente; he recurrido a ellos un montón de veces para que me digan cómo lo elaboro: te dan información al respecto, de cómo tienes que elaborarlo, cuándo tienes que presentarlo; facilitan todo ese proceso. Hacen de intermediarios, en este caso, entre innovación educativa, innovación y promoción (Consejería de Educación) y el profesorado; o sea, están ahí de intermediarios, y una vez que el proyecto es aceptado en innovación, todo lo demás se tramita a través del CEP. Y el caso nuestro: que éste es el tercer año que nos vemos con este grupo de trabajo. Con el CEP ahí asesorando, nos hemos visto con necesidades de formación puntuales. Cuando empezamos el grupo de profesores, no todos sabían de biblioteconomía, ni de informatización de la biblioteca escolar. Solicitamos al CEP si nos podía facilitar el curso y nos pusieron en contacto con unos ponentes;

la formación estuvo mediada por ellos. Este año igual, nos vimos con Internet en la biblioteca escolar pero este grupo de profesores de nuestra biblioteca no sabían nada de la red; lo comentamos con el CEP y rápidamente se puso a nuestra disposición, de nuestro mismo grupo de trabajo, o sea los ponentes eran de nuestro mismo grupo de trabajo. Los compañeros, que sí, que se enteran un montón, pero fueron ellos (CEP) los que nos facilitaron el centro, el aula de informática para estar todos delante de un ordenador, con la posibilidad de...”

Sin embargo, algunas opiniones consideraban que los CEP, en el desarrollo de sus funciones, atendían más a la aplicación de las políticas y prioridades de la Administración educativa que a las necesidades reales del profesorado. En cierta medida, las actividades de asesoramiento que procedían del CEP eran percibidas como intervenciones externas que no respondían a los verdaderos problemas e intereses de los profesores. Así quedó plasmada esta idea en el siguiente comentario:

“En principio, yo tengo una idea de CEP como centro autónomo, para la formación autónoma del profesorado. Pero resulta que la idea de CEP de la Administración es distinta, pues va a utilizar a los CEP para ver cómo se va siguiendo la Reforma. Y todos los objetivos han venido condicionados por ahí. Entonces, ¿qué pasa? Que nos han tuppido de cursos porque pensaban que éramos unos ignorantes, unas personas que no sabíamos nada, y nos han metido en el discurso, y menos en lo que hacemos; más en el discurso, en la forma. Y, además de todo ese tipo de entramado, resulta que el CEP tenía que ser autónomo; yo veo ahí una contradicción. Si los planes que el CEP hace vienen condicionados por lo que le interesa a la Administración educativa en un momento determinado, que no me hablen a mí después de planes autónomos de formación del profesorado... Hay algo,, como una hipoteca a nivel genérico del trabajo de los CEP que, por una parte, están entre la espada y la pared. Quieren contentarnos, es decir, ‘¿ustedes que necesitan en el centro?’. Pero, por otra parte, vienen los otros por detrás y te dicen: ‘no, usted un curso sobre los PCC; cómo se elabora esto, cómo se elabora lo otro, porque interesa que esto salga adelante’.”

Así mismo, algunas intervenciones apreciaron una evolución en las funciones ejercidas por los CEP, desde actuaciones pasadas más proclives a la aplicación de programas externos y al diseño de actividades de formación puntuales relacionadas con la implantación de la LOGSE, hacia un tipo de actuación más atenta a la práctica educativa y los procesos de trabajo entre el profesorado, buscando la mejora e innovación de las escuelas de la zona. Al respecto, algunos profesores comentaron:

“Por lo menos he visto, en cuatro o cinco años que llevo en esto, que la cosa ha cambiado: la forma de actuación ha cambiado. Yo, por ejemplo, hablo con mi asesor de zona que se pasa mucho por el colegio, por lo menos por mi centro; habla mucho conmigo pues sabe que soy la coordinadora de formación; se pone de acuerdo conmigo y si alguien necesita algo, él está a pie de aula. Entonces tampoco va de enterado y a resolvernó la papeleta, los problemas que no sé cuantos, sino que trabaja como uno más, es un recurso más.”

“La asesoría del CEP, aunque creo que ya está de más decir algo más, sinceramente, funciona y la gran mayoría de las funciones las cumple porque, por lo menos, la escuela le corresponde y como hemos ido yendo a más...”

“Yo por lo que estoy oyendo y por lo que sé, que aquí la gente, conozco a muchos de los asesores, sé que se están moviendo y que el CEP ya no se limita a hacer cursos, como tal vez fue el comienzo, ¿no?. Sino que efectivamente ahora van muchos y hay muchos centros que han sacado, como decías tu, el proyecto curricular adelante y han sacado proyectos buenos y sobre todo eso, que la gente ahora ya no le parece un rollo, y que si lo tiene que retomar otra vez, porque hay que revisarlo, entonces ya sabes por donde tienes que salir.”

Por otro lado, con respecto a la IE, en general el profesorado no reconoce que lleven a cabo una labor de asesoramiento. A lo largo del debate han sido frecuentes las intervenciones que apuntaban que estos agentes educativos ejercen, fundamentalmente, roles y funciones de inspección y control, y tareas de tipo administrativo-burocráticas. Así quedó plasmado en varios de los fragmentos del texto:

“La Inspección para nada, para nada asesora. Es que se limita simplemente a la burocracia ¡no va ni por párvulos! Si aparece por el centro aparece con un papel, pero cuando hay algún problema no aparece; no sé cómo lo hace pero resulta que pasa. Por lo menos yo le veo poco.”

“A lo mejor porque no sé bien qué funciones tiene la Inspección, porque nunca he visto que hagan algo; han venido, en el caso del inspector, pues no hace mucho nos ha informado, en otros casos a pedir burocracia, a pedir ‘no sé cuanto’, pero a la hora del asesoramiento, no.”

Es ilustrativo, sobre este particular, algunas de las metáforas empleadas por el profesorado. En concreto, alguno de los intervinientes argumentó:

“El inspector es el “coco” de la escuela, pero es el coco porque no existe, no es porque de miedo, porque a mí no me da miedo, es el coco porque no existe, no se le ve en el aula. Yo no le he visto, no conozco a la inspectora de este año, no se ha presentado.”

Por lo que puede apreciarse, el tipo de actividad que se relaciona con la actuación de la IE tiene que ver más con una labor de supervisión centrada en un modelo de inspección y producción, que de desarrollo y formación. El profesorado no percibe ni demanda asesoramiento, por lo general, de esta estructura educativa, aunque en algunas intervenciones, a los inspectores se les reconoce un papel difusor en relación con la normativa y otro tipo de informaciones, y también una función mediadora y de arbitraje en los conflictos:

“Yo, metodológicamente hablando, no tengo ningún ejemplo que poner de la Inspección, porque a mí me ha llegado siempre a través de terceros, es decir, a través del Jefe de Seminario. Y se ha limitado a... las actas están en orden, se ha hecho la evaluación de lo que hemos trabajado hasta la fecha, se ha hecho una valoración de porqué son los resultados que son. Viene, en este caso, la inspectora y se muestra: ‘mire, todo está en orden’; vamos cumpliendo la programación, en caso de que no se cumple es por esto, esto y esto; y el grado de contento y descontento es el siguiente; actas cumplimentadas y perfecto. No te puedo decir nada más porque no tengo otra experiencia.”

“La Inspección no ha hecho nada en cuanto al asesoramiento; creo que incluso ellos desconocen que tengan la posibilidad de asesorar..”

Es más, el profesorado valora en relación con este rol educativo la función supervisora y de control del sistema, y reclama mayor calidad en su desempeño:

“Yo, les pediría a los inspectores más que una labor de asesoramiento, una labor de inspección; porque yo veo que no inspeccionan nada, ni fiscalizan, ni nada... Es muy necesaria esta labor pues hay gente que no cumple; hay gente que hace lo que le da la gana y no hay nadie que venga y diga ‘que le pongan una sanción’. Entonces, los inspectores, ¿para qué? Se supone que un cuerpo de Inspección sirve para inspeccionar... Ellos visitan los colegios que van bien, a los que van mal no van porque les dan problemas. O vas tu allí, a Santa Cruz, a pelearte con el que sea para solucionar el problema, o te quedas siempre con el problema. Ellos no están ahí para inspeccionar; yo les pediría que dejaran la

función de asesoramiento a los asesores y que retomaran su punto de Inspector y que inspeccionaran. La escuela pública lo necesita.”

En resumen, de lo visto en esta categoría puede decirse que la función de asesoramiento desempeñada por los distintos sistemas de apoyo es percibida de manera desigual por el profesorado. Su valoración por parte de este colectivo es variable y diversa, aunque existe consenso en reclamar de estos agentes un perfil de asesor colaborador.

Por servicios, los EOEP se constituyen en la estructura más cercana, aunque también los CEP, de manera que estos profesionales son percibidos con mayor disposición a ofrecer asistencia y con más recursos a la hora de colaborar. Estos profesionales suelen colaborar en la elaboración y revisión de los Proyectos Curriculares de los Centros, en actividades de innovación y perfeccionamiento, en la búsqueda de recursos, etc.

Por su parte, la IE es considerada casi exclusivamente un servicio de control y supervisión centrada en la inspección, de carácter más administrativo que pedagógico, por lo que no suele reclamársele para procesos de asistencia y ayuda, salvo en casos en que se requiere la mediación externa ante las familias, y para consultas respecto a la normativa.

5.2.4.2. Metodología, estrategias, modelo de actuación de los sistemas de apoyo externo según la opinión del Profesorado

En esta segunda categoría, como se recordará, se incluyen aspectos relacionados con el modelo de actuación o metodología de trabajo de los sistemas de apoyo externo.

Al respecto, la opinión mayoritaria del grupo de profesorado considera que el modelo de trabajo e intervención de los servicios de apoyo, progresivamente, a tendido hacia una orientación procesual con un marcado carácter generalista.

Por los comentarios realizados se desprende que la labor asesora tanto de los EOEP como especialmente del CEP, ha potenciado la reflexión

sobre la acción educativa y la capacitación de la escuela, fomentando el trabajo en equipo y la coordinación de actuaciones. Algunas intervenciones realizadas pueden servir de ejemplo de lo que decimos:

“A nosotros, por ejemplo, el asesor al que yo estaba haciendo referencia nos orientó para hacer proyectos curriculares durante dos años, y terminamos el proyecto curricular del primer ciclo de secundaria con mucho trabajo; pero tuvo la habilidad de hacernos trabajar a todos; entonces estamos muy orgullosos, aunque el proyecto lo vamos a cambiar dentro de poco pues es necesario. Pero, claro, nos dimos cuenta que eramos capaces de hacerlo nosotros. A nosotros nos dijeron: venga, hay que hacer el proyecto curricular de secundaria y nosotros nos callamos la boca, porque como no sabíamos, no teníamos ni idea... Entonces, después se reunió con nosotros, ‘traigan todas las semanas tal cosa’, nos buscaba cosas, nos daba información, nos dirigía; se implicó mucho en el trabajo.”

“Pues yo creo que los CEPs hacen eso: facilitan el trabajo en equipo, van a los centros y proponen; a lo mejor proponen cursos o solicitan o demandan información para ver de que forma se pueda ayudar; y lo que hacen en realidad bajo mi experiencia es facilitar el trabajo en equipo.”

“En mi caso, esta mujer (del EOEP) ha tendido a llevar el papel de dinamizadora en el grupo, a coordinar, a solicitar tareas, pero primero a hacernos reflexionar: ¿qué está pasando?, ¿esto es válido?; a escuchar las críticas que se producen en el centro...”

En general, se prefiere en la actuación de los agentes de apoyo externo el uso de estrategias que permitan a los centros abordar sus asuntos con autonomía, evitando intervenciones de supuestos expertos resolutores de problemas:

“Los asesores, y ahora sí hablo como ideal, deberían potenciar aquello que los centros deciden hacer. Para evitar eso que se llama el asesoramiento técnico, la persona que viene y que sin ver cómo está el colegio, ni necesidades previas ni nada se mete allí y decide.”

“Yo empecé en el CEP, pues con una concepción de lo que era el asesoramiento, del asesorado, cómo teníamos que venir al CEP, en calidad de que pedíamos, ahora se plantea casi al revés. Es decir, son los asesores, los que van; yo por lo menos en mi caso, este año, el asesor casi todas las semanas va al colegio, habla conmigo. Soy la coordinadora de formación. Entonces, además, intenta entrar en los trabajos que se están planteando en el colegio, a nivel de grupo.”

Intenta participar, siempre pregunta: ¿y qué hacemos ahora?, ¿cómo ahora se podrían potenciar no sé cuáles?, veo como el papel ese si lo cumple actualmente el CEP, y después está iniciandonos a otra cosa que nos satisfaga a todos, yo veo eso. En cambio, por ejemplo, en el caso de los inspectores, la experiencia que tengo hasta ahora, es que solo atienden a la burocracia, es como decía la compañera, que llegan a colegio, se encierran en el despacho del director, te piden los estadillos, no sé cuánto, y después, a través de algún claustro se suele comentar: pues el inspector ha dicho que no. Son como ordenes. Es decir, que esto quiero que se haga así y no así, y esto sí y esto no, entonces muchas veces son recibidas como tareas, como tareas burocráticas que no tienen sentido. Pienso que si le preguntamos a la mayoría de la gente que está en el centro: ¿qué opina de los inspectores?, la verdad es que nunca nos han resuelto ningún problema, a mi por lo menos. Osea, cuando hemos tenido algo gordo en el colegio, se han reunido con el director y el equipo directivo aparte.”

Por lo que se ve, el profesorado es consciente de los riesgos que comporta una política de apoyo desconsiderada respecto a las capacidades de las organizaciones escolares, que desprofesionaliza la labor docente y aliena al enseñante. Tal es así que en la discusión se dijo:

“La abundancia de expertos en torno a la escuela, hacen que muchas veces parezca que, todos nosotros, los maestros y maestras, y todo el profesorado, giremos en torno a ellos. Esto crea una especie de desánimo entre nosotros, porque la reforma que, en principio, se pretendía, en la que el profesorado era el artífice, el inventor de la fórmula, el que llegaba, el constructivista... Y ahora resulta que no se parte ni de nuestras ideas previas, ni de cómo somos, ni de lo que sabemos, sino que somos unos ignorantes totales y tienen que venir de fuera a asesorarnos, a decirnos el cómo, el cuándo, lo que no: ‘Oye, muchacha lo que tú tienes que hacer con el libro este es esta fichita; empiezas por aquí...’ A mí eso me parece una falta de respeto muy grande en términos generales ¿no? A mí me parece que el perfil ideal de un asesor..., que yo creo que se necesitan muchos, pero me parece que más que darte la fórmula... que para eso yo ya pienso, somos mujeres que sabemos un poquito pues tenemos años de experiencia; no se trata de enseñar al maestro, enseñar al profesor, sino de apoyarnos para que tengamos tiempo, recursos, que sirva como de apoyo a lo que nosotros con él decidamos hacer; pero no que venga en plan magistral un curso de recetas que después no son aplicables en el aula, pues esto nos crea cantidad de confusiones, nos crea desánimo y desinterés.”

Así mismo, el profesorado es consciente que la relación asesora comporta la implicación tanto del asesor como del asesorado, y en algunas

aportaciones responsabilizó a los propios centros escolares y docentes de la calidad del asesoramiento recibido:

“Primero habría que ver qué pedimos nosotros. Hay que ver qué queremos; si yo no quiero nada pues no hay alternativas. Pero hay que ver qué pedimos nosotros y qué estoy dispuesto yo como profesor a hacer. Si yo pido ésto y después me voy para mi casa o me meto en mi aula, y digo eso y no hago nada, pues es otra cuestión. Entra dentro de la ética profesional de cada uno, yo pido ésto o lo otro para rellenar mi currículum, para estar aquí cuatro horas, lo aguanto, quedo fenomenal y después me voy a mi aula y allí hago cosas totalmente diferentes. Eso para mí no es válido. Pues bien, tendríamos que plantearnos qué estamos haciendo, cómo estamos enseñando y qué necesitamos para que funcione el centro. Entonces, necesitamos que alguien de fuera nos ayude a solucionarlo, en este caso un asesoramiento, y a reconducirlo porque nosotros no podemos. Ayudarnos a estructurar y analizar la problemática que tenemos y dar una solución. Entonces, eso nos sirve mucho; no sé si es una autoevaluación o autoreflexión, pero sirve.”

“Las condiciones (en los centros) no son propicias para la reflexión, o las condiciones son malas. Yo he visto una y otra vez el intento de propiciar la reflexión, las ideas, vamos. A ver qué se puede hacer, qué podemos hacer, y la respuesta es silencio. Muchas veces es silencio. Y entonces, cuando alguien propone una idea, hay una propuesta: mira podríamos hacer esto, qué te parece esto y lo otro, y dice: mira, te quieres callar ya ¿quién va a hacer todo eso?, ¿tú? Las cosas son así, o sea hablar, hablar, pero para no quedarnos en el bello discurso, actuar a continuación; si tu hablas mucho se te va a exigir que hagas mucho. Pero hay gente que dice: yo punto en boca porque no tengo ganas.”

“De donde yo parto es que si en los colegios no hay unas condiciones mínimas, unas condiciones mínimas organizativas, de espacio, tiempo, etc. Y ganas e interés, por supuesto! Ni programas que unan a la gente en torno a algo; si no suele haber tampoco tiempo para la discusión de lo que nos pasa a nosotros como profesionales, yo pienso que no puede funcionar un asesoramiento adecuado.”

No obstante, en general la valoración del grado de influencia que tiene el asesoramiento de los sistemas de apoyo externo es positiva, constituyendo un factor estimulante de la innovación y renovación pedagógica y de la calidad educativa:

“Yo creo que (el asesoramiento) sí ha influido. Un grupo de trabajo de los primeros que se hicieron cuando empezó todo esto, que a mi como docente de práctica en el aula me pareció genial, fue una de las primeras veces que se hablaba

de los trabajos por proyectos. Organizar metodológicamente el área desde el punto de vista de los trabajos por proyectos. Pero el tercer año degeneró, sinceramente, pero fue porque es muy personal, qué quieres que te diga. Y porque te sientes un poco sola. Porque el trabajo por proyectos funciona interdisciplinariamente, y llegaba el momento en que yo decía: ¿pero qué estoy haciendo?. Pero el primero y el segundo año fue una experiencia de ilusión personal increíble. A mi me vendieron la moto, yo vendí la moto, mejor de lo que me la vendieron a mi, y los chicos aún siguen vendiendo la moto del proyecto de aquel año. Y entonces, no puedo decir: no me ha servido. Hay cosas que no, sobre todo cuando hablan los expertos. Lo que tu decías el otro día: los que están lejísimos de la realidad, entonces es que yo a veces sonrío por dentro y digo: ¡dios mío!, este hombre no sabe lo que está diciendo. Porque es bastante difícil acercar eso a la realidad, pero en otros casos sí... yo por ejemplo, desde el servicio de orientación de mi centro, nos han pasado información, hemos discutido los equipos educativos, no solo en las evaluaciones, sino en los equipos educativos, temas que a mi me han hecho reflexionar.”

“Yo estoy contenta con el CEP. Con este CEP en concreto, porque he pasado por otros CEP y por lo menos en este se intenta eso, centrar a la gente en procesos, en dinámicas de trabajo colaborativas. En otros, pues no sé, o mi experiencia era que simplemente tu llamabas y acudían.”

En resumen, de lo visto en esta categoría, es posible concluir que, a partir del debate, el profesorado participante valora positivamente la forma en que los sistemas de apoyo afrontan sus funciones asesoras.

Desde la perspectiva del profesorado, el modelo de actuación de los agentes externos parece acercarse más a una orientación procesual y colaborativa, aunque esta tendencia coexiste en menor grado con un asesoramiento de especialista, de marcado carácter directivo.

Las opiniones vertidas, en general, coinciden en calificar la actuación de los EOEP y del CEP preferentemente atenta a los procesos y a la reflexión en la acción, potenciando el trabajo en equipo y la coordinación de actuaciones.

CONCLUSIONES

6

Conclusiones y propuestas de mejora

Una vez han sido presentados los resultados, y realizados los análisis e interpretaciones pertinentes, en esta última parte del informe se presentan las conclusiones obtenidas tras el proceso de investigación.

Siguiendo el mismo criterio organizativo y de análisis empleado a lo largo del estudio empírico, las conclusiones han sido organizadas en función de cada sistema de apoyo estudiado (EOEP, CEP, IE), de acuerdo a las tres dimensiones de investigación ya identificadas en torno al asesoramiento pedagógico.

Al final del capítulo, de acuerdo con los objetivos y principios de la investigación, se recogen algunas reflexiones y propuestas de mejora surgidas tras el proceso de estudio.

6.1. Los EOEP

6.1.1. Conclusiones respecto a las actividades, funciones y tareas de asesoramiento de los EOEP

1) En la primera dimensión estudiada –actividades, funciones y tareas relacionadas con el asesoramiento–, se ha podido ver que existe todo un conjunto de acciones que con mayor frecuencia son desarrolladas por los EOEP. Destacan especialmente las funciones de diagnóstico y valoración de necesidades, tanto del alumnado como del centro y profesorado; la elaboración y oferta de programas y planes de trabajo; la orientación y trabajo directo con el alumnado; el seguimiento en la aplicación de los planes; y el asesoramiento e información al profesorado en torno a nuevos métodos de trabajo, nuevas ideas y experiencias educativas. Al mismo tiempo, otro tipo de actuaciones suelen ser poco frecuentes –tales como la investigación educativa, la evaluación y la formación del profesorado–, o su realización viene siendo moderada: son los casos de la creación de contactos entre distintos centros y grupos de profesorado para el intercambio de experiencias, la potenciación y capacitación de las escuelas para el funcionamiento autónomo, el asesoramiento en procedimientos y dinámicas de trabajo conjunto entre el profesorado, el trabajo con las familias, y la coordinación de actuaciones con otros sistemas de apoyo educativo. Los datos apuntan a que las intervenciones más habituales se centran –preponderantemente– en el alumnado y en el profesorado a nivel individual, aunque también vienen realizándose –de manera menos generalizada– un apoyo a los centros a nivel global, especialmente en relación con la planificación y desarrollo curricular. Podría considerarse, en este sentido, que en conjunto existe un mayor predominio de funciones y actuaciones basadas en un modelo centrado en contenidos, aunque están siendo combinadas con otras propias de una orientación más procesual.

2) Desde la perspectiva de lo que debería ser, prácticamente todas las funciones alcanzan valores superiores respecto a lo que actualmente viene haciéndose desde los equipos. Tan sólo se considera que debería hacerse menos en tareas de tipo burocrático y en la elaboración de informes del alumnado, por lo que puede decirse que aquellas que actualmente se realizan de manera moderada o su frecuencia es escasa –como son los casos de las

funciones más características del modelo centrado en procesos– de cara al futuro, son consideradas muy necesarias y reclaman mayor atención por parte de los equipos.

3) En síntesis, los datos reflejan una ampliación del campo de actuación más tradicional de los EOEP –centrado principalmente en intervenciones directas en aspectos como la orientación al alumnado y la necesidades educativas especiales– hacia un trabajo cada vez más integrado en el funcionamiento y dinámica de la escuela y dirigido a todos los sectores que conviven en ella, con un carácter más grupal y colaborativo. Una ampliación de funciones que ha generado una considerable saturación en las actividades de estos profesionales, multiplicando tareas, niveles de intervención y ámbitos o asuntos sobre los que trabajar.

4) Los resultados obtenidos en el estudio segundo en base a grupos de discusión permiten identificar un alto grado de preocupación en los miembros de los EOEP respecto al catálogo tan amplio de actuaciones que han de acometer, advirtiendo de la dificultad de abordar con éxito un abanico tan diverso de funciones. Así mismo, existe cierto debate respecto al número tan elevado de tareas que se le atribuyen no directamente relacionadas con su rol, consecuencia del proceso de ampliación de su campo de actuación hacia procesos de asesoramiento curricular y organizativo, y del desconocimiento de su perfil funcional por parte del profesorado. Además, la utilización y gestión del tiempo disponible acarrea ciertos conflictos y contradicciones para estos agentes, en la medida que se considera que gran parte de sus esfuerzos van dirigidos a cuestiones no prioritarias o, al menos, que el tiempo es escaso para acometer funciones mucho más relevantes.

5) Desde el punto de vista del profesorado, la opinión mayoritaria considera que el apoyo recibido es insuficiente dadas las demandas que emanan del nuevo modelo educativo y de la problemática que afecta a las escuelas. Desde esta perspectiva, la función que sobresale en la actuación de los equipos es la de diagnóstico y valoración del alumnado con necesidades educativas especiales, aunque de manera más moderada también perciben la colaboración de los EOEP en los procesos de planificación del centro (PEC y PCC), ayudándoles a la hora de elaborar sus propias planificaciones y

materiales u ofertando programas y propuestas de trabajo ya elaboradas, llevando a cabo seguimiento, detectando necesidades del centro o apoyando durante la puesta en práctica de los planes del centro. Así mismo, según el profesorado, los equipos han dejado de diagnosticar de manera general al alumnado, y en muy poca medida ofrecen formación, evaluación y posibilidades para intercambiar experiencias con otros centros y profesores.

6) Desde la perspectiva de lo que debería ser, los centros reclaman más en todas las funciones y actividades de apoyo, advirtiéndose, dadas las puntuaciones tan altas que resultan, unas expectativas muy exigentes respecto a la labor de los equipos.

7) El profesorado, a partir de los análisis efectuados en base al grupo de discusión con ellos constituido, reclama de estos agentes un perfil de asesor colaborador, que sea capaz de comprender los entresijos de la práctica cotidiana, y que se muestre dispuesto a ayudarlo en una mayor comprensión de los problemas que el ejercicio profesional le reporta, y que se muestre dispuesto a aportar experiencia y conocimientos.

8) Por otro lado, hay que advertir que la realidad de los equipos y centros es heterogénea respecto a las funciones y actuaciones que se vienen desempeñando y recibiendo en relación con las prácticas de apoyo y asesoramiento. Aún siendo conscientes de que son muchas más las similitudes que las diferencias, podría hablarse de cierta diversidad de enfoque dentro de los equipos, resultando significativos algunos de los cruces efectuados en función de variables como la etapa educativa, el tipo de equipo, la provincia, la antigüedad o la titulación. Los cruces efectuados en los datos referentes al profesorado provocan diferencias, en general, escasas y ni la etapa educativa, ni la provincia, ni la antigüedad fueron determinantes. Algunas diferencias se encontraron en función del tamaño de los centros, del área sociogeográfica y de la función o rol que desempeña el profesor.

6.1.2. *Conclusiones respecto a la metodología y estrategias de actuación de los EOEP*

9) Respecto a la segunda dimensión de estudio –metodología, estrategias, modelo de actuación– desde el punto de vista de los EOEP se hace un mayor uso de las estrategias propias de un modelo centrado en procesos, aunque también se utilizan estrategias propias de una orientación de contenidos en el asesoramiento. Tomando como referencia tanto los resultados de la primera como de la segunda dimensión, no puede hablarse de una única línea o modelo de actuación hegemónico, sino más bien de una combinación o convivencia de ambas orientaciones. No obstante, desde la perspectiva de lo que debería ser, los valores obtenidos definen más claramente la actuación hacia una orientación procesual y colaborativa en los procesos de apoyo.

10) Los resultados obtenidos en el segundo estudio –localizado en la comarca comprendida por el Valle de La Orotava en Tenerife– vienen, de alguna forma, a confirmar esta tendencia. Por lo que se desprende de los análisis, no existe un modelo consolidado en la actuación de los EOEP, aunque sí podría hablarse de se percibe una transición o evolución de un modelo de especialista centrado en el problema hacia uno colaborativo más atento a los procesos. Sin embargo, según la opinión de los Equipos, la dinámica cotidiana dificulta en gran medida la utilización de un modelo de tipo colaborativo. Desde este perspectiva, la cultura y concepciones predominante en los centros educativos respecto al asesoramiento, así como el tipo de ayuda que le es demandado por parte del profesorado determina en gran medida la relación y se constituye en un factor que condiciona decisivamente el estilo de trabajo como característico de un modelo de especialista.

11) Lo que se manifiesta en estos datos podría estar reflejando un proceso de transición en la concepción y práctica del asesoramiento, desde posiciones y modelos tradicionales bajo un rol de especialista, sustitutivo de la acción del profesor, centrado en contenidos, con preminencia de intervenciones directas e individuales, hacia posiciones y modelos de corte procesual y colaborativo, más acordes con el modelo educativo actual, buscando el desarrollo integral de la escuela, con un claro enfoque

colegiado. Aunque estos datos también podrían interpretarse, desde otro punto de vista, como el reflejo de un distanciamiento y cierta contradicción entre las prácticas profesionales reales y su percepción y discurso por parte de los EOEP.

12) Desde el punto de vista del profesorado, el asesoramiento y apoyo de los EOEP se considera que debería tender hacia una orientación más procesual, colaborativa e igualitaria aunque, al mismo tiempo, se reclama ayuda especializada, solicitando –en alto porcentaje– intervenciones directas para la resolución de problemas particulares.

13) Por los comentarios vertidos en el grupo de discusión constituido por el profesorado se desprende que la labor asesora de los EOEP ha potenciado, en cierto grado, la reflexión sobre la acción educativa y la capacitación de la escuela, fomentando el trabajo en equipo y la coordinación de actuaciones.

14) Ya hicimos alusión anteriormente a la heterogeneidad y cierta diversidad existente entre los equipos que constituyen el servicio, y entre los centros y profesorado. También a nivel de la metodología se han obtenido algunas diferencias al cruzar las variables en función de categorías tales como la etapa educativa, el tipo de equipo, la provincia y la titulación. A este nivel, la opinión del profesorado no ha variado en función del tamaño del centro, área sociogeográfica y antigüedad, y lo ha hecho muy poco en función de la etapa, la provincia y la función que se desempeña, por lo que puede hablarse de que existe un alto grado de homogeneidad en las opiniones entre este colectivo.

15) La valoración general que hacen los EOEP respecto a su papel e influencia en la vida de los centros y en el trabajo cotidiano del profesorado es positiva. La percepción que se tiene desde los equipos es que, en bastante medida, son apreciados y valorados por los centros, y éstos están siendo bastante receptivos a sus propuestas.

16) Aunque las opiniones del profesorado en este sentido son algo más moderadas, los centros perciben la influencia de los equipos considerándola positiva en casi un sesenta por ciento, destacando más la incidencia a nivel de casos particulares que respecto a grupos o al centro en su totalidad.

6.1.3. *Conclusiones en relación con la estructura interna, organización, formación y relaciones de los EOEP*

17) En la tercera y última dimensión –estructura interna, organización, formación y relaciones– se advierte una gran demanda en el número de profesionales que constituyen el servicio. Podría considerarse que las zonas o ratios están resultando muy grandes, teniendo en cuenta la cantidad y variedad de acciones que se realizan y las altas demandas del profesorado. Conviene señalar también en relación con la dotación e infraestructura de los EOEP que algunas intervenciones producidas durante los debates en grupo apuntaban a que los espacios de trabajo a nivel de los centros educativos en general son deficitarios, y se cuenta con escasos recursos materiales, especialmente ordenadores.

18) Es de destacar el buen funcionamiento interno de los equipos y el grado de preparación de los profesionales que reflejan los resultados en ambos estudios. Tanto el clima relacional y ambiente de trabajo, como la distribución y reparto de funciones, la coordinación del equipo y la comunicación y trabajo conjunto son buenas. El equipo es considerado por sus componentes un espacio adecuado para el intercambio profesional y la convivencia, aunque existen algunos más cohesionados y coordinados y otros en los que –dadas las diferentes culturas de procedencia de quienes los conforman– no se han producido de manera efectiva relaciones de colaboración.

19) Así mismo, la capacitación para el trabajo a nivel individual y grupal con el profesorado, para la detección de sus necesidades y para la elaboración de planes, materiales y propuestas de trabajo; la capacitación para difundir conocimiento educativo, tanto teórico como práctico, para el diseño y desarrollo del propio plan de trabajo, y para asesorar desde una orientación centrada en contenidos es notable.

20) No obstante, existe una gran demanda de formación y perfeccionamiento por parte de los equipos, hecho que quedó bien reflejado tanto en el estudio realizado a través de encuesta, como en el debate producido en el seno del grupo de discusión. Actualmente las necesidades de reciclaje son cubiertas fundamentalmente en base al estudio y reflexión

personal, y a través de los propios compañeros en el seno de los equipos de trabajo. Los resultados obtenidos indican que son pocas las oportunidades para participar en cursos, jornadas y seminarios, y la investigación constituye una vía muy poco utilizada para el desarrollo profesional. Así mismo, existe consenso en considerar insuficiente la formación inicial recibida al ingresar en el Servicio, y el compromiso con una formación continua y permanente a partir de las necesidades que plantea la práctica profesional.

21) En general, el plan de trabajo y la memoria final constituyen instrumentos útiles y prácticos que responden a las necesidades reales y reflejan el trabajo desarrollado por los equipos, concibiéndose como un proceso abierto, flexible y colectivo, aunque el análisis cruzado refleja algunas diferencias de opinión. Además, se refleja cierta disconformidad con algunas de las instrucciones que provienen de los coordinadores y responsables técnicos de la Consejería de Educación y se hacen sugerencias concretas de mejora.

22) La coordinación, tanto interna al servicio como externa con otros sistemas de apoyo, constituye uno de los aspectos más deficitarios a tenor de los resultados obtenidos en ambos estudios. El trabajo de los equipos tiende a verse aislado, con pocas referencias de otros equipos de orientación y con pocas oportunidades para el trabajo conjunto con otros sistemas de apoyo, sobre todo con los CEP. Con la Inspección –aunque las puntuaciones son moderadas– la coordinación se produce en mayor grado. A este respecto, los propios equipos han propuesto una serie de medidas entre las que destaca la disposición y necesidad del trabajo conjunto inter e intra servicios. La realidad es que sin una política bien definida de coordinación y estrecha colaboración entre los distintos sistemas de apoyo, el trabajo podría resultar parcelario y marginal, e incluso contradictorio si se analiza desde la perspectiva de los propios centros.

23) Las relaciones entre equipos y Administración parecen ser adecuadas, existiendo un alto grado de coincidencia en los planteamientos, destacando el hecho de que más del noventa por ciento de la muestra consideró estar actuando de acuerdo con los criterios y directrices de la política educativa.

6.2. Los Equipos Pedagógicos de los CEP

6.2.1. Conclusiones respecto a las actividades, funciones y tareas de asesoramiento de los Equipos Pedagógicos de los CEP

24) En la primera dimensión estudiada –actividades, funciones y tareas relacionadas con el asesoramiento– se ha podido ver que existe todo un conjunto de acciones que con mayor frecuencia son desarrolladas por las asesorías. Destacan especialmente las funciones de difusión de normativa; diseño, desarrollo y evaluación de actividades de formación derivadas del proceso de Reforma; la resolución de tareas de corte burocrático; la detección de necesidades de formación de centros y profesorado; el análisis de las demandas y expectativas de ayuda; la participación en planes y tareas organizadas por la Administración. Al mismo tiempo, otro tipo de actuaciones suelen ser poco frecuentes, tales como la investigación educativa, la evaluación de experiencias, planes y proyectos educativos, el trabajo con instituciones no educativas o la formación del profesorado cuando se actúa como formador. Las intervenciones más habituales están dirigidas –preponderantemente– a cubrir las necesidades derivadas del proceso de implantación de la LOGSE, y han estado basadas especialmente en el diseño y desarrollo de cursos y en la divulgación de la normativa.

25) Desde la perspectiva de lo que debería ser, prácticamente todas las funciones alcanzan valores superiores respecto a lo que actualmente viene haciéndose desde los equipos. Tan sólo se considera que debería hacerse menos en tareas de tipo burocrático y en aquellas actuaciones cuya iniciativa parte de la Administración o están directamente relacionadas con la implantación de la LOGSE. Así mismo, muchas de las funciones y tareas que actualmente se realizan con menor frecuencia, de cara al futuro son vistas como muy necesarias, como por ejemplo la evaluación de experiencias, planes y proyectos educativos, la investigación educativa, la capacitación para la autonomía de los centros, la coordinación de zona con otros sistemas de apoyo y servicios, etc. En general, las asesorías valoran como necesario incrementar el esfuerzo en funciones más relacionadas con los procesos de desarrollo y mejora de los centros, con la capacitación de las escuelas y el desarrollo profesional del profesorado.

26) Los resultados obtenidos en el estudio de carácter local realizado en base a grupos de discusión indican que el profesorado, en general, desconoce en gran medida el catálogo de funciones y tareas asignadas a las asesorías, por lo que es frecuente que se recurra a estos profesionales para la resolución de todo tipo de cuestiones y problemáticas. Así, podría decirse que el grado de conocimiento que se tiene de su perfil en el marco de los centros es insuficiente lo que acarrea unas expectativas muy heterogéneas y, en ocasiones, erróneas.

27) Desde la perspectiva de las asesorías participantes en el debate provocado en el seno del grupo de discusión, las funciones a realizar en relación con el asesoramiento a los centros educativos no están bien definidas, ni suficientemente delimitadas, por lo que se requiere un esfuerzo por parte de la Administración educativa y los propios Servicios de apoyo para concretarlas y complementarlas. Esa falta de definición de las funciones es visto como consecuencia de la política ejercida por la Consejería de Educación, especialmente en relación a la planificación y establecimiento de líneas directrices en la actuación de los sistemas de apoyo a los centros educativos.

28) Es posible advertir que existe gran saturación de funciones y tareas por parte de estos agentes de apoyo, tanto desde la perspectiva presente como desde la visión del modelo ideal a la hora de asesorar y asistir al profesorado y los centros. Este hecho refleja una ampliación del campo de actuación más tradicional de los Equipos Pedagógicos de los CEP –centrado principalmente en el diseño y desarrollo de actividades de formación permanente del profesorado y en la difusión e implantación de la política educativa– hacia el trabajo en y con los centros, colaborando con el profesorado en la mejora de la práctica educativa y en el funcionamiento y desarrollo de los centros como organizaciones con cultura propia, lo que está acarreando una progresiva acumulación de funciones y mayores dificultades para el desempeño de este rol.

29) Desde el punto de vista del profesorado, el asesoramiento y apoyo recibido es insuficiente. Lo que se recibe dista considerablemente de lo que debería recibirse. La función preponderante de las asesorías desde el punto de vista del profesorado y los centros es la de difusores de normativa y

facilitadores de información referida a cursos y convocatorias, lo que en gran medida coincide con la visión de las propias asesorías.

30) No obstante, puede decirse que las diferencias de opinión entre asesorías y profesorado son considerables. Existe, en general, un distanciamiento pronunciado en la percepción de ambos colectivos respecto a lo que está siendo el apoyo desde los CEP aunque, desde la perspectiva de lo que debería ser, las expectativas de uno y otro colectivo son muy cercanas, y apuntan hacia un modelo de apoyo basado en la escuela, a pesar de que – al mismo tiempo– el profesorado (según los datos recabados en base a cuestionarios) no renuncia a las intervenciones de especialistas bajo un modelo centrado en contenidos.

31) Sin embargo, la opinión del profesorado a partir del grupo de debate constituido en el segundo estudio apunta preferentemente hacia una concepción del asesoramiento de tipo procesual y generalista, reclamando de estos agentes un perfil de asesor colaborador, que se muestre dispuesto a ayudarlo en una mayor comprensión de los problemas que el ejercicio profesional genera, y que sea capaz de aportar experiencia y conocimiento.

32) Hay que advertir que la realidad de los equipos y centros es más homogénea respecto a las funciones y actuaciones que se vienen desempeñando y recibiendo en relación con las prácticas de apoyo y asesoramiento que lo que cabría pensar a priori. Aún siendo conscientes de que son muchas más las similitudes que las diferencias, podría hablarse de cierta diversidad de enfoque dentro de los equipos, resultando significativos algunos de los cruces efectuados en función de variables como el tipo de CEP, el tipo de asesoría, y la antigüedad. Los cruces efectuados en los datos referentes al profesorado no provocan diferencias significativas. Ni la etapa educativa, el tamaño del centro, el área sociogeográfica en que se ubica, la función que desempeña quien responde, la antigüedad en el puesto fueron determinantes, por lo que puede considerarse que no constituyen factores de diferenciación en las opiniones y percepciones del profesorado.

6.2.2. *Conclusiones respecto a la metodología y estrategias de actuación de las asesorías de CEP*

33) Respecto a la segunda dimensión de estudio –metodología, estrategias, modelo de actuación– desde el punto de vista de las asesorías se hace un mayor uso de las estrategias propias de un modelo centrado en procesos, y se utilizan con menor frecuencia las estrategias propias de una orientación centrada en contenidos. Esta tendencia se refleja –según la opinión de los Equipos Pedagógicos– en que las actuaciones más habituales se focalizan preferentemente sobre procesos, con un carácter generalista, basándose en la colaboración y trabajo conjunto con el profesorado, con atención prioritaria a grupos e instituciones completas, sin limitar el abanico de temáticas y asuntos sobre los que trabajar, buscando la capacitación y potenciación de la autonomía de los centros.

34) Sin embargo, los resultados obtenidos en el segundo estudio reflejan cierto grado de indefinición del modelo dominante en la actuación del Equipo Pedagógico del CEP. Según las asesorías participantes en la discusión, no puede hablarse de la existencia de un modelo consolidado de intervención, aunque sí se percibe una evolución respecto a los primeros años de funcionamiento de estas estructuras, existiendo hoy por hoy, un tendencia hacia el trabajo con grupos y equipos de profesorado, destinando menos tiempo a atender los problemas individuales de sujetos aislados, invirtiendo así la tendencia inicial. Desde esta perspectiva, el asesoramiento que proviene de los CEP se dirige cada vez más a la búsqueda de procesos que permitan a los centros una mayor reflexión profesional, colaboración y autonomía en su trabajo.

35) Metodológica y relacionalmente puede hablarse –según las asesorías– de que existe un alto grado de cercanía entre lo que se hace y lo que se piensa que debería hacerse. En otras palabras, podría estarse reconociendo que la realidad actual prácticamente se identifica con el modelo ideal de actuación, lo que nos hace pensar –tomando en consideración los resultados obtenidos en la primera dimensión– que lo que se dice estar haciendo está siendo mediatizado por lo que se cree debería ser. Probablemente estos resultados reflejen los efectos de la deseabilidad por parte de las asesorías.

36) Según el profesorado, no existe una línea o enfoque definido en la actuación de las asesorías aunque se desea que ésta esté orientada hacia los procesos más que hacia los contenidos, aún cuando no se renuncie a la ayuda directa y especializada de expertos curriculares.

37) El análisis que permite el cruce entre variables no arroja –respecto a la metodología– diferencias importantes entre asesorías, tal y como ocurría en relación con la primera dimensión del estudio. No obstante, algunas diferencias han sido encontradas en función del tipo de CEP y la antigüedad del asesor, aunque el tipo de asesoría no provocó –a este nivel– ninguna. Así mismo, no se encontraron diferencias de opinión entre el profesorado al efectuar los cruces en función de criterios como la etapa educativa, el tamaño del centro, el área sociogeográfica, la antigüedad y la función que se desempeña.

38) La valoración general que hacen los Equipos Pedagógicos de los CEP respecto a su papel e influencia en la vida de los centros y en el trabajo cotidiano del profesorado es muy moderada, aunque consideran que responden en muy alto grado a las necesidades y demandas de los centros.

39) Aunque las opiniones del profesorado en este sentido son aún más moderadas, los centros perciben la influencia positiva de los equipos en mayor grado que el que cabría esperar en función de las tendencias de respuesta obtenidas en las dos primeras dimensiones del estudio. No obstante, casi el sesenta por ciento del profesorado está de acuerdo en considerar que la influencia de las asesorías es escasa.

40) Teniendo en cuenta estas valoraciones –tanto las que provienen de las propias asesorías como las del profesorado– en relación a la moderada o escasa influencia de los Equipos Pedagógicos de los CEP en los centros, y atendiendo también a otros resultados obtenidos en la primera y segunda dimensión del estudio, bien podría considerarse que las actuaciones de las asesorías, aunque frecuentes desde su punto de vista, podrían estar teniendo un carácter periférico y puntual. La ausencia de protagonismo de las asesorías en la vida de las escuelas podría entenderse –en cierto modo– como un indicador de que las funciones desempeñadas no se identifican con las necesidades más básicas y prioritarias del profesorado y los centros.

6.2.3. Conclusiones en relación con la estructura interna, organización, formación y relaciones de las asesorías de CEP

41) En la tercera y última dimensión –estructura interna, organización, formación y relaciones– se advierte una demanda por parte de las asesorías respecto al incremento del número de profesionales que constituyen el servicio, sobre todo en los CEP de tipo C. Podría considerarse que las zonas o ratios están resultando muy grandes, teniendo en cuenta la cantidad y variedad de acciones que se realizan y las altas demandas del profesorado.

42) A nivel general, el perfil y la capacidad profesional son considerados muy adecuados desde la perspectiva de las asesorías, y es de destacar el buen funcionamiento interno de los equipos. No obstante, los equipos más grandes tienden a valorar algo menos que sus compañeros de otros CEP el adecuado clima y ambiente de trabajo, la correcta distribución y reparto de funciones, la coordinación y el aprovechamiento del trabajo en equipo.

43) Así mismo, ya veíamos que la capacitación o preparación profesional de estos agentes era valorada en alta medida, pero destaca especialmente a la hora de trabajar con los compañeros en el equipo y con el profesorado a nivel grupal e individual, para establecer contacto inicial con los centros y colectivos, para informar sobre normativa, para divulgar conocimiento y experiencias educativas y para la planificación conjunta con el profesorado. Los valores son menores respecto a la capacidad para establecer redes de equipos docentes y centros que favorezcan la innovación y experimentación educativa, la capacidad para utilizar el modelo de procesos y de contenidos y para la detección de necesidades de los centros, lo que debería de tomarse en consideración de cara a futuras propuestas de formación y perfeccionamiento.

44) Realmente existe una gran demanda de formación por parte de los equipos. Actualmente las necesidades de reciclaje son cubiertas fundamentalmente en base al estudio y reflexión personal –actividades de naturaleza individual–. Son pocas las oportunidades para participar en cursos, jornadas y seminarios, y la investigación constituye una vía muy poco utilizada para el desarrollo profesional. Puede decirse que este tipo de acciones encaminadas al desarrollo profesional de las asesorías y equipos

pedagógicos deberían realizarse mucho más de lo que se realizan. Así mismo, es importante destacar el valor otorgado a la formación inicial específica que, según el grupo de debate, permite un primer acercamiento válido a este tipo de labores. Pero se reconoce que se requiere más tiempo y mucha experiencia para lograr adquirir una sólida posición ideológica y desarrollar las habilidades y capacidades necesarias. Desde esta perspectiva, se apuesta por un modelo de formación permanente basado en la reflexión conjunta del Equipo Pedagógico en base a la práctica profesional, sin desdeñar la formación externa de calidad.

45) Los resultados del estudio segundo apuntan a que la permanencia en el puesto de trabajo durante un período de no más de cuatro años como asesor de CEP se considera escasa, lo que impide alcanzar las metas fijadas para el sistema de apoyo, y no favorece la consolidación de los Equipos Pedagógicos para que puedan tener un trabajo de continuidad en la zona de actuación asignada.

46) Para las asesorías participantes en el debate llevado a cabo en el segundo estudio existe el convencimiento de que los recursos existentes no son suficientemente utilizados, como en el caso del profesorado ex-asesor, cuya experiencia y valía no es convenientemente aprovechado desde este tipo de estructura, a pesar de haber realizado una inversión considerable con estos agentes en formación.

47) Existe consenso en considerar que la Programación Anual de Actividades del CEP y la Memoria Final constituyen herramientas útiles y prácticas que responden a las necesidades reales y reflejan el trabajo desarrollado por los equipos. No obstante, a medida que los CEP son mayores tiende a bajar la consideración hacia este tipo de instrumentos. Así mismo, sería conveniente mejorar la comunicación y las directrices que provienen de los responsables de la administración respecto a su elaboración en la medida que un cuarenta y seis por ciento de las asesorías las considera poco útiles. Los equipos sugieren mejorar el proceso para su elaboración dotándolo de mayor agilidad y participación, facilitando una mayor implicación de todas las asesorías y los centros, adaptándose mejor al contexto, integrando colaboraciones externas, evitando la burocracia y la

mera formalidad en los contenidos, atendiendo más a logros y dificultades respecto a la tarea asesora y formativa.

48) No obstante, los resultados del estudio segundo muestran que, en ocasiones, la improvisación en las acciones constituye la tónica dominante. No todas las intervenciones y actividades que se emprenden son suficiente y adecuadamente planificadas, lo que repercute en su eficacia.

49) La coordinación interna constituye un aspecto altamente valorado por las asesorías, especialmente en el caso de los CEP de tipo A y B. Pero la coordinación externa con otros sistemas de apoyo educativo resulta muy deficitaria. Este dato que destaca altamente en el estudio primero, fue corroborado por los participantes en la discusión del grupo de debate generado en el estudio segundo. Los equipos pedagógicos –a nivel general– tienen pocas oportunidades para el trabajo conjunto con otros servicios como EOEP e Inspección. Este aspecto es especialmente relevante hoy por hoy, dadas las directrices de política educativa hacia la mejora y desarrollo de los centros, y la propia evolución del sistema educativo. Los equipos sugieren –de cara a mejorar este tipo de coordinaciones– medidas como el establecimiento de reuniones de trabajo conjuntas, en las que de manera colegiada sea posible identificar criterios comunes de actuación. Proponen –entre otras medidas– debatir las funciones de los diferentes sistemas de apoyo con el fin de buscar la complementariedad y conjunción de roles y servicios.

50) A la luz de los resultados obtenidos en el estudio, no es posible hablar de un amplio consenso respecto a las concepciones y modelos que la administración por un lado y las asesorías por otro mantienen respecto a la labor de apoyo de los Equipos Pedagógicos de los CEP. Más del cuarenta por ciento de los sujetos dicen compartir poco o nada estos planteamientos. No obstante, casi el ochenta por ciento considera que desarrolla su labor en la línea de lo pretendido por la Consejería.

6.3. La Inspección de Educación

6.3.1. Conclusiones respecto a las actividades, funciones y tareas de asesoramiento de la Inspección de Educación

51) En la primera dimensión estudiada –actividades, funciones y tareas relacionadas con el asesoramiento– se ha podido ver que existe todo un conjunto de acciones que con mayor frecuencia son desarrolladas por los inspectores e inspectoras en Canarias. Destacan especialmente las funciones de difusión de normativa; la resolución de tareas de corte burocrático; la coordinación de sistemas y recursos de apoyo y centros educativos de la zona; la información sobre los recursos y experiencias educativas de la zona; la comunicación y el intercambio de ideas y experiencias entre diferentes grupos de profesorado y centros educativos; el asesoramiento en las relaciones del profesorado y del centro con las familias y el AMPA; la detección de las necesidades del centro y profesorado para determinar el tipo de ayuda o asesoramiento a prestar. Al mismo tiempo, otro tipo de actuaciones suelen ser muy poco frecuentes, tales como la formación del profesorado, la evaluación de experiencias educativas, el diseño de planes o programas, materiales, orientaciones y propuestas de trabajo, la investigación educativa, o su incidencia es tan sólo moderada como en el caso del asesoramiento para el trabajo en equipo entre profesorado, el contacto inicial con los centros, el seguimiento, la búsqueda de recursos y materiales, o la capacitación para la autonomía de los centros y profesorado.

52) Desde la perspectiva de lo que debería ser, todas las funciones alcanzan valores superiores respecto a lo que actualmente viene haciéndose. Así mismo, muchas de las funciones y tareas que actualmente se realizan con menor frecuencia, de cara al futuro son vistas como muy necesarias, como por ejemplo la formación del profesorado, la evaluación de experiencias, planes y proyectos educativos, el diseño de planes y programas, la investigación educativa, o la formación del profesorado. En general, los inspectores valoran como necesario incrementar el esfuerzo en funciones más relacionadas con los procesos de desarrollo y mejora de los centros, con la capacitación de las escuelas y el desarrollo profesional del profesorado.

53) Es posible advertir que existe gran saturación de funciones y tareas por parte de estos agentes de apoyo, tanto desde la perspectiva presente como desde la visión del modelo ideal a la hora de asesorar y asistir al profesorado y los centros. Este hecho refleja una ampliación del campo de actuación más tradicional de la Inspección de Educación –centrado principalmente en el control e inspección del sistema educativo y en la difusión y ejecución de la normativa y política educativa– hacia el trabajo en y con los centros, colaborando con el profesorado en la mejora de la práctica educativa y en el funcionamiento y desarrollo de los centros como organizaciones con cultura propia, lo que está acarreado una progresiva acumulación de funciones y mayores dificultades para el desempeño de este rol. Los resultados obtenidos en el segundo estudio reflejan que, en general, los inspectores coinciden en considerar muy elevado el número de funciones y actuaciones que son realizadas por el Servicio, muchas de las cuales poseen un carácter netamente administrativo o burocrático. Para los participantes en la discusión, existe gran preocupación por el excesivo trabajo *ad hoc* que se genera en la práctica diaria, lo que determina la continuidad y calidad de las acciones de asesoramiento desarrolladas con los centros educativos.

54) Respecto a la distribución del tiempo, los inspectores invierten mucho en la atención a las familias del alumnado, en la elaboración del propio plan de actuación, en el trabajo y coordinación con otros sistemas de apoyo, en la elaboración de informes y memorias y en el trabajo con los compañeros del servicio. Por otro lado, se dedica muy poco tiempo a atender al profesorado individualmente, al alumnado a nivel de grupos, a reuniones con la Administración, a atender a la dirección de los centros educativos, o al profesorado a nivel de ciclos o departamentos, o al centro en su totalidad. Tampoco se le dedica mucho tiempo al trabajo con otras instituciones no educativas y a la propia formación o reciclaje. Actualmente existe poco espacio para el asesoramiento al profesorado pero, paradójicamente, este tipo de funciones de ayuda son valoradas como muy necesarias y ligadas al perfil de estos profesionales. Algunas intervenciones durante el desarrollo del debate en el grupo veían necesario reconsiderar el papel jugado por la Inspección de Educación en la vida de los centros y del sistema educativo, dando mayor peso a las actividades de apoyo educativo.

55) Desde el punto de vista del profesorado, el asesoramiento y apoyo recibido es insuficiente. Lo que se recibe dista considerablemente de lo que debería recibirse. La función preponderante de los inspectores desde el punto de vista del profesorado y los centros es la de difusores de normativa, lo que en gran medida coincide con la visión de los propios profesionales. También se apunta su colaboración en asuntos de gestión y administración a nivel de la organización del centro y las intervenciones en base al Programa de Calidad Educativa de la Consejería de Educación. Este dato ha sido corroborado, además, por los resultados obtenidos en el segundo estudio. El profesorado, en general, no reconoce que los agentes inspectores lleven a cabo una labor de asesoramiento pedagógico. Este rol profesional se asocia, casi exclusivamente, con labores de inspección y control, con una tendencia burocrática-administrativa.

56) Puede decirse pues que las diferencias de opinión entre asesorías y profesorado son considerables. Existe, en general, un distanciamiento pronunciado en la percepción de ambos colectivos respecto a lo que está siendo el apoyo desde la Inspección de Educación aunque, desde la perspectiva de lo que debería ser, las expectativas de uno y otro colectivo son muy cercanas, y apuntan hacia un modelo de apoyo basado en la escuela, a pesar de que –al mismo tiempo– el profesorado no renuncia a las intervenciones de especialistas bajo un modelo centrado en contenidos.

6.3.2. Conclusiones respecto a la metodología y estrategias de actuación de la Inspección de Educación

57) De acuerdo con los resultados obtenidos en el primer estudio, respecto a la segunda dimensión –metodología, estrategias, modelo de actuación– desde el punto de vista de los inspectores se hace un mayor uso de las estrategias propias de un modelo centrado en procesos, y se utilizan con menor frecuencia las estrategias propias de una orientación centrada en contenidos, aunque con alguna salvedad. Esta tendencia se refleja en que las actuaciones más habituales se focalizan preferentemente sobre procesos, con un carácter generalista, basándose en la colaboración y trabajo conjunto con el profesorado, con atención prioritaria a grupos e instituciones completas, sin limitar el abanico de temáticas y asuntos sobre los que

trabajar, buscando la capacitación y potenciación de la autonomía de los centros. Sin embargo, por las opiniones vertidas durante el segundo estudio, es posible advertir que no existe un modelo u orientación metodológica única y bien definida en la actuación de la Inspección de Educación, sino que puede hablarse de un alto grado de heterogeneidad en las estrategias utilizadas.

58) Metodológica y relacionalmente, existe un alto grado de cercanía entre lo que se hace y lo que se piensa que debería hacerse según los inspectores. En otras palabras, podría estarse reconociendo que la realidad actual prácticamente se identifica con el modelo ideal de actuación, lo que nos hace pensar –tomando en consideración los resultados obtenidos en la primera dimensión– que lo que se dice estar haciendo está siendo mediatizado por lo que se cree debería ser. Probablemente estos resultados reflejen los efectos de la deseabilidad por parte de los sujetos.

59) Según el profesorado, no existe una línea o enfoque definido en la actuación de la Inspección de Educación aunque se desea que ésta esté orientada hacia los procesos más que hacia los contenidos, aún cuando –como ya anunciábamos– no se renuncie a la ayuda directa y especializada de expertos.

60) La valoración general que hacen los inspectores e inspectoras participantes en el estudio respecto a su papel e influencia en la vida de los centros y en el trabajo cotidiano del profesorado podría considerarse entre moderada y alta, ya que desde su perspectiva responden en muy alto grado a las necesidades y demandas de los centros y son valorados y apreciados por éstos, aunque sólo el cincuenta y siete por ciento de ellos considera que su incidencia es notable en la vida y dinámica de los centros.

61) Aunque las opiniones del profesorado en este sentido son más moderadas, los centros perciben la influencia positiva de los inspectores en mayor grado que el que cabría esperar en función de las tendencias de respuesta obtenidas en las dos primeras dimensiones del estudio. No obstante, el sesenta y uno por ciento del profesorado está de acuerdo en considerar que la influencia de los inspectores –en términos generales– es escasa.

62) Teniendo en cuenta estas valoraciones –tanto las que provienen de los propios inspectores como las que provienen del profesorado– en relación a la influencia de la Inspección de Educación en los centros, y atendiendo también a otros resultados obtenidos en la primera y segunda dimensión del estudio, bien podría considerarse que las actuaciones de estos profesionales, aunque frecuentes desde su punto de vista, podrían estar teniendo un carácter periférico y puntual. La ausencia de protagonismo de los inspectores en la vida de las escuelas podría entenderse –en cierto modo– como un indicador de que las funciones desempeñadas no se identifican con las necesidades más básicas y prioritarias del profesorado y los centros.

6.3.3. *Conclusiones en relación con la estructura interna, organización, formación y relaciones de la Inspección de Educación*

63) En la tercera y última dimensión –estructura interna, organización, formación y relaciones– se advierte una autopercepción del rol muy positiva, al tiempo que una demanda por parte de los inspectores respecto al tamaño de la zona de trabajo y de recursos de tipo técnico y material. Podría considerarse que las zonas o ratios están resultando muy grandes, teniendo en cuenta la cantidad y variedad de acciones que se realizan y las altas demandas del profesorado, en un marco de escasez de recursos de todo tipo. Sin embargo, los resultados del segundo estudio reflejan una mejora en las condiciones materiales e infraestructurales en el último curso.

64) A nivel general, el funcionamiento interno de la Inspección de Educación habría que calificarla de bueno, especialmente respecto al clima relacional y ambiente de trabajo, la distribución y reparto de funciones, la resolución de tareas burocráticas y el trabajo grupal. No obstante, desde la perspectiva de los inspectores participantes, organizativamente habría que mejorar respecto a la coordinación de funciones y actuaciones y la comunicación interna. Esta demanda se refleja claramente en los resultados obtenidos en ambos estudios de la investigación. Los inspectores e inspectoras consideran que debería profundizarse en el trabajo colaborativo para evitar así la diversidad de concepciones y de criterios de actuación actualmente existentes en el seno de esta estructura.

65) Así mismo, la capacitación o preparación profesional de estos agentes es valorada en alta medida, pero destaca especialmente a la hora de ofrecer información sobre aspectos normativos y de legislación –que como se recordará es el tipo de actuación más frecuente–, para establecer contactos y procesos de trabajo colaborativo con los centros (contacto inicial), para trabajar con los compañeros del servicio, para elaborar y poner en práctica el plan de trabajo, para desarrollar planes educativos y trabajar con grupos y colectivos de profesorado, y para facilitar los contactos entre el profesorado y los centros de una zona.

66) No obstante, existe una gran demanda de formación por parte de los inspectores. Actualmente las necesidades de reciclaje son cubiertas fundamentalmente en base al estudio y reflexión personal –actividades de naturaleza individual–. Son pocas las oportunidades para participar en cursos, jornadas y seminarios, y la investigación constituye una vía muy poco utilizada para el desarrollo profesional. Puede decirse que este tipo de acciones encaminadas al desarrollo profesional de los inspectores deberían realizarse mucho más de lo que se realizan. A lo largo del debate producido en el segundo estudio, se apuntó éste como uno de los puntos más deficitarios dentro de la estructura y funcionamiento del Servicio

67) Por otra parte, el Plan de Trabajo y la Memoria Final constituyen herramientas poco valoradas en general, a las que se les reconoce poca utilidad, siendo instrumentos que en baja medida responden a las necesidades reales, que no reflejan adecuadamente el trabajo desarrollado por los inspectores. Se advierte gran dificultad para llevar a cabo los planes de trabajo de manera eficaz, dado el alto grado de incidencias no previstas que, con carácter inmediato, marcan el ritmo de trabajo diario. Al mismo tiempo, sería conveniente mejorar la comunicación y las directrices que provienen de los responsables de la Administración respecto a su elaboración en la medida en que casi el sesenta y dos por ciento de los inspectores participantes las considera poco útiles. Los inspectores sugieren mejorar el proceso para su elaboración dotándolo de mayor agilidad y participación, facilitando una mayor implicación de todas las zonas, adaptándose mejor al contexto, integrando colaboraciones externas, evitando la burocracia y la mera formalidad en los contenidos, y aplicando mayores dosis de realismo.

68) La coordinación interna y externa constituye un aspecto altamente valorado por los inspectores, a pesar de que resulta deficitaria respecto a los EOEP específicos. Este aspecto es especialmente relevante hoy por hoy, dadas las directrices de política educativa hacia la mejora y desarrollo de los centros, y la propia evolución del sistema educativo. Los inspectores sugieren –de cara a mejorar este tipo de coordinaciones– medidas como el establecimiento de reuniones de trabajo conjuntas, en las que de manera colegiada sea posible identificar criterios comunes de actuación. Proponen –entre otras medidas– debatir las funciones de los diferentes sistemas de apoyo con el fin de buscar la complementariedad y conjunción de roles y servicios, y compartir planes y acciones de formación y reciclaje favorecedoras de su desarrollo profesional.

69) A la luz de los resultados obtenidos en el estudio, es posible hablar de un amplio consenso respecto a las concepciones y modelos que la Administración por un lado y los inspectores por otro mantienen respecto a la labor de apoyo de la Inspección de Educación. Más del setenta y cinco por ciento de los sujetos dicen compartir bastante o mucho esos planteamientos. Al mismo tiempo, más del ochenta por ciento considera que desarrolla su labor en la línea de lo pretendido por la Consejería. Por último destacar que existe total acuerdo en considerar que el apoyo técnico y administrativo que reciben es muy adecuado.

6.4. Consideraciones finales y propuestas de mejora

A lo largo de este capítulo hemos ido dando cuenta de los principales hallazgos y conclusiones en relación con las tres dimensiones de la investigación.

Al tiempo que ha sido posible conocer mejor algunas de las características que definen la actuación de los sistemas de apoyo educativo en relación con el asesoramiento y apoyo que prestan, durante el proceso de estudio también han sido identificados algunos problemas y necesidades, manifestadas tanto por los propios profesionales como por centros y profesores.

De acuerdo con los objetivos planteados, este proceso de indagación e interpretación de la realidad de los equipos debería culminar con un conjunto de propuestas y medidas para la mejora de los propios sistemas de apoyo participantes. Aunque a lo largo del informe ya han sido presentadas algunas de ellas, en este último apartado pretendemos recoger de manera más precisa las recomendaciones que se desprenden de la investigación.

En primer lugar, sería conveniente debatir y consensuar mucho más el papel que los Servicios de Apoyo a la Escuela han de desempeñar en nuestro sistema educativo, revisando los objetivos y ámbitos prioritarios de actuación, discutiendo interna y externamente el diseño de un modelo que permita dotar de mayor coherencia el asesoramiento ofertado en relación con la mejora de las escuelas.

Desde nuestro punto de vista, se hace necesario retomar la idea primigenia en torno a los sistemas de apoyo externo como instituciones al servicio del profesorado, los colectivos de renovación y los centros escolares para potenciar y facilitar el desarrollo profesional y la mejora de la educación, abandonando otras prácticas que entienden que las estructuras de apoyo constituyen –fundamentalmente– un instrumento privilegiado al servicio de la política educativa y de los planes de la Administración.

Como bien dicen Nieto y Botías (2000), uno de los retos planteados actualmente es lograr que los sistemas de apoyo puedan incidir en ámbitos

fundamentales de la escuela como el currículum, los procesos organizativos del centro y los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula. Y que puedan hacerlo compartiendo la iniciativa y la responsabilidad con cada centro educativo. En esta línea, los apoyos a la escuela deben ir dirigidos a aumentar la competencia del profesorado, no a suplantarla. Deben ir dirigidos a facilitar el desarrollo de los centros, colaborando en la renovación de su cultura, valores, procesos y prácticas. Deben ir dirigidos a lograr la mejora de la educación.

En segundo lugar, sería deseable garantizar el futuro de estas estructuras de apoyo en educación y su función de asesoramiento profesional en el ámbito escolar, fortaleciendo, mejorando e institucionalizando de manera consistente estos Servicios de Apoyo a nivel del sistema educativo, lo que sin duda constituye una forma de invertir en la mejora de la calidad educativa, una apuesta decidida por nuestro sistema educativo.

Los EOEP, los CEP y la IE, constituyen un valioso recurso que –cuando es utilizado adecuadamente– permite a los centros y el profesorado ciertas garantías de éxito a la hora de acometer procesos de revisión y mejora educativa, procesos que –como se sabe– conllevan riesgo, incertidumbre y altas dosis de resistencia, pero que constituyen la única vía válida para mejorar de manera efectiva la educación y la enseñanza.

Garantizar al profesorado que cuenta con suficiente apoyo para iniciar y desarrollar proyectos de innovación educativa puede significar un importante estímulo y una invitación para que los equipos docentes asuman su cuota de responsabilidad en el proceso de mejorar las prácticas de enseñanza y los resultados de aprendizaje, para avanzar en la construcción de centros educativos comprometidos con su entorno y su realidad.

Ofrecer una ayuda óptima en cada situación comportaría dotar de una gran operatividad a estas estructuras, así como de recursos humanos y materiales suficientes. Se hace necesario valorar en qué medida el número de componentes con que cuenta cada sistema de apoyo, sus recursos y planes de actuación se adecúan a las necesidades reales de las zonas que atienden.

Convendría, equilibrar recursos y exigencias, posibilidades y objetivos en aras a facilitar un adecuado trabajo de apoyo. Sopesar y calibrar adecuadamente las expectativas de actuación de estos profesionales, y dotar adecuadamente a los Servicios educativos propiciaría una mayor calidad en su labor.

En tercer lugar, se hace necesario mejorar y potenciar la coordinación externa de estos sistemas de apoyo externo. Una política explícita en este sentido, un mayor conocimiento mutuo entre estructuras, así como una actitud abierta hacia el trabajo colaborativo favorecería un mayor acercamiento entre profesionales.

La participación activa de cada servicio en los planes de mejora de los centros y a nivel de zona garantizaría una adecuada ordenación de funciones y actuaciones, un aprovechamiento óptimo de los recursos existentes y, sobre todo, una garantía de calidad en el servicio que se presta desde estas estructuras.

La necesidad de avanzar en la coordinación inter-servicios ha sido puesta de manifiesto de manera explícita por los profesionales participantes en la investigación, proponiendo una serie de medidas.

En cuarto lugar, se requiere potenciar la formación de estos profesionales, intensificándola y diversificándola de acuerdo a las necesidades de cada zona y equipo, tanto aquella formación que favorece el desarrollo profesional de cada sujeto, como la que se centra en la capacitación y funcionamiento de los equipos de trabajo a nivel local, y del propio sistema de apoyo considerado en conjunto.

Teniendo presente la escasa tradición de este tipo de labores en el ámbito educativo, y consecuentemente las dificultades inherentes al desempeño del rol de asesoramiento, la formación inicial y permanente de estos profesionales y servicios educativos debería contemplarse como un tipo de acción de primordial importancia en el funcionamiento y política de estas estructuras.

Parece existir cierto consenso en la literatura especializada en que desempeñar roles de apoyo y asesoramiento requiere una formación equilibrada en conocimientos, habilidades y valores, tanto en relación con los procesos a utilizar, como los que se refieren a contenidos específicos (en torno al currículum, la organización escolar, la formación y desarrollo profesional del profesorado, la dinámica y funcionamiento de los grupos, los procesos de cambio y mejora escolar, etc.).

En quinto lugar, se hace necesario revisar y mejorar la evaluación en torno a la actuación de los profesionales, el funcionamiento de los equipos de trabajo y del propio Servicio de apoyo. Realizar tanto autoevaluaciones como evaluaciones externas de los sistemas de apoyo educativo no sólo es una obligación desde el punto de vista de la rendición de cuentas, sino un compromiso y un reto por conocer y mejorar aquello que se está haciendo. Sistematizar este tipo de prácticas de revisión y reflexión, además de aportar todo un cúmulo de informaciones ampliando la visión sobre el fenómeno, permite tomar decisiones más certeras y ajustadas a la realidad.

En sexto lugar, habría que atender a ciertas condiciones laborales y profesionales que vienen afectando a los miembros de los sistemas de apoyo, revisar los incentivos y el tipo de reconocimiento profesional y, en general, las condiciones del puesto de trabajo, lo que revertiría sin lugar a dudas en la calidad del servicio prestado. En este sentido, por ejemplo, sería deseable mejorar el procedimiento para la selección de las nuevas asesorías y profesionales que componen los sistemas de apoyo educativo y la socialización en su nuevo entorno, reconociendo un período de adaptación y aprendizaje, facilitando la transición e incorporación al equipo de trabajo y a las nuevas tareas. Muy relacionado con esto, la cuestión de la profesionalización o no de esta función y perfil profesional en el sistema educativo es una cuestión que no está –desde nuestro punto de vista– lo suficientemente sopesada y debatida y que requiere mucha más atención que la prestada. A pesar de los argumentos que invitan a pensar en la conveniencia de que las asesorías sean ocupadas de manera temporal, habría que valorar la rentabilidad y eficacia que permitiría su profesionalización.

Por último, existe suficiente evidencia de que el profesorado –en términos generales– tiene poca información relativa a los sistemas de apoyo

y el papel de los distintos profesionales, así como las posibilidades de trabajo conjunto con éstos. Los resultados obtenidos en relación con la muestra de profesorado parecen apuntar a que los contactos mantenidos tienden a ser con mucha frecuencia escasos, puntuales y periféricos. Sería conveniente dar a conocer y difundir la propia labor que se desarrolla desde estas estructuras, así como invitar a los centros educativos a colaborar como vía para lograr la tan ansiada calidad educativa.

En suma, los sistemas de apoyo educativo constituyen un ámbito en el que se dan cita decisiones administrativas, políticas, profesionales, institucionales y educativas de gran calado e importancia para el conjunto del sistema educativo. Realmente, desde nuestro punto de vista, constituye un fenómeno que requiere mucha más atención de la prestada.

Como dice Escudero (1992a:232):

Podemos optar porque este conjunto de decisiones pertenezcan sólo a la esfera de lo administrativo, o porque sean sometidas a escrutinio teórico, reflexivo y crítico, lo que es absolutamente necesario para que las decisiones sean legítimas y fundamentadas, y para que una dimensión educativa de esta importancia no se sustraiga al debate, al análisis y a la revisión como condiciones para su mejora progresiva'.

BIBLIOGRAFÍA

Bibliografía

- AGUILAR, L. y JÓDAR, F. (1999): Investigar los procedimientos de evaluación de la formación permanente del profesorado, *Conceptos de Educación*, 5, 69–94.
- AGUILERA, M. J. et al. (1990): *Evaluación del programa de integración escolar de alumnos con deficiencias*. Madrid: MEC, CIDE, Centro de Publicaciones.
- AGUIRRE, E. (1997): Hay que ampliar la libertad de elección de centro. *Cuadernos de Pedagogía*, 255, 8–14.
- AINSCOW, M. (Ed.) (1991): *Effective schools for all*. London: David Fulton Publishers.
- AINSCOW, M. et al. (2001): *Hacia escuelas eficaces para todos. Manual para la formación de equipos docentes*. Madrid: Narcea.
- AINSCOW, M. y SOUTHWORTH, G. (1996): School improvement: A study of the roles of leaders and external consultants, *School Effectiveness and School Improvement*, 7 (3), 229-252.
- ALFARO, I. y MARI, R. (1990): El equipo y las sesiones de valoración diagnóstica ¿Dónde está el problema? *Bordón*, 42 (1), 45-64.
- ALONSO ÁLVAREZ, E. et al. (2001): *La formación del profesorado. Proyectos de formación en centros educativos*. Caracas: Ed. Laboratorio Educativo. Barcelona: Graó.
- ALONSO TAPIA, J. (1995): *Orientación educativa. Teoría, evaluación e intervención*. Madrid: Síntesis.

- ALPERT, J. (1981): Conceptual bases of mental health consultation in schools. En M. J. Curtis y J. E. Zins (Eds.): *The theory and practice of school consultation* (pp. 19-26) Springfield: Charles C. Thomas Pub.
- ALPERT, J. (1982): *Psychological consultation in educational settings*. San Francisco: Jossey-Bass.
- ALPERT, J., LUDWIG, L. y WEINER, L. (1981): Selection of consultees in school mental health consultation. En M. J. Curtis y J. E. Zins (Eds.): *The theory and practice of school consultation* (pp. 165-173) Springfield: Charles C. Thomas Pub.
- ALVAREZ ROJO, V. (1990): Los grupos de discusión. *Cuestiones Pedagógicas*, nº 6-7. Sección de Ciencias de la Educación, Universidad de Sevilla.
- ALVAREZ ROJO, V. (1994): Orientación educativa y acción orientadora. Relación entre la teoría y la práctica. Madrid: EOS.
- ALVAREZ ROJO, V. et al. (1992a): El perfeccionamiento de los orientadores en ejercicio en el contexto de la reforma: una cuestión pendiente. *Curriculum*, 5, 85-106
- ALVAREZ ROJO, V. et al. (1992b): La organización de los servicios de orientación educativa en Andalucía. *Bordón*, 44 (4), 405-420.
- ALVAREZ ROJO, V. et al. (1992c): La Orientación Institucional en Andalucía. Aportaciones para su evaluación. Universidad de Sevilla, Grupo de Investigación MIDO.
- ANASTOS, J. y ANCOWITZ, R. (1987): A teacher-directed peer coaching project. *Educational Leadership*, November, 40-42.
- ANDREWS, I. (1987): Induction programs: staff development opportunities for beginning and experienced teachers. En Wideen, M. y Andrews, I. (Eds): *Staff development for school improvement: a focus on the teacher* (pp. 142-153) New York: Falmer Press.
- ANGULO, J.F. (1995): El papel innovador de los/las psicopedagogos/as en los Centros de Enseñanza Secundaria Obligatoria. En J. Fernández Sierra (Coord.): *El trabajo docente y psicopedagógico en educación secundaria*. Archidona: Aljibe, pp. 427-462.
- ANGULO, J.F. (1999): La supervisión docente: dimensiones, tendencias y modelos. En A. Pérez, J.F. Angulo y J. Barquín (eds.): *Desarrollo profesional del docente: política, investigación y práctica*. Madrid: Akal, 467-505.
- AOKI, T. (1984): Towards a reconceptualization of curriculum implementation. En D. Hopkins y M. Wideen (Eds.): *Alternative perspectives on school improvement* (pp. 107-118) London: Falmer Press
- APPLE, M. W. (1987): *Educación y poder*. Barcelona: Paidós/MEC.
- APPLE, M.W. y BEANE, J.A. (1999): *Escuelas democráticas*. Madrid. Morata.
- ARAI, I. (1989): Strategies for the implementation of schemes: a case study from Japan. En Van den Berg, U. Hameyer y K. Stokking (Eds.): *Dissemination reconsidered: the demands of implementation* (pp. 215-223) Leuven: ACCO.
- AREA, M. y YANES, J. (1990): El asesoramiento curricular a los centros escolares. La fase de contacto inicial. *Curriculum*, 1, 51-78

- ARENCEBIA, J.S. (1998): *La colaboración. Una propuesta ideológica, teórica y estratégica del cambio en educación. Estudio de un caso centrado en la disciplina escolar*, Tesis doctoral, Universidad de La Laguna.
- ARENCEBIA, J.S. (2001): Una experiencia de asesoramiento procesual basada en la disciplina escolar, en J. Domingo (Coord.): *Asesoramiento al centro educativo. Colaboración y cambio en la institución*, Barcelona: Octaedro.
- ARENCEBIA, J.S. y GUARRO, A. (1990): El perfeccionamiento basado en la escuela. La fase de identificación y análisis de necesidades. En López, J. y Bermejo, B. (Coords.): *El centro educativo. Nuevas perspectivas organizativas*. Huelva: GID.
- ARENCEBIA, J.S. y GUARRO, A. (1999): *Mejorar la escuela pública. Una experiencia de asesoramiento a un centro con problemas de disciplina*, Tenerife: Consejería de Educación del Gobierno de Canarias/CCPP.
- ARENCEBIA, J.S. y LAGNEAUX (1997): Del asesoramiento experto al asesoramiento en procesos. En *Primer Encuentro Estatal de Formación en Centros*. Jaén: CELinares/DPCECJA.
- ARGYRIS, C. (1964): *Integrating the individual and the organization*. Nueva York; Wiley.
- ARGYRIS, C. (1985): Explorations in consulting-client relationships. En C. R. Bell y L. Nadler (Eds.) *Clients & consultants. Meeting and exceeding expectations* (pp. 22-48) (2nd. ed.) Houston: Gulf Publishing Company.
- ARGYRIS, C. (1991): Un enfoque clave para el aprendizaje de los directivos. *Harvard Deusto Business Review*, 48, 51-63.
- ARGYRIS, C. y SCHÖN, D. (1974): *Theory in practice: increasing professional effectiveness*. San Francisco, Ca: Jossey-Bass.
- ARMAS, M., PEREZ, C. y TAVIO, J. (1991): Modelo de intervención de los equipos multiprofesionales: incidencia en el proceso integrador. En V. Acosta et al. (Eds.): *Programas de evaluación e intervención en educación especial. VIII Jornadas de Universidades y Educación Especial* (pp. 447-457) La Laguna: Autores.
- ARRÁIZ, A. (1994): Modelos de orientación y asesoramiento, en S. Molina (Coord.): *Bases psicopedagógicas de la educación especial*. Alcoy: Marfil, 3-53.
- ASHLEY, J. (1992): Using GRIDS to develop the school. *British Journal of Special Education*, 19 (3), 105-108.
- ATO, M. Y LÓPEZ, J. (1987): *El cuestionario y la investigación por encuesta*, Proyecto N.T.I.C., Curso de Formación de Monitores, Alcalá de Henares, (paper).
- AUBREY, C. (1990): *Consultation and change in educational setting*. Londres: Falmer Press.
- AUBREY, C. (1993): Papel del asesor psicopedagógico ante los problemas de conducta escolar. En R. M. Gupta y P. Coxhead (Eds.): *Asesoramiento y apoyo psicopedagógico. Estrategias prácticas de intervención educativa* (pp. 53-73) Madrid: Narcea.
- AUSTIN, G. y REYNOLDS, D. (1990): Managing for improved school effectiveness: an international survey. *School Organisation*, 10 (2-3), 167-178.
- AVIS, P. y WRIGHT, M. (1990): Developing a regional resource - An advisory teacher support network. En D. Baker y K. Bovair (Eds.): *Making the special schools ordinary? Volume 2. Practitioners changing special education* (pp. 107-124) London: The Falmer Press.

- BAEZ, B. (1989): Del estudio de caso al análisis de la situación: evolución histórica del diagnóstico psicoeducativo. *Infancia y Aprendizaje*, 46, 71-81.
- BÁEZ, B. (1991): El movimiento de escuelas eficaces: implicaciones para la innovación educativa, *Revista de Educación*, 294, pp. 407-426.
- BÁEZ, B. y BETHENCOURT, J. (1992): *Psicología Escolar*, Cincel, Argentina.
- BALL, E. (1983): Supporting curriculum development: case study of a school-focused support scheme. En G. M. Blenkin y A. V. Kelly (Eds.): *The primary curriculum in action* (pp. 200-217) London: Harper & Row.
- BALL, S. (1989): *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Barcelona: Paidós/MEC.
- BALL, S. (1993): La gestión como tecnología moral. En S. Ball (Comp.): *Foucault y la educación. Disciplinas y saber* (pp. 155-168) Madrid: Morata/ Fundación Paideia.
- BANDURA, A. (1977): Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- BARQUÍN, J. (1995): El perfeccionamiento del profesional a través de la autoevaluación. En Fernández Sierra, J. (1995): *El trabajo docente y psicopedagógico en la educación secundaria*. Málaga: Aljibe.
- BARRIO, J. (1991): Una forma de participación en el desarrollo curricular, *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 10, 311-317.
- BARROSO, J. (1997): *Autonomia e gestão das escolas*. Lisboa: Ed. do Ministério da Educação.
- BARROSO, J. y CANÁRIO, R. (1998): *Centros de Formação das Associações de Escolas. Das expectativas às realidades*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- BARRUECO, A. (1990): Consideraciones históricas sobre la orientación escolar. *Revista de Educación*, 292, 335-350.
- BARTH, R. (1990): *Improving schools from within*. San Francisco: Jossey Bass.
- BASSEDAS, E. (1988): El asesoramiento psicopedagógico, una perspectiva constructivista, *Cuadernos de Pedagogía*, 159, 65-70.
- BASSEDAS, E. HUGUET, T. (1991): El lugar de la intervención psicopedagógica, *Cuadernos de Pedagogía*, 168, 78-81.
- BATANAZ, L. (1994): La inspección educativa: ¿una función de futuro?, en *Revista Española de Pedagogía*, 52, 424-426.
- BAUTISTA, R. (1990): Equipos de apoyo a la escuela., *Puerta Nueva*, 11, 14-20.
- BAUTISTA, R. (1991): Servicios de apoyo a la escuela (I) En R. Bautista Jiménez (Coord.) *Necesidades educativas especiales* (pp. 79-91): Málaga: Aljibe.
- BELL, G. H. (1985): INSET: five types of collaboration and consultancy. *School Organization*, 5 (3), 247-256.
- BELL, L. (1990): Research, consultancy and staff development in schools; En Aubrey, C. (ed.): *Consultancy in the United Kingdom. Its role and contribution to educational change*. London: Falmer Press.
- BELL, L.A. (1979): A discussion of some implications of using consultants in schools. *British Educational Research Journal*, 5 (1), 55-62.

- BERMAN, P. (1981): Educational change: an implementation paradigm. En R. Lehming y M. Kane (Eds): *Improving schools. Using what we know* (pp. 253-286) Beverly Hills, Ca: SAGE.
- BERMAN, P. y McLAUGHLIN, M. W. (1974): *Federal programs supporting educational change, Vol. I: a model of educational change*. Santa Monica, Ca: Rand Corporation.
- BERMAN, P. y McLAUGHLIN, M. W. (1975): *Federal programs supporting educational change, Vol. IV: the findings in review*. Santa Monica, Ca: Rand Corporation.
- BERMAN, P. y McLAUGHLIN, M. W. (1977): *Federal programs supporting educational change, Vol. VII: factors affecting implementation and continuation*. Santa Monica, Ca: Rand Corporation.
- BERMAN, P. y McLAUGHLIN, M. W. (1978): *Federal programs supporting educational change, Vol. VIII: implementing and sustaining innovations*. Santa Monica, Ca: Rand Corporation.
- BERNSTEIN, B. (1971): Clase social, lenguaje y socialización. *Educación y Sociedad*, 4, 127-143.
- BERNSTEIN, B. (1993): *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid: Morata.
- BEYER, L. (1988): La reconstrucción del conocimiento y de los estudios educativos. *Revista de Educación*, 286, 129-149.
- BEYER, L. y APPLE, M. (Eds.) (1988): *The curriculum. Problems, politics, and possibilities*. Albany: State University of New York Press.
- BIBBY, G. (1990): An evaluation of in-class support in a secondary school. *Support for Learning*, 5, 37-42.
- BINES, H. (1993): Curriculum change: the case of special education. *British Journal of Sociology of Education*, 14 (1), 75-90.
- BIOTT, C. (Ed.) (1991): *Semi-detached teachers: Building support and advisory relationships in classroom*. Londres: Falmer Press.
- BISQUERRA, R. (1995): *Orígenes y desarrollo de la orientación psicopedagógica*. Madrid: Narcea.
- BISQUERRA, R. (Coord.) (1998): *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*, Barcelona: Praxis.
- BLACK, A. y AMMON, P. (1992): A developmental-constructivist approach to teacher education. *Journal of Teacher Education*, 43 (5), 323-335.
- BLANCHET, A., et al. (1989): *Técnicas de Investigación en Ciencias Sociales*, Madrid: Narcea.
- BLASE, J. (1991): The micropolitical perspective. En J. Blase (Ed.): *The politics of life in schools. Power, conflict, and cooperation* (pp. 1-18) Newbury Park: SAGE.
- BLASE, J. (1998): The micropolitics of educational change. En Hargreaves, A., Lieberman, A., Fullan, M. y Hopkins, D. (Eds.): *International handbook of Educational Change*. Dordrecht: Kluwer, 544-557.
- BLASE, J. y BLASE, J. (1998): Inquiry and Collaboration: Supporting the Lifelong Study of Learning and Teaching, *International Electronic Journal For Leadership Learning*, 2, 7.
- BLUM, R. y BUTLER, J. (Eds.) (1989): *School leader development for school improvement*. Leuven: ACCO.

- BOLAM, R. (1992): Desarrollo profesional basado en la escuela: Inglaterra y Gales. En L. M. Villar (Coord.): *Desarrollo Profesional Centrado en la Escuela*. Granada: Universidad, 34-44.
- BOLAM, R. (1993): Modelos y estrategias de formación permanente de profesores en la comunidad europea: experiencia en Inglaterra y Gales. En F. Imbernón (Coord.): *La formación permanente del profesorado en los países de la CEE* (pp. 93-126) Barcelona: ICE de la Universitat de Barcelona/Horsori.
- BOLÍVAR, A. (1993): Referentes conceptuales e ideológicos del D.C.B.E., *IV Encuentro de la Asociación para el Desarrollo y Mejora de la Escuela (ADEME)* Las Palmas (paper).
- BOLÍVAR, A. (1996a): Cultura escolar y cambio curricular, *Bordón*, 48 (2), 169-177.
- BOLÍVAR, A. (1996b): El lugar del centro escolar en la política curricular actual. Mas allá de la reestructuración y descentralización, en M. A. Pereyra *et al.* (Ed.): *Globalización y descentralización de los sistemas educativos*. Barcelona: Pomares-Corredor, 237-266.
- BOLÍVAR, A. (1996c): Formarse al tiempo que se trabaja: ¿Qué hemos aprendido de nuestras experiencias de formación centrada en la escuela en España?, en A. Estrela, R. Canario y J. Ferreira (Eds.): *Formação, Saberes Profissionais e Situações do trabalho. Vol. I. Actas del VII Colloque National de Aipelf/ Afirse*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, 87-98.
- BOLIVAR, A. (1997a): La formación centrada en la escuela: El proceso de asesoramiento, en J. López y C. Marcelo (Eds.): *El asesoramiento en la educación*. Barcelona: Ariel, 380-394.
- BOLÍVAR, A. (1997b): A escola como organização que aprende. En Canário, R. (ed.): *Formação e situações do trabalho*. Oporto: Porto Editora, 79-100.
- BOLÍVAR, A. (1998): Los CPRs como dispositivos para el intercambio y difusión del conocimiento pedagógico, *Aula de innovación educativa*, 68, 37-39.
- BOLÍVAR, A. (1999a): *Cómo mejorar los centros educativos*, Madrid: Síntesis.
- BOLÍVAR, A. (1999b): Roles del psicopedagogo en la innovación y desarrollo del currículum. En F. Peñafiel, D. González y J.A. Amezcua (Coords.): *I Jornadas Interdepartamentales de Psicopedagogía: La intervención Psicopedagógica*. Granada: Grupo Editorial Universitario, 176-200.
- BOLÍVAR, A. (2000): El psicopedagogo en la innovación del currículum. En M. Pérez Ferra y J.A. Torres (Coords.): *La calidad en los procesos educativos*. Barcelona: Oikos-Tau, pp. 87-112.
- BOLÍVAR, A. (2000a): *Los centros educativos como organizaciones que aprenden: Promesa y realidades*. Madrid: La Muralla.
- BOLÍVAR, A. (2000b): Los centros escolares como comunidades. Revisando la colegialidad, *Revista Española de Pedagogía*, 216.
- BOLÍVAR, A. (2001): Del aula al centro y ¿vuelta? Redimensionar al asesoramiento, en J. Domingo (Coord.): *Asesoramiento al centro educativo. Colaboración y cambio en la institución*, Barcelona: Octaedro, 51-68.
- BOLÍVAR, A. y DOMINGO, J. (1997): La gestión de calidad del MEC. Una crítica. En *II Jornadas andaluzas sobre organización y dirección de las instituciones educativas*. Granada: GEU.

- BOLÍVAR, A. y DOMINGO, J. (1998): Historia institucional de un centro escolar. En Gairín, J. y Darder, P. (Dir.): *Organización y gestión de centros educativos*. Barcelona: Praxis.
- BOLÍVAR, A. y DOMINGO, J. (2000): Las historias de aprendizaje institucionales como instrumento para el aprendizaje de la organización. En Villa, A. (Coord.): *Liderazgo y organizaciones que aprenden*. Bilbao: ICE de la Universidad de Deusto.
- BOLÍVAR, A., DOMINGO, J. y FERNÁNDEZ, M. (2001): *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.
- BOLLEN, R. y HOPKINS, D. (1987): *School based review: toward a praxis*. Leuven: ACCO.
- BOLLEN, R. y ROBIN, D. (1985): School improvement context. En W. G. Van Velzen et al. (Eds.): *Making school improvement work* (pp. 69-98) Leuven: ACCO.
- BOTÍAS, F. y otros (1991): Una experiencia de colaboración entre equipos psicopedagógicos y centro de profesores en el asesoramiento a centros. En *Jornadas de Equipos Interdisciplinarios de Sector y Orientadores en Centros de Madrid* (pp. 63-104) Madrid: MEC-CAM.
- BOWE, R. y BALL, S. (1992): *Reforming education and changing schools*. London: Routledge & Kegan Paul.
- BROPHY, J. y GOOD, T. (1986): Teacher behavior and student achievement. En M. Wittrock (Ed.): *Handbook of research on teaching*, (3ªed.), Nueva York: McMillan, 328-375.
- BRUNDAGE, S. (1996): What Kind of Supervision Do Veteran Teachers Need? An Invitation To Expand Collegial Dialogue and Research. *Journal of Curriculum and Supervision*, 12 (1), 90-94.
- BUJ, A. (1992): Inspección técnica, sistema educativo e innovación, en *Teoría de la Educación IV*, 185-207.
- BURKE, J. (Ed.) (1989): *Competency based education and training*. Lewes: Falmer Press.
- BURNS, J. (1978): *Leadership*. New York: Harper & Row.
- BUTLER, J. y BLUM, R. (1989): Criteria for program description and analysis. En R. E. Blum y J. A. Butler (Eds.): *School leader development for school improvement* (pp. 41-42) Leuven: ACCO.
- CABADA, J. (1980a): La educación especial: situación actual y expectativas. En J. Rioja Gómez (Coord.): *Educación Especial* (pp. 11-43) Madrid: Cincel.
- CABADA, J. (1980b): Los equipos multiprofesionales. *Vida Escolar*, 205, 47-58.
- CABALLERO, A., CRESPO, J. y HERNANDEZ, M. (1982): El equipo orientador. *Revista de Educación*, 270, 67-82.
- CALHOUN, E. y JOYCE, B. (1998): 'Inside-out' and 'outside-in': Learning from past and present school improvement paradigms. En A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan y D. Hopkins (eds.): *International Handbook of Educational Change*. Dordrecht: Kluwer, 1286-1298.
- CAMPBELL, C. (1992): The school counselor as consultant: assessing your aptitude. *Elementary School Guidance & Counseling*, 26 (3), 237-250.
- CANTÓN MAYO, I. (1990): *La Inspección Educativa. Funciones, antecedentes y modelo de acción*. Barcelona: Oikos-Tau.

- CARDONA, C. (1989): El asesoramiento consultivo: un modelo de intervención psicopedagógica en pro de la integración escolar. *Siglo Cero*, 125, 54-56.
- CARR, W. (1990): *Hacia una Ciencia Crítica de la Educación*. Barcelona: Laertes.
- CARR, W. y KEMMIS, S. (1988): *Teoría Crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- CARRERA, M. (2000): El asesor pedagógico como co-creador en la formación de profesores, en M. Carrera: *Evolucionar como profesor. Diálogo, formación e investigación*. Granada: Comares, 265-292.
- CASTELL, M. et al. (1994): *Nuevas perspectivas críticas en educación*. Barcelona: Paidós.
- CASTILLEJO, J. (1999): El asesoramiento al profesorado y el proyecto de centro, *Perspectiva Cep*, 1, 59-78.
- CATES, C. (1978): *A preliminary inventory of educational linking agent functions with brief explanations*. San Francisco, Ca: Far West Laboratory for Educational Research and Development
- CELA, D. (1995): La figura del facilitador externo. *Cuadernos de Pedagogía*, nº 240, pp. 52-54.
- CENTRO DEL PROFESORADO DE LA OROTAVA (1999): *Plan anual de actividades*. (Documento fotocopiado).
- CHESLER, M., BRYANT Jr., B. y CROWFOOT, J. (1981): Consultation in schools: inevitable conflict, partisanship and advocacy. En M. J. Curtis y J. E. Zins (Eds.): *The theory and practice of school consultation* (pp. 55-64) Springfield: Charles C. Thomas Pub.
- CHIN, R. y BENNE, K.D. (1985): General strategies for effecting changes in human systems. En W.G. Bennis, K.D. Benne y R. Chin (Eds.): *The planning of change* (4ª ed.) (pp. 22-45): Nueva York: CBS College.
- CLARK, D., LOTTO, L. y ASTUTO, T. (1984): Effective schools and school improvement: a comparative analysis of two lines of inquiry. *Educational Administration Quarterly*, 20 (3), 41-68.
- CLEMENT, M (1999): ¿Es posible una cultura de colaboración entre el profesorado?. *Revista de Educación*, 320, 205-221.
- CLEMENT, M. y VANDENBERGHE, R. (2000): Teachers' Professional Development. A Solitary or Collegial (ad)venture?. *Teaching and Teacher Education*, 16, 81-101.
- COBEN, S. y THOMAS, C. (1997): Meeting the challenge of consultation and collaboration: developing interactive teams. *Journal of Learning Disabilities*, 30 (4), 427-432.
- COGAN, M. (1973): *Clinical Supervisión*. Boston: Houghton Mifflin.
- COHEN, D. (1986): Curriculum consultants in schools: towards participatory processes. En R. N. Stern y S. McCarthy (Eds.): *The organizational practice of democracy* (pp. 37-52) New York: John Wiley & Sons.
- COHEN, L. Y MANION, L. (1990): *Métodos de Investigación Educativa*, Madrid: La Muralla.

- COHN, M. y GELLMAN, V. (1988): Supervision: A Developmental Approach for Fortering Inquiry in Preservice Teacher Education, *Journal of Teacher Education*, 2 (39), 2-8.
- COLE, E. Y SIEGEL, J.A. (1990). *Effective Consultation in School Psychology*, Toronto: Hogrefe and Huber Publication.
- COLL, C. (1988): *Conocimiento psicológico y práctica educativa. Introducción a las relaciones entre psicología y educación*. Barcelona: Barcanova.
- COLL, C. (1990): La reforma cualitativa. *Escuela Española*, 3000, Madrid.
- COLL, C. (1991): Más allá de las etiquetas: convergencia disciplinar, solapamiento profesional y necesidades de formación en la intervención psicopedagógica. *Papeles del Psicólogo*, 51, 63-76.
- COLL, C. (1996): Psicopedagogía: confluencia disciplinar y espacio profesional, en C. Monereo e I. Solé (coords.): *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista*. Madrid: Alianza, 33-52.
- COMUNIDAD AUTÓNOMA DE MADRID y MINISTERIO DE EDUCACIÓN y CIENCIA (1991): *Jornadas de Equipos Interdisciplinares de Sector y Orientadores en Centros de Madrid. Ponencias y Estudio de Casos*, Madrid: CAM-MEC.
- CONOLEY, J. (1981a): Advocacy consultation: promises and problems. En J. C. Conoley (Ed.): *Consultation in schools. Theory, research, procedures* (pp. 157-178) New York: Academic Press.
- CONOLEY, J. (1981b): Emergent training issues in consultation. En J. C. Conoley (Ed.): *Consultation in schools. Theory, research, procedures* (pp. 223-263) New York: Academic Press.
- CONOLEY, S., BAS-ISAAC, E. y SCULL, R. (1995): Teacher mentoring and Peer Coaching: A Micropolitical Interpretation. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 9, 7-19.
- CONOLEY, J. y CONOLEY, C. (1981): Toward prescriptive consultation. En J. C. Conoley (Ed.): *Consultation in schools. Theory, research, procedures* (pp. 265-293) New York: Academic Press.
- CONOLEY, J. y CONOLEY, C. (1982): *School consultation: a guide to practice and training*. New York: Pergamon.
- CONOLEY, J. y GUTKIN, T. (1986): Educating school psychologists for the real world. *School Psychology Review*, 15 (4), 457-465.
- CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTES DEL GOBIERNO DE CANARIAS (1991): *Estado y situación de la enseñanza no universitaria en la Comunidad Autónoma de Canarias*. (Documento fotocopiado).
- CONTRERAS, J. (1997): *La autonomía del profesor*. Madrid: Morata.
- COOK, T. y REICHARDT, CH. (1986): *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*, Madrid: Morata.
- CORBETT, H. y D'AMICO, J. (1986): No more heroes: creating systems to support change. *Educational Leadership*, September, 70-72.
- CORBETT, H., DAWSON, J. y FIRESTONE, W. (1984): *School context and school change. Implications for effective planning*. New York: Teachers College, Columbia University.

- CORDÓN, J. (1994): La asesoría y el proyecto curricular, *Puerta Nueva*, 20, 32-35.
- CORONEL, J. (1994): El profesorado, el liderazgo y la mejora de la escuela. *Curriculum*, 8-9, 21-47.
- COX, P. (1983): Complementary roles in successful change. *Educational Leadership*, 41 (November) 10-13.
- 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.
- CRANDALL, D. (1977): Training and supporting linking agents, en Nash, N. y Culbertson, J. (Eds.): *Linking Processes in Educational Improvement*, UCEA, Columbus O.H.
- CRANDALL, D. (1987): External support and school improvement: Constructs from the International School Improvement Project. En D. Hopkins (Ed): *Improving the quality of schooling. Lessons from the OECD International School Improvement Project* (pp. 105-114) Lewes: Falmer Press.
- CRANDALL, D. (1987a): The structure of external support for school improvement in the United States. En D. Hopkins (Ed.): *Improving the quality of schooling* (pp. 115-124) London: The Falmer Press.
- CRANDALL, D. et al. (1982): *People policies and practices: examining the chain of school improvement*, Vols. I-IX, Andover, Massachussets, The Network Inc.
- CRANDALL, D., EISEMAN, J. y LOUIS, K. (1986): Strategic planning issues that bear on the success of school improvement efforts. *Educational Administration Quarterly*, 22 (3), 21-53.
- CRONE, R. (1984): Problem solving via a schools support service. En M. Skilbeck (Ed.) *Readings in school-based curriculum development* (pp. 124-133) London: Harper & Row.
- CROWSON, R. y BOYD, W. (1993): Coordinated services for children: designing arks for storms and seas unknown. *American Journal of Education*, 101 (2), 140-179.
- CUADRADO, J. (1993): Investigación-acción en el aula escolar: el asesor como investigador permanente del profesorado, *Campo Abierto*, 10, 213-230.
- CURTIS, M. y METZ, L. (1986): System level intervention in a school for handicapped children. *School Psychology Review*, 15 (4), 510-518.
- CURTIS, M. y WATSON, K. (1980): Changes in consultee problem clarification skills following consultation. *Journal of School Psychology*, 18, 210-221.
- CURTIS, M. y ZINS, J. (Eds.) (1981): *The theory and practice of school consultation*. Springfield: Charles C. Thomas Publisher.
- DALIN, P. (1983): Strategies of innovation. En T. Horton y P. Raggatt (Eds.) *Challenge and change in the curriculum* (pp. 131-136) Milton Keynes: Open University Press.
- DALIN, P. (1986): From leadership training to educational development: IMTEC as an international experience. En E. Hoyle y A. McMahon (Eds.) *The management of schools world yearbook of education* (pp. 297-309) London: Kogan Page.
- DALIN, P. et al. (1993): *Changing the school culture*, (?)
- DALIN, P. y RUST, V. (1983): *Can School Learn?*, Oxford: Nfer-Nelson.

- DALIN, P., RUST, V. y SUMNER, R. (1987): *School development guide. User's manual*. IMTEC/NFER.
- DARLING-HAMMOND, L. (2001): *El derecho de aprender, crear buenas escuelas para todos*, Barcelona: Ariel.
- DAVISON, J. (1990): The process of school consultation: give and take. En E. Cole y J. A. Siegel (Eds.) *Effective consultation in school psychology* (pp. 53-69) Toronto: Hogrefe & Huber Publishers.
- DAY, C. (1984): External consultancy: Supporting school-based curriculum development. En P. Holly y D. Whitehead (Eds.) *Action-research in schools: getting it into perspective. Bulletin n° 6* (pp. 53-68): Cambridge: CARN-CIE.
- DE CALUWÉ, L., MARX, W. y PETRI, M. (1988): *Schooldevelopment: Models and change*, Leuven, Acco.
- DE CALUWÉ, L. y PETRI, M. (1983): *Organizational context and the change agent*, Amsterdam, General Pedagogical Centre.
- DE PONTI, N. y WILLEMS, J. (1989): Dissemination in the local situation: the case of regional and local support. En R. M. Van den Berg, U. Hameyer y K. Stokking (Eds.): *Dissemination reconsidered: the demands of implementation* (pp. 143-162) Leuven: ACCO.
- DE VICENTE, P. (1995): La formación del profesorado como práctica reflexiva. En Villar, L.M. (Coord.): *Un ciclo de enseñanza reflexiva*. Bilbao: Mensajero.
- DE VICENTE, P. (1998): Trabajar juntos para construir un sueño: cambiar las mentes, cambiar los profesores, mejorar las escuelas. En Fernández, M. y Moral, C. (Coords.): *Formación y desarrollo de los profesores de Educación Secundaria en el marco curricular de la reforma. Los retos profesionales de una nueva etapa*. Granada: FORCE, 37-54.
- DE VICENTE, P. (dir.) y otros (1998): Elementos para la evaluación de Programas de Desarrollo Profesional del docente; *Enseñanza, Anuario Interuniversitario de Didáctica*, 16, 71-108.
- DEAN, J. (1997): *Supervisión y asesoramiento. Manual para inspectores, asesores y profesorado*. Madrid: La Muralla.
- DECK, M. (1992): Training school counselors to be consultants. *Elementary School Guidance and Counseling*, 26 (3), 221-228.
- DEL POZO, P. (1998): *Formación de formadores*. Madrid: Pirámide.
- DELORS, J. (1996): *La educación encierra un tesoro. Informe de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Madrid: Santillana/UNESCO.
- DÍEZ, E. (1999): *La estrategia del caracol. Un cambio cultural en una organización*. Barcelona: Oikos-tau.
- DIRECCIÓN GENERAL DE CENTROS (1997). *Escolarización en niveles no universitarios. Curso escolar 1996/97*. Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias. Tenerife.
- DIRECCIÓN GENERAL DE ORDENACIÓN E INNOVACIÓN EDUCATIVA (1994a): *Los centros del profesorado de Canarias: Origen, evolución, situación actual y propuesta de Organización, Estructura y Funcionamiento*. Multicopiado: Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa; Consejería de Educación de Canarias.

- DIRECCIÓN GENERAL DE ORDENACIÓN E INNOVACIÓN EDUCATIVA (1994b): *Centros del Profesorado de Canarias*, Tenerife: Consejería de Educación, Cultura y Deportes.
- DIRECCIÓN GENERAL DE ORDENACIÓN E INNOVACIÓN EDUCATIVA (1995): *La formación del profesorado en Canarias*, Las Palmas de Gran Canaria: Consejería de Educación, Cultura y Deportes.
- DIRECCIÓN GENERAL DE ORDENACIÓN E INNOVACIÓN EDUCATIVA (1996a): *La orientación educativa y la intervención psicopedagógica en la Comunidad Autónoma Canaria*, Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias (documento fotocopiado).
- DIRECCIÓN GENERAL DE ORDENACIÓN E INNOVACIÓN EDUCATIVA (1996b): *Desarrollo normativo de la LOGSE en Canarias*, Tenerife: Consejería de Educación, Cultura y Deportes.
- DIRECCIÓN GENERAL DE ORDENACIÓN E INNOVACIÓN EDUCATIVA (2000): *La reconstrucción del modelo de actuación de los Centros del Profesorado de Canarias ante las necesidades de la práctica educativa. Documento para el debate.* (doc. fotocopiado).
- DIRECCIÓN GENERAL DE ORDENACIÓN E INNOVACIÓN EDUCATIVA (2001): *Conclusiones del debate sobre el documento: La reconstrucción del modelo de actuación de los Centros del Profesorado de Canarias ante las necesidades de la práctica educativa.* (doc. fotocopiado).
- DOMINGO, J. (1996): *Proceso de desarrollo de un centro educativo. Aproximación biográfico-institucional*. Universidad de Granada: Tesis doctoral.
- DOMINGO, J. (1997): El mapa relacional entre el profesor tutor y el de apoyo a la integración. Construcción de un encuentro profesional. En Sánchez, A. y Torres, J.A. (Coords.): *Educación especial I. Desarrollo curricular, profesional e institucional*. Madrid: Pirámide.
- DOMINGO, J. (2000): ¿Qué asesoramiento para una organización que aprende?, en *Liderazgo y organizaciones que aprenden. III Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos*. Bilbao, ICE de la Universidad de Deusto, pp. 957-972.
- DOMINGO, J. (Coord.) (2001a): *Asesoramiento al centro educativo. Colaboración y cambio en la institución*, Barcelona: Octaedro.
- DOMINGO, J. (2001b): Escenarios y contextos de acción, en Idem: *Asesoramiento al centro educativo. Colaboración y cambio en la institución*, Barcelona: Octaedro, 107-130.
- DOMINGO, J. (2001c): Funciones de asesoramiento, en Idem: *Asesoramiento al centro educativo. Colaboración y cambio en la institución*, Barcelona: Octaedro, 183-202.
- DOMINGO, J. y BOLÍVAR, A. (1996): Proceso de desarrollo de un centro educativo. *Enseñanza, Anuario Interuniversitario de Didáctica*, 14, 17-39.
- DOMINGO, J. y BOLÍVAR, A. (1998): Repensando la formación del profesorado: Historia de vida y desarrollo personal y profesional. *Revista de Ciencias de la Educación*, 176, 515-528.
- DOW, I. y WHITEHEAD, R. (1981): *New perspectives on curriculum implementation: a survey of teacher, principal and consultant-coordinator concerns*. Toronto: OPSTF.

- DOYLE, W. (1986): Classroom organization and management. En M. Wittrock (Ed.): *Handbook of research on teaching*, (3ªed.). Nueva York: McMillan, 392-431.
- DUNN, W., HOLZNER, B. y ZALTMAN, G. (1985): Knowledge utilization. En T. Husen y T. N. Postlethwaite (Eds.) *The International Encyclopedia of Education* (Vol. 5) (pp. 2831-2839) Oxford: Pergamon (Versión castellana: Enciclopedia Internacional de la Educación. Barcelona: Vicens-Vives/MEC, 1989)
- DUNNE, E. y BENNET, N. (1997): Mentoring processes in school-based training, *British Educational Research Journal*, 23 (2), 225-237.
- DUSTIN, D. (1992): School consultation in the 1990's. *Elementary School Guidance & Counseling*, 26, 65-75.
- DUSTIN, D. y EHLI, S. (1992): School consultation in the 1990s. *Elementary School Guidance and Counseling*, 26 (3), 165-175.
- DYER, CH. (1988): Which support? An examination of the term. *Support for Learning*, 3, 6-11.
- EBMEIER, H. y NICKLAUS, J. (1999): The Impact of Peer and Principal Collaborative Supervision on Teachers Trust, Commitment, Desire for Collaboration, and Efficacy; *Journal of Curriculum and Supervision*, 14, 4 351-378.
- ECHEITA, G. (1989): Profesores y otros profesionales para la atención de los alumnos con necesidades educativas especiales. Reflexiones sobre su formación permanente. En CNREE: *Las adaptaciones curriculares y la formación del profesorado* (pp. 5-22) Madrid: MEC, Dirección General de Renovación Pedagógica.
- ECHEVERRIA, B. (1988): Modelos de institucionalización de la orientación educativa y sus implicaciones en la calidad de la educación. En *La calidad de los centros educativos. Actas del IX Congreso Nacional de Pedagogía* (pp. 393-411) Alicante: Sociedad Española de Pedagogía.
- EDWARDS, A. (1992): Preparation for subject specialist consultancies in british primary schools. *Journal of Education for Teaching*, 18 (2), 201-203.
- EKHOLM, M. y MILES, M. (1985): Conclusions and recomendations. En W. G. Van Velzen et al. (Eds.): *Making school improvement work. A conceptual guide to practice* (pp. 265-289) Leuven: ACCO.
- EKHOLM, M. y TRIER, U. (1987): The concept of institutionalization: some remarks. En M. B. Miles, M. Ekholm y R. Vandenberghe (Eds.): *Lasting school improvement: exploring the process of institutionalization* (pp. 13-21) Leuven: ACCO.
- EKHOLM, M., VANDENBERGHE, R. y MILES, M. (1987): Conclusions and implications. En M. B. Miles, M. Ekholm y R. Vandenberghe (Eds.): *Lasting school improvement: exploring the process of institutionalization* (pp. 243-267) Leuven: ACCO.
- ELLIOTT, J. (1981): Action research: a framework for self-evaluation in schools. *TIQL Working Paper N° 1*. Cambridge Institute of Education.
- ELLIOTT, J. (1985): Facilitating action-research in schools: some dilemmas. En R. G. Burgess (Ed.): *Field methods in the study of education* (pp. 235-261) London: The Falmer Press.
- ELLIOTT, J. (1990): *La investigación-acción en educación*, Madrid, Morata.

- ELMORE, R. et al. (1996): *La reestructuración de las escuelas. La siguiente generación de la reforma educativa*. México: Fondo de Cultura Económica.
- EQUIPO DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA Y PSICOPEDAGÓGICA 'TENERIFE-2' (1996): *Proyecto de orientación educativa y psicopedagógica*. (Documento fotocopiado).
- EQUIPO DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA Y PSICOPEDAGÓGICA 'TENERIFE-2' (1999): *Plan de trabajo*. (Documento fotocopiado).
- EQUIPO DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA Y PSICOPEDAGÓGICA 'TENERIFE-3' (1999): *Plan de trabajo*. (Documento fotocopiado).
- EQUIPO DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA Y PSICOPEDAGÓGICA 'TENERIFE-3' (1999): *Planes de actuación*. (Documento fotocopiado).
- ERCHUL, W. y MARTENS, B. (1997): *School consultation*. Nueva York: Plenum Press.
- ESCUADERO, J.M. (1986a): Orientación y cambio educativo. En *Actas III Jornadas de Orientación Educativa: La Orientación ante Dificultades de Aprendizaje*. Valencia: ICE de la Universidad de Valencia.
- ESCUADERO, J.M. (1986b): Innovación e Investigación Educativa. *Innovación e Investigación Educativa*, 1, 5-44.
- ESCUADERO, J.M. (1986c): El pensamiento del profesor y la innovación educativa. En L. M. Villar Angulo (Ed.): *Pensamientos de los profesores y toma de decisiones*, (pp. 185-226). Sevilla: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- ESCUADERO, J.M. (1988a): Formación permanente: ¿una propuesta simbólica? En *Actas de las Jornadas sobre la reforma del sistema educativo* (pp. 119-128) Murcia: ICE de la Universidad de Murcia.
- ESCUADERO, J.M. (1988b): La innovación y la organización escolar, en Roberto Pascual (Coord.): *La gestión educativa ante la innovación y el cambio*, II Congreso Mundial Vasco, Madrid: Narcea.
- ESCUADERO, J.M. (1989a): La escuela como organización y el cambio educativo. En Q. Martín-Moreno Cerrillo (Coord.): *Organizaciones educativas* (pp. 313-348) Madrid: UNED.
- ESCUADERO, J.M. (1989b): Evaluación de los Equipos Psicopedagógicos de la Comunidad Autónoma de Madrid, Convenio MEC-CAM (paper).
- ESCUADERO, J.M. (1990): ¿Qué es eso de la intervención educativa? En *Actas V Jornadas de Universidades y Educación Especial: Intervención en Educación Especial* (pp. 15-28) Murcia: ICE de la Universidad de Murcia.
- ESCUADERO, J.M. (1991a): Formación centrada en la escuela. En J. López Yáñez y B. Bermejo (Coords.): *El centro educativo. Nuevas perspectivas organizativas* (pp. 7-36) Sevilla: GID, Universidad de Sevilla.
- ESCUADERO, J.M. (1991b): El diseño y desarrollo de planes de formación en un contexto de cambio educativo. En J. M. Escudero Muñoz y J. López Yáñez (Coords.): *Los desafíos de las reformas escolares. Cambio educativo y formación para el cambio* (pp. 383-417) Sevilla: Arquetipo Ediciones.

- ESCUADERO, J.M. (1991c): *Plan experimental de formación de equipos psicopedagógicos y de responsables del programa de orientación en centros*. Documentación del curso, Madrid, Comunidad de Madrid, (paper).
- ESCUADERO, J.M. (1991d): Una estrategia de formación centrada en proyectos de cambio: nuevos mensajes desde la diseminación del conocimiento pedagógico para la mejora de la práctica educativa, en Escudero, J.M. y López, J. (Coord.): *Los desafíos de las reformas escolares*. Sevilla: Arquetipo, 133-177.
- ESCUADERO, J.M. (1992a): Sistemas de apoyo y proceso de asesoramiento: Enfoques teóricos, en J.M. Escudero y J.M. Moreno: *El asesoramiento a centros educativos. Estudio evaluativo de los Equipos Psicopedagógicos de la Comunidad de Madrid*, Madrid: Consejería de Educación y Cultura.
- ESCUADERO, J.M. (1992b): La planificación en el contexto del desarrollo curricular basado en el centro escolar. *III Reunión sobre Desarrollo Profesional Centrado en la Escuela*, Sevilla (paper)
- ESCUADERO, J.M. (1992c): Desarrollo de la escuela: ¿metodología o ideología educativa? En L. M. Villar Angulo (Coord.): *Desarrollo profesional centrado en la escuela* (pp. 11-18) Granada: FORCE.
- ESCUADERO, J.M. (1992d): La escuela como comunidad crítica para el desarrollo de una sociedad democrática. En P. Ortega Ruiz y J. Saez Carreras (Coords.) *Educación y Democracia* (pp. 37-53) Murcia: CajaMurcia.
- ESCUADERO, J.M. (1993a): La formación del profesorado centrada en la escuela. En M. Lorenzo Delgado y O. Sáenz Barrio (Dirs.): *Organización escolar. Una perspectiva ecológica* (pp. 321-337) Alcoy: Marfil.
- ESCUADERO, J.M. (1993b): El centro como lugar de cambio educativo: La perspectiva de la colaboración, en J. Gairín y S. Antúnez (Coords.): *Organización escolar. Nuevas Aportaciones*. Barcelona: PPU, 227-286.
- ESCUADERO, J.M. (1994): El desarrollo del curriculum por los centros en España: un balance todavía provisional pero ya necesario, *Revista de Educación*, 304, 113-146.
- ESCUADERO, J.M. (1996): La planificación de la innovación educativa, en F. Machío y otros (coords.): *Jornadas sobre Proyectos de Innovación*. Sevilla: Servicio de Publicaciones del CEP de Alcalá de Guadaíra, 48-65.
- ESCUADERO, J.M. (1997): Aproximadamente un lustro de formación en centros. Balance crítico y constructivo, en *Primer Encuentro Estatal de Formación en Centros, Libro de Actas*, Jaén: Centro de Profesores de Linares.
- ESCUADERO, J.M. (1998a): Calidad de la Educación: entre la seducción y las sospechas. En: *V Congreso interuniversitario de organización de instituciones educativas*. Madrid: DOEs. universidades de Alcalá, Complutense y UNED.
- ESCUADERO, J.M. (1998b): Consideraciones y propuestas sobre la formación permanente del profesorado. *Revista de Educación*, 317, 11-29.
- ESCUADERO, J.M. (1999): De la calidad total y otras calidades, *Cuadernos de Pedagogía*, 285 (noviembre), 77-84.

- ESCUADERO, J.M. (1999a): Renovación y mejora de la educación como desarrollo del currículum: más allá de las reformas. En Escudero, J.M. (ed.): *Diseño, Desarrollo e Innovación del Currículum*, Madrid: Síntesis, 341–364.
- ESCUADERO, J.M. (2000): Algo más de dos décadas de reformas escolares en España: Un balance general y algunas lecciones. En Estebaranz, A. (coord.): *Construyendo el cambio: perspectivas y propuestas de innovación educativa*, Universidad de Sevilla, 85–112.
- ESCUADERO, J.M. (2001): La mejora de la educación como marco de referencia para el asesoramiento pedagógico. En J. Domingo (Coord.): *Asesoramiento al centro educativo. Colaboración y cambio en la institución*. Barcelona: Octaedro. (pp. 15-50).
- ESCUADERO, J.M. (Coord.) y otros (1997): *Diseño y desarrollo del currículum en la Educación Secundaria*. Barcelona: Ed. ICE/Horsori.
- ESCUADERO, J.M. (Coord.) y otros (1999): *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*. Madrid: Síntesis.
- ESCUADERO J.M. y BOLÍVAR, A. (1994): Innovación y formación centrada en la escuela. Un panorama desde España. En R. Canario y A. Amiguinho (Eds): *Escolas e Mudança: o papel dos Centros de Formação*, Lisboa, Educa, 97-155
- ESCUADERO, J.M. y GONZALEZ, M.^ªT. (1984): *La renovación pedagógica: algunos modelos teóricos y el papel del profesor*. Madrid: Editorial Escuela Española.
- ESCUADERO, J.M. y GONZÁLEZ, M.T. (1994): *Escuelas y profesores: ¿Hacia una reconversión de los centros y la función docente?*. Madrid: Ediciones Pedagógicas.
- ESCUADERO, J.M. y LOPEZ, J. (Coords.) (1991): *Los desafíos de las reformas escolares. Cambio educativo y formación para el cambio*. Sevilla: Arquetipo Ediciones.
- ESCUADERO, J.M. y MORENO, J.M. (1992): *El asesoramiento a centros educativos. Estudio evaluativo de los Equipos Psicopedagógicos de la Comunidad de Madrid*. Madrid: Comunidad de Madrid, Consejería de Educación y Cultura, Dirección General de Educación.
- ESCUADERO, J.M. y MORENO, J.M. (1996): The training of school support agents: A case study from Spain, *School Effectiveness and School Improvement*, 7 (3), 280-286.
- ESPINOSA, A. (1991): *Reformas, inspección y evaluación educativas*. Madrid: Escuela Española.
- ESTEBARANZ, A. (1997): Asesoramiento en los procesos de desarrollo curricular. En C. Marcelo y J. López (Coords.): *Asesoramiento curricular y organizativo en educación*. Barcelona: Ariel, 189-223.
- EVANS, L. y TEDDLIE, C. (1995): Facilitating change in schools: Is there one best style, *School Effectiveness and school improvement*, 6 (1), 1-22.
- FANIBANDA, D. (1981): Ethical issues of mental health consultation. En M. J. Curtis y J. E. Zins (Eds.): *The theory and practice of school consultation* (pp. 341-347) Springfield: Charles C. Thomas Pub.
- FARNSWORTH, S.; GARCIA, K. y GIL, M. (1986): The curriculum development support service: principles and practice. En P. Holly y D. Whitehead (Eds.): *Collaborative action research* (pp. 272-281) Cambridge: CARN.
- FAROUX, S. (1999): Consulting with teachers, *Educational Psychology in Practice*, 14 (4), 253-263.

- FAVARO, B. (1983): Toward deeper understanding of consulting in curriculum inservice. En T. T. Aoki, T. R. Carson, B. J. Favaro y L. M. Berman: *Understanding situational meanings of curriculum in-service acts: implementing, consulting, inservicing* (pp. 43-55) Edmonton: University of Alberta.
- FENSTERMACHER, G. y BERLINER, D. (1983): *A conceptual framework for the analysis of staff development*. Santa Monica: The Rand Corporation.
- FENSTERMACHER, G. y BERLINER, D. (1985): Determining the value of staff development. *The Elementary School Journal*, 85 (3), 281-314.
- FENSTERMACHER, G. y SOLTIS, J. (1999): *Enfoques de la enseñanza* (3ª ed.). Buenos Aires: Amorrortu.
- FERMÍN, M. (1980): *Tecnología de la Supervisión docente*. Buenos Aires: Kapelusz.
- FERNÁNDEZ BARROSO, A. (1991): La evaluación psicosociopedagógica en el marco de la intervención del sector. *Papeles del Psicólogo*, 51, 45-51.
- FERNÁNDEZ FERNÁNDEZ, S. (1990): Diagnóstico curricular y dificultades de aprendizaje. *Psicothema*, 2 (1), 37-56.
- FERNÁNDEZ SIERRA, J. (Coord.) (1995): *El trabajo docente y psicopedagógico en educación secundaria*. Archidona: Aljibe.
- FERNÁNDEZ SIERRA, J. (Coord.) (1999): *Acción psicopedagógica en Educación Secundaria: Reorientando la orientación*. Archidona (Málaga): Aljibe.
- FERNÁNDEZ SIERRA, J. y RODRÍGUEZ FERNÁNDEZ, A. (2001): Claves para la dinamización interna, *Cuadernos de Pedagogía*, 302 (mayo), 55-58.
- FERNÁNDEZ SIERRA, J. y SANZ JIMÉNEZ, J. (1997): Asesorar para reorientar la enseñanza secundaria, *Conceptos de Educación*, 2, 55-74.
- FERNÁNDEZ UCHA, M. (1992): Equipos interdisciplinarios de sector. *Escuela Asturiana*, 57, p. 18.
- FERNÁNDEZ, S. (1993) Indicadores de calidad en programas de integración desde un enfoque educativo global. *Revista de Ciencias de la Educación*, 153, 85-103.
- FERRERES, V. y MOLINA, E. (1995): *La preparación del profesor para el cambio en la institución educativa*, Barcelona: PPU.
- FERRIS, J. (1992): School-based decision making: A principal-agent perspective. *Educational Evaluation and Policy Analysis*. 14 (4), 333-346.
- FINK, D. y STOLL, L. (2000): Promover y mantener el cambio, *Cuadernos de Pedagogía*, 300 (abril).
- FIRESTONE, W. y CORBETT, H. (1981): Schools versus linking agents as contributors to the change process. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 3 (2), 5-17.
- FRASER, B. (1986): *Classroom environment*. Londres: Croom Helm.
- FRASER, B. y FISHER, D. (1982): Effects of classroom psychosocial environment on student learning, *British Journal of Educational Psychology*, 52, 374-377.
- FRASER, B. y FISHER, D. (1983a): Student achievement as a function of person-environment. Fit: A regression surface analysis. *British Journal of Educational Psychology*, 53, 89-99.

- FRASER, B. y FISHER, D. (1983b): Use of actual and preferred classroom environment scale in person-environment fit research. *Journal of Educational Psychology*, 75, 303-313.
- FRASER, B. y O'BRIEN, P. (1985): Student and teacher perceptions of the environment of elementary school classrooms. *The Elementary School Journal*, 85, 567-580.
- FRASER, B. y REONTOUL, A. (1980): Person-environment fit in open classrooms. *The Journal of Educational Research*, 73, 159-167.
- FREIRE, P. (1980): *La educación como práctica de la libertad*, Madrid, Siglo XXI.
- FREIRE, P. (1985): *The Politics of Education: Culture, Power and Liberation*. London: MacMillan.
- FREIRE, P. (1988): *Pedagogía del oprimido*, Madrid: Siglo XXI.
- FREIRE, P. (1990). *La naturaleza política de la educación: Cultura, Poder y Liberación*, Barcelona: Paidós-MEC.
- FREIRE, P. (1997a): *A la sombra de este árbol*. Barcelona: El Roure.
- FREIRE, P. (1997b): *Pedagogía de la autonomía*. Mexico: Siglo XXI.
- FRESKO, B. y BEN-CHAIMT, D. (1986): Assessing teacher needs and satisfaction of needs in inservice activities. *Studies in Educational Evaluation*, 12 (2), 205-212.
- FRESKO, B., BEN-CHAIM, D. y CARMELI, M. (1994): Consultant as co-teacher: an intervention for improving mathematics instruction, *Journal of Education for Teaching*, 20 (1), 83-96.
- FROEHLE, T. (1981): Systematic training for consultants through competency-based education. En M. J. Curtis y J. E. Zins (Eds.) (1981): *The theory and practice of school consultation* (pp. 312-323) Springfield: Charles C. Thomas Publisher.
- FULLAN, M. (1982a): *The Meaning of Educational Change*, Teachers College Press, New York.
- FULLAN, M. (1982b). The use of external resources for school improvement by local educational agencies, en McKibbin, S. y Malkas, M. (eds.) *Dissemination and school improvement in Educational Organization*. San Francisco. Farwest Laboratory.
- FULLAN, M. (1985): Change process and strategies at the local level, *The Elementary School Journal*, Vol. 84, (3), 391-420.
- FULLAN, M. (1987): *Managing Curriculum Change at the Crossroads*, London, SCDC.
- FULLAN, M. (1986): Improving the implementation of educational change. *School Organization*, 6 (3), 321-326
- FULLAN, M. (1990): El desarrollo y la gestión del cambio, *Revista de Investigación e Innovación educativa*, 5, 9-22.
- FULLAN, M. (1991): *The new meaning of educational change* (2 Ed.) London: Cassell.
- FULLAN, M. (1994): La gestión basada en el centro: el olvido de lo fundamental. *Revista de Educación*. nº 304, Mayo-Agosto. pp. 147-161.
- FULLAN, M. (2000): The three stories of educational reform, *Phi Delta Kappan*, 81, 8, 581-584.

- FULLAN, M., ANDERSON, S. y NEWTON, E. (1986): *Support systems for implementing curriculum in school boards*. Toronto: OISE Pres, Ontario Government Bookstore/Ontario Ministry of Education.
- FULLAN, M., BENNET, B. y ROLHEISER-BENNETT, C. (1990): Linking classroom and school improvement, *Educational Leadership*, 47 (8), 13-19.
- FULLAN, M. y HARGREAVES, A. (1997): *¿Hay algo por lo que merezca la pena luchar en la escuela?*. Sevilla: MCEP.
- GAIRÍN, J. (1996): *La organización escolar: contexto y texto de actuación*. Madrid: La Muralla.
- GAIRÍN, J. (ed.) (1997): *Estrategias para la gestión del proyecto curricular de centro educativo*. Madrid/Barcelona: Síntesis e I.C.E. de la Universidad Autónoma de Barcelona.
- GALE, A. (1991): The school as an organization: new roles for psychologist in education, *Educational Psychology in Practice*, 7(2), 87-73.
- GALLESSICH, J. (1981): Organizational factors influencing consultation in schools. En M. J. Curtis y J. E. Zins (Eds.): *The theory and practice of school consultation* (pp. 149-158) Springfield: Charles C. Thomas Publisher.
- GALLESSICH, J. (1983): *The profession and practice of consultation. A handbook for consultants, trainers of consultants, and consumers of consultation services*. San Francisco: Jossey-Bass.
- GALLOWAY, D. (1995): Asesoramiento y necesidades educativas especiales: dirección y cuestiones curriculares, en N. Jones y T. Southgate (dirs.): *Organización y función directiva en los centros de integración*. Madrid: La Muralla, pp. 79-93.
- GALTON, M. y MOON, B. (1986): *Cambiar la escuela, cambiar el currículum*, Barcelona: Martínez-Roca.
- GALVEZ-HJORNEVICK, C. (1986): Mentoring among Teachers: A Review of the Literature. *Journal of Teacher Education*, 1, 37, 6-11.
- GARCÍA, R. (2001): Experto muy cualificado, gran maletín y referencias, se ofrece para asesorar centros con violencia, en J. Domingo (Coord.): *Asesoramiento al centro educativo. Colaboración y cambio en la institución*, Barcelona: Octaedro, 273-290.
- GARCÍA, R. y TORREGO, J.C. (1994): El asesoramiento psicopedagógico a centros educativos desde la Comisión de Coordinación Pedagógica, *Curriculum*, 8-9, 159-172.
- GARCÍA, R., MORENO, J. y TORREGO, J. (1991): La profesionalización de la intervención pedagógica desde un equipo interdisciplinar de sector: análisis de una alternativa. *Bordón*, 43 (2), 211-213.
- GARCÍA, R., MORENO, J. y TORREGO, J. (1996a): *Orientación y tutoría en la educación secundaria: Estrategias de planificación y cambio*. Madrid: Edelvives
- GARCÍA, R., MORENO, J. y TORREGO, J. (1996b): Trabajar en los márgenes: Tres experiencias de asesoramiento para la mejora educativa en la zona sur metropolitana de Madrid. En: M. Lorenzo y A. Bolívar (Eds.): *Trabajar en los márgenes. Asesoramiento, formación e innovación en contextos educativos problemáticos*. Granada. ICE de la Universidad de Granada, 43-89.
- GARCÍA ALONSO, R. y AMEZCUA VIEDMA, C. (1993): Técnicas cualitativas de investigación. *Documentación social. Revista de Estudios Sociales y de Sociología Aplicada*, 92, 257-274.

- GARCÍA HOZ, V. (1982): La orientación, quehacer pedagógico. *Revista de Educación*, 270, 7-22.
- GARCÍA NADAL, R. y otros (1992): Los Centros de Profesores y la innovación educativa. *Revista de Educación*, nº 298, p. 199-218.
- GARCÍA NIETO, N. (1990): El diagnóstico pedagógico y la orientación educativa unidos en un mismo proceso. *Bordón*, 42 (1) 73-78.
- GARCÍA SUÁREZ, J.A. (1988): *La formación del profesorado ante la reforma de la enseñanza. Plan de formación*, Barcelona, P.P.V.
- GARCÍA, J., CANTÓN, I. y GARCÍA, M. (1990): *Cómo intervenir en la escuela. Guía para profesores*. Madrid: Visor.
- GARCÍA-CASARRUBIOS, J.; IGLESIAS, M. y SECADURA, T. (1989): *La función inspectora en educación*, Madrid: Escuela Española.
- GARMAN, N. (1982): The Clinical Approach to Supervision, en T.J. Sergioivanni (comp.): *Supervision of Teaching*, Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development, 35-52.
- GARMAN, N. (1986): Getting to the Essence of Practice in Clinical Supervision, en W. Smyth (comp.): *Learning about Teaching through Clinical Supervision*. Beckenham, Kent: Croom Helm, 19-36.
- GILLIERON, C. (1980): El psicopedagogo como observador: por qué y cómo. *Infancia y Aprendizaje*, 9, 7-21.
- GIMENO, J. (1988): La política curricular y el curriculum prescrito, en J. Gimeno: *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- GIMENO, J. (1989): Planificar la Reforma, hacer la Reforma. *Cuadernos de Pedagogía*, nº 174.
- GIMENO, J. (1993): Conciencia y acción sobre la práctica como liberación profesional de los profesores. En F. Imbernón (Coord.): *La formación permanente del profesorado en los países de la CEE* (pp. 53-92) Barcelona: ICE de la Universitat de Barcelona/-Horsori.
- GIMENO, J. (1995) El ayer y el hoy de la renovación educativa: la mutación del contexto. *Cuadernos de Pedagogía* nº 232.
- GIMENO, J. y PÉREZ, A. (1992): *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- GINÉ, C. y FERNÁNDEZ, M. (1989) La intervención psicopedagógica: elementos conceptuales y funciones. *Siglo Cero*, 125, 46-53.
- GIROUX, H. (1985): Introduction, en P. Freire: *The Politics of Education*. London: MacMillan.
- GLICKMAN, C. (1981): *Development Supervision: Alternative Approaches for Helping Teachers Improve Instrucción*. Alexandria, Va.: ASCD.
- GLICKMAN, C. (1990): *Supervision of Instruction. A Developmental Approach*, Boston, Mass: Allyn and Bacon, 2ª edición.
- GLICKMAN, C. (1993): *Renewing America's Schools. A Guide for School Based Action*, San Francisco: Jossey Bass.
- GLICKMAN, C. y GORDON, S. (1987): Clarifying Developmental Supervision, *Educational Leadership*, 8 (44), 64-70.

- GOBANTES, J. (1997): *Los Centros del Profesorado (CEP): Evaluación y Cambio Educativo*, Tesis doctoral, Universidad de La Laguna.
- GOEZE, J. y LECOMPTE, M. (1988): *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*, Madrid, Morata.
- GOLDHAMMER, R. et al. (1980): *Clinical Supervision: Special Method for the Supervision of Teachers (2ª ed.)*. New York: Holt, Rinehart and Winston, Inc.
- GOLDSBERRY, L. (1988): Three Functional Methods of Supervisión, *Action in Teacher Education*, 1 (10), 1-10.
- GÓMEZ DACAL, G. (1988): Modelos de supervisión y evaluación del proceso de cambio institucional, en VV. AA.: *La calidad de los centros educativos. Actas del IX Congreso Nacional de Pedagogía*. Madrid: Sociedad Española de Pedagogía.
- GÓMEZ DACAL, G. y otros (1993): *Técnicas y procedimientos de inspección educativa*. Madrid: Escuela Española.
- GONZÁLEZ, Mª.T. (1987): *La entrevista: desarrollo y análisis*. Dpto. de Curriculum e Investigación Educativa, Universidad de Murcia (doc. policopiado).
- GONZÁLEZ, Mª.T. (1988a): Organización escolar e innovación educativa. En VV. AA.: *La calidad de los centros educativos. Actas del IX Congreso Nacional de Pedagogía* (pp. 179-199) Alicante: Sociedad Española de Pedagogía.
- GONZÁLEZ, Mª.T. (1988b): La revisión basada en la escuela: una estrategia de innovación educativa. *Anales de Pedagogía*, 6, 27-35.
- GONZÁLEZ, Mª.T. (1988c): *La entrevista como técnica de investigación (Documento de trabajo N° 2)* Murcia: ICE de la Universidad de Murcia.
- GONZÁLEZ, Mª.T. (1992) El diagnóstico de la organización en el proceso de desarrollo escolar. *III Reunión sobre Desarrollo Profesional Centrado en la Escuela*, Sevilla (paper).
- GONZÁLEZ, Mª.T. (1993) La innovación centrada en la escuela. En M. Lorenzo Delgado y O. Sáenz Barrio (Dirs.) *Organización escolar. Una perspectiva ecológica* (pp. 305-319) Alcoy: Marfil .
- GONZÁLEZ, Mª.T. (1994): ¿La cultura del centro escolar o el centro escolar como cultura?. En Escudero, J.M. y González, M.T. (Coords.): *Escuelas y profesores: ¿hacia una reconversión de los centros y la función docente?*. Barcelona: Humanitas.
- GONZÁLEZ, Mª.T. y ESCUDERO, J. (1987): *Innovación educativa: teorías y procesos de desarrollo*. Barcelona: Humanitas.
- GONZÁLEZ, Mª.T. y ESCUDERO, J.M. (2000): La organización democrática de los centros: por una escuela pública y democrática. *Materiales de Trabajo del Proyecto Atlántida*. (paper).
- GONZÁLEZ, Mª.T. y SANTANA, P. (1999): La cultura de los centros, el desarrollo del currículum y las reformas. En Escudero, J.M. (ed.): *Diseño, Desarrollo e Innovación del Currículum*, Madrid. Síntesis.
- GONZÁLEZ GÓMEZ, I. y MARTÍNEZ RUZAFÁ, J.M. (1993): Un proyecto de formación en y para el centro, *Cuadernos de Pedagogía*, 213, 57-61.
- GONZÁLEZ VILA, T. (1999): Sobre el futuro de la inspección educativa. Consideraciones en el umbral del siglo XXI, *Revista de Educación*, 320, 159-191.

- GONZALO, M.^a. (1989): El programa del MEC. *Cuadernos de Pedagogía*, 174, 20-21.
- GONZALO, M.^a. (1991): La profesionalización de las actividades de orientación e intervención psicopedagógica en el contexto de la reforma del sistema educativo. *Bordón*, 43 (2), 197-203.
- GOODMAN, J. (1994): External Change Agents and Grassroots School Reform: Reflections from the field, *Journal of Curriculum and Supervision*, 9 (2), 113-135.
- GOODSON, Ivor F. (2000): *El cambio en el currículum*. Barcelona : Octaedro.
- GRANADO, C. (1994): *La evaluación de la formación permanente del profesorado: La evaluación del Plan Experimental de Formación en Centros (Formación Centrada en la Escuela) del CEP de Sevilla (1990/92)*, Tesis doctoral, Universidad de Sevilla.
- GRANADO, C. y GIL, J. (1994): Evaluar la formación permanente: la perspectiva de los Centros de Profesores a través de sus coordinadores. *Curriculum*, 8-9, 141-158.
- GRAY, B. (1989): *Collaborating: finding common ground for multiparty problems*. San Francisco: Jossey-Bass.
- GRAY, H. (1982): A perspective on organizational theory. En H. L. Gray (Ed.): *The management of educational institutions: Theory, research and consultancy* (pp. 29-43) Sussex: The Falmer Press.
- GRAY, H. (1983): Organisation Development (OD) in education. *School Organisation & Management Abstracts*, 2 (1), 7-19.
- GRAY, H. (Ed.) (1988): *Management consultancy in schools*. London: Cassell
- GRAY, J. y otros (1999): *Improving schools' performance and potential*. Buckingham: Open University Press.
- GREENE, M. (1992): Teacher supervision as professional development: does it work? *Journal of Curriculum and Supervision*, 7 (2), 131-148.
- GRIMMETT, P. (1987) The role of district supervisors in the implementation of peer coaching. *Journal of Curriculum and Supervision*, 3 (1), 27-28.
- GRUNDY, S. (1991): *Producto o praxis del currículum*. Madrid: Morata.
- GUARRO, A. (1990): Propuesta de un modelo de perfeccionamiento del profesorado centrado en el desarrollo curricular basado en la escuela y en el contexto de la experimentación e implementación de la reforma de la enseñanza no universitaria en Canarias. En López, J. y Bermejo, B. (eds): *El centro educativo. Nuevas perspectivas organizativas*, Sevilla: GID, 1992, 65-72.
- GUARRO, A. (1996): Cultura democrática, currículum democrático y LOGSE. En Lorenzo, M. y Bolívar, A. (Eds.): *Trabajar en los márgenes. Asesoramiento, formación e innovación en contextos educativos problemáticos*, Granada, ICE, 13-43.
- GUARRO, A. (1999): El currículum como propuesta cultural democrática. En Escudero, J.M. (ed.): *Diseño, Desarrollo e Innovación del Currículum*, Madrid. Síntesis, 45-66.
- GUARRO, A. (2001): La estrategia del proceso de asesoramiento desde la colaboración: una (re)visión desde la práctica, en J. Domingo (Coord.): *Asesoramiento al centro educativo. Colaboración y cambio en la institución*, Barcelona: Octaedro, 203-226.
- GUARRO, A. (2002): *Curriculum y democracia. Por un cambio de la cultura escolar*, Barcelona: Octaedro.

- GUARRO, A. y ARENCIBIA, J.S. (1990): El perfeccionamiento del profesorado basado en la escuela. La fase de identificación y análisis de necesidades: presentación de una experiencia. En López, J. y Bermejo, B. (Eds.): *El centro educativo. Nuevas perspectivas organizativas*. Sevilla: GID.
- GUARRO, A. y HERNÁNDEZ, V. (1998): *Proyecto para la formación inicial de asesores y asesoras de CEP de Canarias*. Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa de la CAC.
- GUARRO, A. y HERNÁNDEZ, V. (2002): El apoyo externo a los centros educativos: necesario e incomprensido, *Educación* (en prensa).
- GUPTA, R. y COXHEAD, P. (eds.) (1993): *Asesoramiento y apoyo psicopedagógico. Estrategias prácticas de intervención educativa*. Madrid: Narcea.
- GUTKIN, T. (1986): Consultees' perceptions of variables relating to the outcomes of school-based consultation interactions. *School Psychology Review*, 15 (3), 375-382.
- GUTKIN, T., CLARK, J. y AJCHENBAUM, M. (1985): Impact of organizational variables on the delivery of school-based consultation services: a comparative case study approach. *School Psychology Review*, 14 (2), 230-235.
- GUTKIN, T. y CURTIS, M. (1981): School-based consultation: the indirect service delivery concept. En M. J. Curtis y J. E. Zins (Eds.) (1981): *The theory and practice of school consultation* (pp. 219-226) Springfield: Charles C. Thomas Publisher.
- GUTKIN, T. y CURTIS, M. (1990): School-based consultation: theory, techniques and research, en T.B. Gutkin y C.R. Reynolds (eds.): *The Handbook of School Psychology*, 20 ed. Nueva York: Wiley.
- HABERMAS, J. (1982): *Conocimiento e interés*, Madrid: Taurus.
- HABERMAS, J. (1987): *Teoría de la acción comunicativa. Racionalidad de la acción y Racionalización social (I)*, Madrid: Taurus.
- HALL, A. y LIN, M. (1994): An integrative consultation framework: a practical tool for elementary school counselors. *School Guidance & Counseling*, 29 (1), 16-27.
- HALL, G. (1992): The local educational change process and policy implementation. *Journal of Research in Science Teaching*, 29 (8), 877-904.
- HALL, G. y HORD, S. (1984): Change facilitator style. En J. W. Keefe y J. M. Jenkins (Eds.): *Instructional leadership handbook* (pp. 54-55) Virginia: NASSP.
- HALL, G. y HORD, S. (1987): *Change in schools. Facilitating the process*. Albany: State University of New York.
- HALL, G. y LOUCKS-HORSLEY, S. (1977): A developmental model for determining whether the treatment is actually implemented. *American Educational Research Journal*, 14 (3), 263-276.
- HALLMARK, N. (1983): A support service to primary schools. En T. Booth y P. Potts (Eds.): *Integrating special education* (pp. 148-156) Oxford: Basil Blackwell.
- HAMEYER, U. (1985): Curriculum theory. En T. Husen y T. N. Postlethwaite (Eds.): *International Encyclopedia of Education (Vol. 2)* (pp. 1265-1272) Oxford: Pergamon (Versión castellana: *Enciclopedia Internacional de la Educación*. Barcelona: Vicens-Vives/MEC, 1989).

- HAMEYER, U. (1987): Planning to institutionalize a new science curriculum. En M. B. Miles, M. Ekholm y R. Vandenberghe (Eds.): *Lasting school improvement: exploring the process of institutionalization* (pp. 221-239) Leuven: ACCO.
- HAMEYER, U. (1989a): Transferability of school improvement knowledge. A conceptual framework, en R. Van den Berg y otros (Eds.): *Dissemination reconsidered: The demands of implementation*. Lovaina: ACCO, 67-92.
- HAMEYER, U. (1989b): Essentials for dissemination. Lessons from case studies about school implementation. En R. Van Den Berg, U. Hameyer y K. Stokking (Eds.): *Dissemination reconsidered: the demands of implementation* (pp. 253-259) Leuven: ACCO.
- HAMEYER, U. y LOUCKS-HORSLEY, S. (1985): Designing school improvement strategies. En W. G. Van Velzen et al. (Eds.): *Making school improvement work. A conceptual guide to practice* (pp. 97-122) Leuven: ACCO.
- HAMEYER, U. y LOUCKS-HORSLEY, S. (1989): Introductory remarks. En U. Hameyer y S. Loucks-Horsley (Eds.): *New technologies and school improvement. Support policies and practices* (pp. 11-18) Leuven: ACCO.
- HAND, G. (1981): First catch your adviser: the INSET role of advisers. En C. Donoughue et al. (Eds.): *In-service: the teacher and the school* (pp. 111-120) London: Kogan Page/The Open University.
- HANDY, CH. (1988): *Understanding Voluntary Organizations*, England: Penguin Books.
- HARDING, J. y KELLY, P. (1977): The nature and influence of local communication and support in curriculum diffusion. *Research Intelligence*, 3 (1), 8-9.
- HARGREAVES, A. (1982): The rhetoric of school-centred innovation. *Journal of Curriculum Studies*, 14 (3), 251-266.
- HARGREAVES, A. (1991): Contrived collegiality: the micropolitics of teacher collaboration. En J. Blase (Ed.): *The politics of life in schools. Power, conflict, and cooperation* (pp. 46-72) Newbury Park: SAGE.
- HARGREAVES, A. (1993): Individualism and individuality: reinterpreting the teacher culture. *International Journal of Educational Research*, 19 (3), 227-245.
- HARGREAVES, A. (1995): Renewal in the Age of Paradox. *Educational Leadership*, April, 14-19.
- HARGREAVES, A. (1996a): *Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambian los profesores*. Madrid: Morata.
- HARGREAVES, A. (1996b): Transforming knowledge: Blurring the boundaries between research, policy and practice. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 18 (2), 105-122.
- HARGREAVES, A. (1997): Rethinking Educational Change: Going Deeper and Wider in the Quest for Success. En Hargreaves, A. (ed): *Rethinking Educational Change with Heart and Mind*, Alexandria: ASCD, 1-26.
- HARGREAVES, A., EARL, L. y RYAN, J. (1998): *Una educación para el cambio. Reinventar la educación de los adolescentes*. Barcelona: Octaedro.
- HARGREAVES, A. y MOORE, S. (2000): Educational outcomes, modern and postmodern interpretations: Response to Smyth and Dow, *British Journal of Sociology of Education*, 21 (1), 27-42.

- HARGREAVES, D. (1986): *Las relaciones interpersonales en la educación*. Madrid: Narcea.
- HARGREAVES, D. (1995): School culture, school effectiveness and school improvement. *School Effectiveness and School Improvement*, 6, 1, 23–46.
- HARGREAVES, D. (1999): The Knowledge Creating School. *British Journal of Educational Studies*, 47, 2, 122–144.
- HARGREAVES, D. y HOPKINS, D. (1991): *The empowered school. The management and practice of development planning*. London: Cassell.
- HARLAND, J. (1990): *The work and impact of advisory teachers*, Slough: National Foundation for Educational Research.
- HARRIS, A. y HOPKINS, D. (1999): Teaching and learning and the challenge or educational reform review. *International Journal of School Effectiveness and Scholl Improvement*, 10 (2), 257–267.
- HARRIS, A. y HOPKINS, D. (2000): Introduction to special feature: Alternatives perspectives on school improvement, *School Leadershiand Management*, 20 (1), 9–14.
- HARRIS, B. (1985): *Supervisory behavior in education* (3ª ed.) Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.
- HARRISON, M. (1987): *Diagnosing organizations. Methods, models, and processes*. Newbury Park: SAGE
- HAUGE, T. (1989): Transferability of knowledge about school improvement: a case study from Norway. En R. Van den Berg, U. Hameyer y K. Stokking (Eds.) *Dissemination reconsidered: the demands of implementation* (pp. 225-237) Leuven: ACCO.
- HAVELOCK, R. (1969) *Planning for innovation through dissemination and utilization of knowledge*. Ann Arbor, Michigan: Center for Research on Utilization of Scientific Knowledge, Institute for Social Research, University of Michigan.
- HAVELOCK, R. (1971): The utilisation of educational research and development. *British Journal of Educational Technology*, 2 (2) 84-97.
- HAVELOCK, R. (1973). *The Change Agent's Guide To Innovation In Education*, New Jersey: Educational Technology Publications.
- HAVELOCK, R. y HUBERMAN, A. (1977): *Solving educational problems: the theory and reality of innovation in developing countries*. Paris: UNESCO
- HAVELOCK, R. y HUBERMAN, A. (1980): *Innovación y problemas de la educación*. UNESCO, París.
- HAWKINS, P. y SHOHET, R. (1989): *Supervisions in the helping professions*. Milton Keines: Open University Press.
- HAWRYLUK, M. y SMALLWOOD, D. (1986): Assessing and addressing consultee variables in school-based behavioral consultation. *School Psychology Review*, 15 (4), 519-528.
- HEALD, J. (1969): Supervision, en R. Edell (ed.): *Encyclopedia of Educational Research* (4ªed.). London, MacMillan Company, pp. 1394.
- HELLER, H. (1988): The advisory service and consultancy. En H. L. Gray (Ed.): *Management consultancy in schools* (pp. 117-128) London: Cassell.

- HENLEY, M. (1989): OECD International School Improvement Project. En T. Husen y T. N. Postlethwaite (Eds.): *The International Encyclopedia of Education (Supplementary Vol. 1)* (pp. 565-567) Oxford: Pergamon Press.
- HEPPELL, B. (1982): Collaborative team planning with an outside agency. En R. Bolam (Ed.): *School-focussed in-service training* (pp. 182-188) London: Heinemann.
- HERNÁNDEZ, F. (1987): El asesor psicopedagógico y la innovación educativa, *Revista de Innovación e Investigación Educativa*, 3, 85-96.
- HERNÁNDEZ, F. (1988). El asesor psicopedagógico en la Reforma Educativa, *Quima*, 18, 3-5.
- HERNÁNDEZ, F. (1989): El asesor psicopedagógico en los centros, *Cuadernos de Pedagogía*, 168, 82-85.
- HERNÁNDEZ, F. (1991): El asesor en la educación. *Cuadernos de Pedagogía*, 191, 82-84.
- HERNÁNDEZ, F. (1992): La construcción del saber del asesor, *Curriculum*, 5, 49-67.
- HERNÁNDEZ, F. (2001a): El asesor en Secundaria. Que todos encuentren su lugar para aprender, *Cuadernos de Pedagogía*, 302 (mayo), 63-66.
- HERNÁNDEZ, F. (2001b): El saber del asesor: reconstrucción de un itinerario, en J. Domingo (Coord.): *Asesoramiento al centro educativo. Colaboración y cambio en la institución*, Barcelona: Octaedro, 89-106.
- HERNÁNDEZ, F. y SANCHO, J.M. (1993a): Quiénes son y qué piensan los formadores. *Cuadernos de Pedagogía*, 220, 91-94.
- HERNÁNDEZ PINA, F. et al. (1988): Orientación escolar y equipos de apoyo psicopedagógico. En *Jornadas sobre la reforma del sistema educativo* (pp. 173-187) Murcia: ICE de la Universidad de Murcia.
- HERNÁNDEZ RIVERO, V. (2001a): Asesoramiento y sistemas de apoyo externo a los centros educativos. *Oroval*, 5, 6-11.
- HERNÁNDEZ RIVERO, V. (2001b): Actividades, funciones y tareas de asesoramiento de los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica (EOEP) de Canarias, *Actas de las III Jornadas Regionales de Orientación y Psicopedagogía*, La Laguna: AEOP Canarias.
- HERNÁNDEZ RIVERO, V. (2001c): Rasgos de configuración de los sistemas de apoyo externo a los centros educativos. En Domingo, J. (coord.): *Asesoramiento al centro educativo. Colaboración y cambio en la institución*, Barcelona: Octaedro, 167-182.
- HERNÁNDEZ RIVERO, V. (2002): El asesoramiento a los centros educativos desde los sistemas de apoyo externo, *Curriculum* (en prensa).
- HERRERO, M. (1978): Realizaciones de los Servicios Provinciales de Orientación Escolar y Vocacional durante el curso 1977-78. *Patio de Escuelas*, 2, 77-84.
- HERVAS, D. (1986): Proceso de orientación en educación especial. En A. Lázaro Martínez (Coord.): *Orientación y Educación Especial. Diccionario de Ciencias de la Educación* (pp. 275-276) Madrid: Anaya.
- HOLLY, P. (1987): Los próximos diez años de la investigación-acción: ¿daños a terceros, incendio y robo? Hacia una mejor política escolar. *Revista de Innovación e Investigación Educativa*, 3, 51-60.

- HOLLY, P. (1988): El Desarrollo Curricular Basado en la Escuela. Entrevista realizada por miembros del Departamento de Didáctica e Investigación Educativa y del Comportamiento de la Universidad de La Laguna el 15 de Diciembre de 1988 (documento no publicado).
- HOLLY, P. (1991): Apoyo externo al desarrollo basado en la escuela, *Jornadas de Equipos Interdisciplinarios de Sector y Orientadores en Centros de Madrid*, Madrid: CAM/MEC.
- HOLLY, P. y ESCUDERO, J.M. (1988): Un modelo de proceso para el Desarrollo Curricular Basado en la Escuela, *Seminario sobre Modelo de Proceso*, Universidad de La Laguna (paper).
- HOLLY, P. y SOUTHWORTH, G. (1989): *The Developing School*. London: The Falmer Press.
- HOLMES, R. (1990): Person, role and organization: some constructivist notes. En J. Hassard y D. Pym (Eds.): *The theory and philosophy of organizations: critical issues and new perspectives*. London: Routledge.
- HOOD, P. (1983): *The role of linking agents in school improvement: a review, analysis and synthesis of recent major studies*. San Francisco, Ca: Far West Laboratory for Educational Research and Development
- HOOD, P. y BLACKWELL, L. (1976): *Indicators of educational knowledge production, dissemination, and utilization: an exploratory data analysis*. San Francisco, Ca: Far West Laboratory for Educational Research and Development.
- HOOD, P. y CATES, C. (1978): *Alternative approaches to analyzing dissemination and linkage roles and functions*. San Francisco, Ca: Far West Laboratory for Educational Research and Development.
- HOOD, P. y CATES, C. (1983): Interorganizational arrangements. An exploratory study. En W. J. Paisley y M. Butler (Eds.): *Knowledge utilization systems in education* (pp. 151-172) Beverly Hills: SAGE.
- HOPES, C. (Ed.) (1986): *The school leader and school improvement. Case studies from ten OECD countries*. Leuven: ACCO.
- HOPKINS, D. (1985a): *School based review for school improvement. A preliminary state of the art*. Leuven: ACCO.
- HOPKINS, D. (1985b): School based review: an international survey. *Compare*, 15 (1), 79-93.
- HOPKINS, D. (Ed.) (1987a): *Improving the quality of schooling. Lessons from the OECD International School Improvement Project*. Lewes: Falmer Press.
- HOPKINS, D. (1987b): Improving the quality of schooling. En D. Hopkins (Ed.): *Improving the quality of schooling. Lessons from the OECD International School Improvement Project* (pp. 1-10) Lewes: Falmer Press.
- HOPKINS, D. (1987c): Implications for school improvement at the local level. En D. Hopkins (Ed.): *Improving the quality of schooling. Lessons from the OECD International School Improvement Project* (pp. 192-197) Lewes: Falmer Press.
- HOPKINS, D. (1987d): Investigación del profesor: retorno a lo básico. *Revista de Innovación e Investigación Educativa*, 3, 41-60.

- HOPKINS, D. (1987e): Hacia una mejora de la validez de la investigación en la acción. *Revista de Innovación e Investigación Educativa*, 3, 61-84.
- HOPKINS, D. (1988): *Doing school based review. Instruments and guidelines*. Leuven: ACCO.
- HOPKINS, D. (1989a): *Investigación en el aula. Guía del profesor*. Barcelona: PPU.
- HOPKINS, D. (1989b): *Evaluation for school development*. Milton Keynes: The Open University Press.
- HOPKINS, D. (1990): The International School Improvement Project (ISIP) and Effective Schooling towards a synthesis. *School Organization* Vol.10, nº2 & 3, pp. 179-194.
- HOPKINS, D. (1996): Estrategias para el desarrollo de los centros educativos, en *II Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Docentes*. Bilbao: ICE de la Universidad de Deusto, 377-402.
- HOPKINS, D. (1998): Tensions in and prospects for school improvement. En Hargreaves, A. et. al. (eds.): *International Handbook of Education Change*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- HOPKINS, D., BERESFORD, J. y WEST, M. (1998): Creating the conditions for classroom and teacher development, *Teachers and Teaching: Theory and practice*, 4, 1, 115-141.
- HOPKINS, D., HARRIS, A. y JACKSON, D. (1997): Understanding the school's capacity for development: Growth states and strategies, *School Leadership & Management*, 17 (3), 401-411.
- HOPKINS, D. y LAGERWEIJ, N. (1997): La base de conocimientos de mejora de la escuela, en D. Reynolds, R. Bollen y otros: *Las escuelas eficaces. Claves para mejorar la enseñanza*. Madrid: Santillana, 71-101.
- HOPKINS, D. y LEVIN, D. (2000): Government policy and school development, *School Leadership and Management*, 20 (1), 15-30.
- HOPKINS, D., REYNOLDS, D. y GRAY, J. (1999): Moving on and moving up: Confronting the complexities of school improvement in the Improving Schools Project, *Educational Research and Evaluation*, 5 (1), 22-40.
- HOPKINS, D. y VICKERS, C. (1986): Process consultation in school self-evaluation. *Cambridge Journal of Education*, 16 (2), 116-125.
- HORD, S. (1987): *Evaluating educational innovation*. London: Croom Helm.
- HORD, S. y HULING-AUSTIN, L. (1986): Effective curriculum implementation: some promising new insights. *The Elementary School Journal*, 87 (1), 97-115.
- HORD, S. y HULING-AUSTIN, L. (1989): Implementation skills for school leaders: a training program for facilitating change. En R. E. Blum y J. A. Butler (Eds.): *School leader development for school improvement* (pp. 287-308) Leuven: ACCO.
- HORD, S. y LOUCKS, S. (1980): *A concerns-based model for the delivery of inservice training*, Austin, Texas, Research and Development Center for Teacher Education, The University of Texas at Austin.
- HOUSE, E. (1988): Tres perspectivas de la innovación educativa: tecnológica, política y cultural. *Revista de Educación*, 286, 5-34.

- HOUSE, R. y SINGH, J. (1987): Organizational behavior: some new directions for I/O psychology. En M. R. Rosenzweig y L. W. Porter (Eds.): *Annual Review of Psychology* (pp. 670-718) Palo Alto, Ca: Annual Review, Inc.
- HOYLE, E. (1980): El papel del agente de cambio en la innovación educativa. En J. Walton (Dir.): *Diseño y organización del programa* (pp. 91-103) Madrid: Anaya.
- HOYLE, E. (1986): *The politics of school management*. London: Hodder & Stoughton
- HUBERMAN, A. (1973): *¿Como se realizan los cambios en Educación?: Una contribución al estudio de la Innovación*. UNESCO. París.
- HUBERMAN, A. (1980): *Exemplary Center for Reading Instruction (ECRI), Masepa, North Plains*. Andover, Ma: The Network, Inc.
- HUBERMAN, A. (1983): Improving social practice through the utilization of university-based knowledge. *Higher Education*, 12, 257-272
- HUBERMAN, A. (1988): Teachers careers and school improvement. *Teacher College Record*, 20 (2), 119-132.
- HUBERMAN, A. (1990): Un nuevo modelo para el desarrollo profesional del profesorado. *Revista de Innovación e Investigación Educativa*, 5, 43-58.
- HUBERMAN, A. et al. (1981): Interorganizational arrangements: an approach to educational practice improvement. *Knowledge: Creation, Diffusion, Utilization*, 3, 5-22 .
- HUBERMAN, A. y CRANDALL, D. (1983): *Implications for action. Vol IV: People, policies and practices: examining the chain of school improvement*, Andover, MA: The Network, Inc.
- HUBERMAN, A. y LEVINSON, N. (1988): Un modelo empírico para el intercambio de conocimientos docentes entre universidades y escuelas. *Revista de Educación*, 286, 61-78.
- HUBERMAN, A. y MILES, M. (1984): *Innovation up close. How school improvement works*. New York: Plenum Press.
- HUBERMAN, M. (1990a): Las fases de la profesión docente, *Currículum*, 2, 139–159.
- HUBERMAN, M. (1990b): Un nuevo modelo para el desarrollo profesional del profesorado, *Revista de innovación e Investigación educativa*, 5, 43-58.
- HUBERMAN, M. (1992): Successful school improvement: reflection and observations. Critical introduction; en M. Fullan: *Successful School Improvement*. Buckingham: Open University Press.
- HUBERMAN, M. y MILES, M. (1984): Rethinking the Quest for School Improvement, *Teachers College Record*, vol. 86, nº1, 34-54.
- HUGUET, T. (1993): Reflexiones aquí y ahora sobre el papel del asesor psicopedagógico en los centros, *Aula de Innovación Educativa*, 19, 70-78.
- HUSEN, T. y POSTLETHWAITE, T. (Eds.)(1989): *Enciclopedia Internacional de Educación*. Barcelona: Vicens-Vives/M.E.C.
- HUTCHINSON, B. (1993): The effective reflective school: visions and pipedreams in development planning. *Educational Management and Administration*, 21 (1), 4-18.
- IBÁÑEZ, J. (1986): *Más allá de la sociología. El grupo de discusión: teoría y crítica*. Madrid: Siglo XXI Ed.

- IBÁÑEZ, J. (1989): Cómo se realiza una investigación mediante grupos de discusión, en M. García, J. Ibáñez y F. Alvira: *El análisis de la realidad social*. Madrid: Alianza Editorial, 489-501.
- IDOL, L. (1990): The scientific art of classroom consultation, *Journal of Educational Psychology Consultation*, 1, 3-22.
- IDOL, L. y BARAN, S. (1992): Elementary school counselors and special educators consulting together: perilous pitfalls or opportunities to collaborate? *Elementary School Guidance and Counseling*, 26 (3), 202-213.
- IDOL, L. y WEST, J. F. (1987): Consultation in special education (Part II): training and practice. *Journal of Learning Disabilities*, 20 (8), 474-494.
- IGNACIO, J. (1978): Problemática de los Servicios Provinciales de Orientación Escolar y Vocacional. *Patio de Escuelas*, 2, 85-93.
- IMBERNON, F. (1988): Modelos y estrategias. *Cuadernos de Pedagogía*, nº 161, pp. 77-79.
- IMBERNON, F. (1989): *La formación del profesorado. El reto de la reforma*. Barcelona: Laia.
- IMBERNON, F. (1994) *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Editorial Grao.
- IMBERNON, F. (1995): Innovación y formación en y para los centros. *Cuadernos de Pedagogía*, nº 240, pp. 68-72.
- IMBERNON, F. (1997): El asesoramiento a los centros educativos. ¿Qué tipo de asesores/as necesitamos?. *Conceptos*, 2, 21-27.
- IMBERNÓN, F. (2001): Claves para una nueva formación del profesorado, *Investigación en la Escuela*, 43, 57-66.
- INGVARSON, L. y MACKENZIE, D. (1988): Factors affecting the impact of inservice courses for teachers: implications for policy. *Teaching and Teacher Education*, 4 (2), 139-155.
- INIESTA, A., ALHAMBRA, C. y CIRAC, V. (1999): La inspección en la educación secundaria, *Revista de Educación*, 320, 39-59.
- INSPECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN (1999): *Plan de trabajo. Curso 1999-2000*. (Documento fotocopiado)
- INSPECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN (2001): *Plan de trabajo. Curso 2001-02*. (Documento fotocopiado)
- INSTITUTO NACIONAL DE EDUCACION ESPECIAL (1979): *Plan Nacional de Educación Especial*. Madrid: Real Patronato de Educación y Atención a Deficientes.
- JAMIESON, I. (1988): Consultancy in the management of curriculum development. En H. L. Gray (Ed.): *Management consultancy in schools* (pp. 149-164) London: Cassell.
- JANSEN, H. y MERTENS, H. (1989): Practical problems in school support: role conflict in school improvement; en Louis, K.S. & Loucks-Horsley, S. (eds): *Supporting School Improvement. A comparative perspective*. Leuven. ACCO.
- JERRELL, J. y JERRELL, S. (1981): Organizational consultation in school systems. En J. C. Conoley (Ed.): *Consultation in schools. Theory, research, procedures* (pp. 133-156) New York: Academic Press.
- JIMÉNEZ, J. (2001): El asesoramiento externo en las CC. AA., *Cuadernos de Pedagogía*, 302 (mayo), 67-70.

- JIMÉNEZ, R. (1996): El rol de orientador de secundaria como agente de cambio interno, *Kikiriki*, 41, 32-41.
- JIMÉNEZ, R. y PORRAS, R. (1997): *Modelos de acción psicopedagógica: Entre el deseo y la realidad*. Archidona (Málaga): Aljibe.
- JOHNSTON, M. (1997): *Contradiction in collaboration*. New York: Teachers College.
- JOYCE, B. y SHOWERS, B. (1980): Improving in-service training: the messages of research. *Educational Leadership*, February, 379-385.
- JOYCE, B. y SHOWER, B. (1982): The coaching of teaching, *Educational Leadership*, 40 (1), 4-16.
- JOYCE, B. y SHOWERS, B. (1983): Power in staff development through research on training. Alexandria: ASCD.
- JOYCE, B. y SHOWERS, B. (1988): Student achievement through staff development. New York: Longman.
- JOYCE, B., CALHOUM, E. y HOPKINS, D. (1999): *The new structure of school improvement. Inquiring schools and achieving students*. Buckingham: Open University Press.
- JUSTICIA, F. y RUS, A. (1990): Intervención psicopedagógica de los equipos de apoyo. *Bordón*, 42 (1), 85-94.
- KADUSHIN, A. (1977): *Consultation in social work*. New York: Columbia University.
- KAPLAN, R. (1978): Stages in developing a consulting relation: a case study of a long beginning. *Journal of Applied Behavioral Science*, 14, 43-60.
- KATZ, L. y RATHS, J. (1992): Six dilemmas in teacher education. *Journal of Teacher Education*, 43 (5), 376-385.
- KEEVES, J. (1989): Difusión de conocimientos en educación. En T. Husen y T. Postlethwaite (Eds.): *Enciclopedia Internacional de la Educación (Vol. 3)* (pp. 1382-1391) Barcelona: Vicens-Vives/MEC.
- KELL, D. y LOUIS, K. (1981): *The human factor in dissemination: field agents roles in their organizational context*. Cambridge, Ma: Abt Associates.
- KELLER, H. (1981): Behavioral consultation. En J. Conoley (Ed.) *Consultation in schools* (pp. 59-99) New York: Academic Press.
- KEMMIS, S. (1988): *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata.
- KENNEDY, K. (1992): School-based curriculum development as a policy option for the 1990s: an australian perspective. *Journal of Curriculum and Supervision*, 7 (2), 180-195.
- KENNEDY, K., SABAR, N. y SHAFRIRI, N. (1985): Knowledge utilization and the process of curriculum development: a report. *Journal of Curriculum Studies*, 17 (1), 103-106.
- KEYS, C. y BARTUNEK, J. (1979): Organization development in schools: goal agreement, process skills, and diffusion of change. *Journal of Applied Behavioral Science*, 15, 61-78.
- KING, R. y McGUIRE, C. (1991): Political and financial support for school-based and child-centred reforms. *Journal of Education Policy*, 5, 123-135.
- KIRBY, P., PARADISE, L. y KING, M. (1992): Extraordinary leaders in education: understanding transformational leadership. *Journal of Educational Research*, 85 (5), 303-311.

- KÖLLEN, E. (1989): The dutch educational support system and policy (an introduction) En R. Van den Berg, U. Hameyer y K. Stokking (Eds.): *Dissemination reconsidered: the demands of implementation* (pp. 99-108) Leuven: ACCO.
- KOSMIDOU, C. y USHER, R. (1991): Facilitation in action research. *Interchange*, 22 (4), 24-40.
- KRATOCHWILL, T. y BERGAN, J. (1981): Training school psychologists: some perspectives on a competency-based behavioral consultation model. En M. J. Curtis y J. E. Zins (Eds.) (1981): *The theory and practice of school consultation* (pp. 324-334) Springfield: Charles C. Thomas Publisher.
- KRUEGER, R. (1991): *El Grupo de Discusión. Guía práctica para la investigación aplicada*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- KURPIUS, D. y ROZECKI, T. (1992): Outreach, advocacy, and consultation: a framework for prevention and intervention. *Elementary School Guidance and Counseling*, 26 (3), 176-189.
- KYLE, R. M. J. (Ed.) (1985): *Reaching for excellence: an effective schools sourcebook*. Washington, DC: US Government Printing Office.
- LAGERWEIJ, N. A. J. y VOOGT, J. C. (1990): Policy making at the school level: some issues for the 90's. *School Effectiveness and School Improvement*, 1 (2), 98-120.
- LALLY, V. et al. (1992): A collaborative teacher-centred model of in-service education. *Educational Review*, 44 (2), 111-126.
- LATHER, P. (1986): Research as Praxis, *Harvard Educational Review*, 56, 3, 257-277.
- LAVERS, P.; PICKUP, M. y THOMSON, M. (1986): Factors to consider in implementing an in-class support system within secondary schools. *Support for Learning*, 1, 32-35.
- LÁZARO, A. (1986): Servicios de orientación (España) En A. Lázaro Martínez (Coord.): *Orientación y Educación Especial. Diccionario de Ciencias de la Educación* (pp. 330-339) Madrid: Anaya.
- LÁZARO, A. (1988): Orientación educativa y equipos de apoyo a la escuela. *Bordón*, 40 (3), 443-453.
- LÁZARO, A., ASENSI, J. y GONZALO, M.^a L. (1982): El desarrollo de la orientación institucional en España. *Revista de Educación*, 270, 159-187.
- LEHMING y KANE (Eds.) (1981a): *Improving School: using what we know*, Beverly Hills, Sage, London, 1981.
- LEHMING, R. y KANE, M. (1981b): Introduction. En R. Lehming y M. Kane (Eds.): *Improving schools. Using what we now* (pp. 9-16) Beverly Hills, Ca: SAGE.
- LEITHWOOD, K. (1989): Cambio curricular planificado como resolución de problemas. *Revista de Innovación e Investigación Educativa*, 4, 23-41.
- LEITHWOOD, K. (1994): Liderazgo para la reestructuración de las escuelas. *Revista de Educación*. n° 304, Mayo-Agosto. pp. 31-60.
- LEITHWOOD, K. y MONTGOMERY, D. (1982): University-based change agents. En K. Leithwood (Ed.): *Studies in curriculum decision making*. Ontario: OISE Press.
- LEITHWOOD, K. y MENZIES, T. (1998): Forms and effects of school-based management: A review, *Educational Policy*, 12 (3), 325-346.

- LEMISH, P. (1988): Evaluation reflection. Power-control and the praxis orientation to school-based program development. *Studies in Educational Evaluation*, 14 (3), 341-359.
- LEMUS, L. (1975): *Administración, Dirección y Supervisión de Escuelas*. Buenos Aires, Kapelusz.
- LEWIS, G. (1984): A supportive role at secondary level. *Remedial Education*, 19, 7-12.
- LIEBERMAN, A. (1986): Collaborative research: working with, not working on. *Educational Leadership*, 43 (5), 28-32.
- LIEBERMAN, A. (Ed.): *Building a Professional Culture in School*, Teachers College Press, New York.
- LINDBLAD, S. (1988): Posturas ideológicas de los profesores sobre el trabajo de innovación centrado en la escuela. *Revista de Educación*, nº286, pp.79-96.
- LIPPIT, G. (1982): *Organizational Renewal. A Holistic Approach to Organizational Development*, Englewood Cliffs, New Jersey.
- LIPPIT, R. Y LIPPIT, G. (1975): Consulting Process in Action, *Training and Development Journal*, 29, (5), 48-54.
- LIPPIT, R. y LIPPIT, G. (1986): *The Consulting Process in Action*, University Associates, Inc., San Diego.
- LITTLE, J. (1984): Seductive images and organization realities in professional development. *Teachers College Record*, 86 (1), 84-102.
- LITTLE, J. (1988): Assessing the Project for Teacher Leadership, en Lieberman, A. (Ed.): *Building a professional culture in schools*, Teachers College Press, New York..
- LITTLE, J. (1990): The persistence of privacy: autonomy and initiative in teachers' professional relations. *Teachers College Record*, 91 (4), 509-536.
- LITTLE, J. (1992): Opening the black box of professional community, en A. Lieberman (ed.): *The changing contexts of teaching. Ninety-first Yearbook of the NSSE*. Chicago: University of Chicago Press, 157-178.
- LITTLE, J. (1993): Teachers' Professional Development in a Climate of Educational Reform. *Educational Evaluation and Policy Analysis*. Vol.15, Nº 2, pp. 129-151.
- LITWAK, E. y MEYER, H. (1986): A balance theory of coordination between organizations and community primary groups. *Administrative Science Quarterly*, 11, 31-58.
- LOADMAN, W. y MAHAN, J. (1972): The external consultant and curriculum change strategies. *Theory Into Practice*, 11, 329-339.
- LÓPEZ, F. (1994): *La Gestión de Calidad en Educación*. Madrid. Muralla.
- LÓPEZ, J.; MOIRÓN, J. y ESTEFANÍA, J. (1996): *Inspección y Centros Educativos*. Madrid: Escuela Española.
- LÓPEZ del CASTILLO, M. (1993): Las funciones de la inspección en el contexto del actual sistema educativo, en G. Gómez Dacal et al. (Eds.): *Técnicas y procedimientos de inspección educativa*. Madrid: Escuela Española, 11-33.
- LÓPEZ GARCIA, J^a. (1990): *Estudio descriptivo-legal de los servicios institucionalizados de orientación educativa en España*. Tesis Doctoral. Universidad Complutense de Madrid.

- LÓPEZ GONZÁLEZ., M^a L. y MUÑOZ DELEITO, P. (1994): El asesor escolar. ¿Es necesario un modelo?, *Cuadernos de Pedagogía* n° 226, junio.
- LÓPEZ LINARES, R. (1996): Factores y elementos de profesionalización de la inspección educativa, *Organización y Gestión Educativa*, 3, 3-9.
- LÓPEZ YAÑEZ, J. y BERMEJO, B.(Coords.) (1990): *El centro educativo. Nuevas perspectivas educativas*. Sevilla: GID, Universidad de Sevilla.
- LÓPEZ YAÑEZ, J. y SÁNCHEZ, M. (Coord): (1997): *Para comprender las organizaciones escolares*. Repiso Libros. Biblioteca Universitaria: Sevilla.
- LORENZO, M. (1992): El profesor asesor y el diseño colaborativo del plan de asesoramiento. *Revista de Educación*, 297, 315-331.
- LORENZO, M. (1994): *Organización escolar. La construcción de la escuela como ecosistema*. Madrid: Ediciones Pedagógicas.
- LORENZO, M. y BOLÍVAR, A. (Coords.) (1996): *Trabajar en los márgenes: el asesoramiento a centros educativos problemáticos*. Granada: Servicio de Publicaciones.
- LOUCKS-HORSLEY, S. (1989): The structure and design of external support systems. En K. S. Louis y S. Loucks-Horsley (Eds.) *Supporting school improvement: a comparative perspective* (pp. 25-46) Leuven: ACCO.
- LOUCKS-HORSLEY, S. (1995): Professional development and the learner-centered schools, *Theory into Practice*, 34, 265-271.
- LOUCKS-HORSLEY, S. y CRANDALL, D. (1986): *Analyzing Schools Improvement Support Systems: A practical manual*, Leuven: ACCO.
- LOUCKS-HORSLEY, S. y HEGERT, S. (1985) : *An action guide to school improvement*, Alexandria, Virginia, ASCD.
- LOUCKS-HORSLEY, S. y STIEGELBAUER, S. (1988): Using knowledge of change to guide staff development, en A. Lieberman y L. Miller (eds.): *Staff development for education in the 90's*. Nueva York: Teachers College Press, 15-36.
- LOUCKS-HORSLEY, S. et al. (1982): *People, policies, and practices: examining the chain of school improvement, Volume I: Setting the stage for a study of school improvement*. Andover, Ma: The Network, Inc.
- LOUCKS-HORSLEY, S. et al. (1987): *Continuing to learn: a guidebook for teacher development*. Andover: Regional Laboratory for Educational Improvement of the Northeast and Islands, National Staff Development Council.
- LOUIS, K. (1977): Dissemination of information from centralized bureaucracies to local schools: The role of the linking agent, *Human Relations*, 30 (1), 25-42.
- LOUIS, K. (1981a): External agents and knowledge utilization: Dimensions for analysis and action, en R. Lehming and M. Kane (Eds.): *Improving Schools: Using what we know*. Beverly Hills, CA: Sage, 168-211.
- LOUIS, K. (1981b): External support systems for school improvement, en Van Velzen y otros (eds.): *Making school improvement work: A conceptual guide to practice*. Leuven: ACCO, 181-220.
- LOUIS, K. (1983): Dissemination systems: some lessons from programs of the past. En W. J. Paisley y M. Butler (Eds.): *Knowledge utilization systems in education. Dissemination, technical assistance, networking* (pp. 65-88) Beverly Hills: SAGE.

- LOUIS, K. (1989a): School improvement and external support. En K. S. Louis y S. Loucks-Horsley (Eds.): *Supporting school improvement: a comparative perspective* (pp. 11-22) Leuven: ACCO.
- LOUIS, K. (1989b): The role of the school district in school improvement. En M. Holmes, K. A. Leithwood y D. F. Musella (Eds.): *Educational policy for effective schools* (pp. 145-167) Toronto: OISE Press.
- LOUIS, K. (1989c): Values, school improvement and external support. En K. S. Louis y S. Loucks-Horsley (Eds.): *Supporting school improvement: a comparative perspective* (pp. 47-64) Leuven: ACCO.
- LOUIS, K. (1992): Comparative perspectives on dissemination and knowledge use policies, *Knowledge*, 13, 276-304.
- LOUIS, K. (1994): Beyond Managed Change: Rethinking How School Improve, *School Effectiveness and School Improvement*, 5 (1), 2-24.
- LOUIS, K. (1998): Reconnecting knowledge utilization and school improvement: Two steps forward, one step black, en A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan y D. Hopkins (eds.): *International Handbook of Educational Change*. Dordrecht: Kluwer, 1074-1095.
- LOUIS, K. (2000): Más allá del cambio dirigido: reconsiderando cómo mejoran las escuelas, en A. Estebaranz (ed.): *Construyendo el cambio: Perspectivas y propuestas de innovación educativa*. Sevilla: Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- LOUIS, K. y CRANDALL, D. (1989a): School support and innovation in the future, en K.S.Louis y S. Loucks-Horsley (eds.): *Supporting school improvement: A comparative perspective*. Lovaina: ACCO, 241-249.
- LOUIS, K. y CRANDALL, D. (1989b): School support and innovation in the future. En K. S. Louis y S. Loucks-Horsley (Eds.) *Supporting school improvement: a comparative perspective* (pp. 241-249) Leuven: ACCO.
- LOUIS, K. y DENTLER, R. (1988) Knowledge use and school improvement. *Curriculum Inquiry*, 18 (1), 33-62.
- LOUIS, K., KELL, D. y YOUNG, A. (1981): *The human factor in knowledge use: field agents roles in education*. Cambridge, Ma: Abt Associates.
- LOUIS, K. y KRUSE, Sh. (1995): *Professionalism and Community in schools*, Newbury Park, CA, Corwin Press.
- LOUIS, K. y LEITHWOOD, K. (1998): From Organizational Learning to Professional Communities. En Leithwood, K. y Louis, K. (eds): *Organizational Learning in Schools*, Lisse: Swets and Zeitlinger, 275-285.
- LOUIS, K. y LOUCKS-HORSLEY, S. (Eds.) (1989) *Supporting school improvement: a comparative perspective*. Leuven: ACCO.
- LOUIS, K. y MILES, M. (1990): *Improving the urban high school. What works and why*. New York: Teachers College, Columbia University.
- LOUIS, K. y MILES, M. (1991) Managing reform: lessons from urban high schools. *School Effectiveness and School Improvement*, 2 (2), 75-96.
- LOUIS, K. y ROSENBLUM, S. (1981): *Linking R&D with schools: a program and its implications for dissemination*. Washington, DC: National Institute of Education.

- LOUIS, K., ROSEMBLUM, S. y MOLITOR, J. (1981): Linking R&D outcomes with local schools. Vol II: The process and outcomes of knowledge utilization. Cambridge, Ma: ABT Associates.
- LOUIS, K. y SIEBER, S. (1979): *Bureaucracy and the dispersed organization: the educational extension experiment*. Norwood, Nj: Ablex.
- LOUIS, K., TOOLE, J. y HARGREAVES, A. (1999): Rethinking School Improvement. En Murphy, J y Louis, K.S (eds): *Handbook of Research on Educational Administration* (2nd ed.): San Francisco: Jossey-Bass, 251-276.
- LOUIS, K. y VAN VELZEN, W. (1989a): Reconsidering the theory and practice of dissemination. En R. M. Van den Berg, U. Hameyer y K. Stokking (Eds.): *Dissemination reconsidered: the demands of implementation* (pp. 261-281) Leuven: ACCO.
- LOUIS, K. y VAN VELZEN, W. (1989b): The development of policies to support school improvement. En K. S. Louis y S. Loucks-Horsley (Eds.): *Supporting school improvement: a comparative perspective* (pp. 107-134) Leuven: ACCO.
- LOUIS, K. et al. (1984): *Exchanging ideas: the communication and use of knowledge in educational settings*. Cambridge, Ma: Abt Associates.
- LOUIS, K. et al. (1985) External support systems for school improvement. En W. G. Van Velzen et al. (Eds.) *Making school improvement work. A conceptual guide to practice* (pp. 181-222) Leuven: ACCO .
- LOUIS, K. et al. (1990): *Supporting School Improvement: Structures, Policies and Strategies*, Leuven, Acco.
- LOVE, J. M. (1985): Knowledge transfer and utilization in education. En E. W. Gordon (Ed.) *Review of research in education*. Vol. 12 (pp. 337-385) Washington: American Educational Research Association.
- LUCARELLI, E. (comp.) (2000): *El asesor pedagógico en la universidad: de la teoría pedagógica a la práctica en la formación*. Buenos Aires; Barcelona: Paidós.
- LUJAN, J. (1978): La planificación de actividades del Servicio Provincial de Orientación Escolar y Vocacional (EGB), *Patio de Escuelas*, 2, 95-104.
- LLAMAS, J., PALAZUELO, M. y SANCHEZ, E. (1990): Los profesores opinan sobre los equipos. *Revista de Ciencias de la Educación*, 143, 305-320.
- MACKENZIE, D. (1983): Research for school improvement: an appraisal of some recent trends. *Educational Researcher*, 12 (4), 8-22 .
- MACPHERSON, R. J. S. (1993): Administrative reforms in the Antipodes: self-managing schools and the need for educative leaders. *Educational Management and Administration*, 21 (1), 40-52.
- MACREADY, T. (1997): Conversations for change: counseling and consultation from a social constructionist perspective, *Educational Psychology in Practice*, 13 (2), 130-34.
- MAES, F., VANDENBERGHE, R. y GHESQUIÈRE, P. (1999): The imperative of complementarity between the school level and the classroom level in educational innovation, *Journal of Curriculum Studies*, 31 (6), 661-667.
- MAHAFFY, J. (1989): *Collegial Support System*, Portland, Oregon: Northwest Educational Laboratory.

- MAHER, Ch. y ZINS, J. (1989): *Intervención psicopedagógica en los centros educativos*. Madrid: Narcea.
- MAÍLLO, A. (1967): *La Inspección de Enseñanza Primaria. Historia y funciones*. Madrid: Escuela Española.
- MARAVAL, J.M. (1984): *La Reforma de la Enseñanza*. Laia. Barcelona.
- MARCELO, C. (1989): *Introducción a la formación del profesorado. Teoría y métodos*. Sevilla: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- MARCELO, C. (1992): El desarrollo profesional cooperativo: algunas sugerencias. En L. M. Villar Angulo (Coord.) *Desarrollo Profesional Centrado en la Escuela* (pp. 170-176) Granada: FORCE.
- MARCELO, C. (1994): *Formación del profesorado para el cambio educativo*, Barcelona: PPU.
- MARCELO, C. (Coord): (1995): *Desarrollo profesional e iniciación a la enseñanza*, Barcelona: PPU.
- MARCELO, C. (1996): *Innovación educativa, asesoramiento y desarrollo profesional*. Madrid: MEC-CIDE.
- MARCELO, C. (1997): ¿Quién forma al formador?. Un estudio sobre las tareas profesionales y necesidades de formación de asesores de Andalucía y Canarias, *Revista de Educación*, 313, 249-278.
- MARCELO, C. y LÓPEZ, J. (Coords.) (1997): *Asesoramiento curricular y organizativo en la educación*. Barcelona. Ariel.
- MARCELO, C., MINGORANCE, P. y SÁNCHEZ, M. (1992): Estrategias centradas en el profesor: Supervisión Clínica, Investigación–Acción y apoyo profesional mutuo entre profesores, en Escudero, J.M. y López, J. (Coord): *Los desafíos de las reformas escolares: Cambio educativo y formación para el cambio*. Sevilla, Arquetipo.
- MARCELO, C. y SÁNCHEZ, M. (1993): El profesor mentor: una nueva figura para el desarrollo organizativo en J. Gairín y S. Antunez, (Coords.): *Organización escolar. Nuevas aportaciones*. Barcelona: PPU.
- MARCHESI, A. (1995): Los argumentos de la nueva ley, *Cuadernos de Pedagogía*, 237 (mayo), 74-75.
- MARCHESI, A. (2000): *Controversias en la educación española*. Madrid: Alianza Editorial.
- MARCHESI, A. y MARTÍN, E. (1989): Reforma de la enseñanza, reforma del currículum. *Cuadernos de Pedagogía*, 168, 86-88.
- MARCHESI, A. y MARTÍN, E. (1998a): *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid: Alianza Ed.
- MARCHESI, A. y MARTÍN, E. (1998b): El asesoramiento psicopedagógico, en Ídem: *Calidad de educación en tiempos de cambio*. Madrid: Alianza Ed.
- MARGULIES, N. (1978): Perspectives on the marginality of the consultant's role. En W. W. Burke (Ed.): *The cutting edge: current theory and practice in OD* (pp. 60-69) La Jolla, Ca: University Associates.
- MARGULIES, N. y RAI, A. (1972): *Organization development: values, process, and technology*. New York: McGraw Hill.
- MARRERO, J. (1995): La democracia escolar o el sueño de la razón pedagógica, *Cuadernos de Pedagogía*, 234 (marzo), 74-79.

- MARRERO, J. y AREA, M. (1986): La función del asesor pedagógico en el desarrollo de la innovación. El caso de la experimentación de la Reforma de las Enseñanzas Medias en Canarias. *Simposio de Innovación Educativa*. Murcia. (paper).
- MARSH, C. y HUBERMAN, M. (1984): Disseminating curricula: a look from the top down. *Journal of Curriculum Studies*, 16 (1), 53-60.
- MARSH, C., DAY, C., HANNAY, L. y McCUTCHEON, G. (1990): *Reconceptualizing school-based curriculum development*. London: Falmer Press
- MARSHALL, E. K. et al. (1982): *Interpersonal helping skills: a guide to training methods, programs, and resources*. San Francisco, Ca: Jossey-Bass
- MARTÍN, E. (1998): Reseña crítica de C. Monereo e I. Solé: Asesoramiento psicopedagógico, *Infancia y Aprendizaje*, 82, 111-114.
- MARTÍN, E. (1999): La intervención psicopedagógica en el ámbito de gestión del Ministerio de Educación y Cultura: la historia de un difícil pero imprescindible factor de calidad, *Infancia y Aprendizaje*, 87, 27-45.
- MARTÍN, R. (1981): Expert and referent power: a framework for understanding and maximizing consultation effectiveness. En M. J. Curtis y J. E. Zins (Eds.) (1981): *The theory and practice of school consultation* (pp. 107-114) Springfield: Charles C. Thomas Publisher.
- MARTÍN RODRIGUEZ, E. (1988): *Supervisión Educativa*, Madrid: U.N.E.D.
- MARTÍN RODRIGUEZ, E. (1989): El control de la enseñanza: diez años de inspección, en J. Paniagua y A. San Martín (Eds.): *Diez años de educación en España* (1978-1988). Valencia: Anales del Centro Alcira-U.N.E.D., 159-208.
- MARTÍNEZ, N. y NIETO, J.M. (1996): Formación y asesoramiento en el contexto de la reforma educativa: consideraciones en torno a su incidencia, en M.A. Zabalza (ed.): *Reforma educativa y organización escolar*. Santiago de Compostela: Tórculo, vol. I, 401-412.
- MARTÍN-MOLERO, F. (1999): Supervisión de la calidad docente, *Revista de Educación*, 320, 141-158.
- MARTÍN-MORENO, Q. (Coord.) (1992): *Organizaciones educativas*, Madrid: U.N.E.D.
- MARTÍN-MORENO, Q. (1997): Incardinación de la orientación escolar en la organización del centro educativo, *Revista de Orientación y Psicopedagogía*, 8 (14), 249-266.
- MARTÍN-VARES, L. (1990): Institucionalización de la orientación. *Revista Complutense de Educación*, 1 (2), 291-302.
- MARUNY I CURTO, L. (1989): La intervención pedagógica. *Cuadernos de Pedagogía*, 174, 11-15.
- MATUSZEK, P. A. (1981): Program evaluation as consultation. En J. C. Conoley (Ed.): *Consultation in schools. Theory, research, procedures* (pp. 179-200) New York: Academic Press.
- MAURI, T. (1996a): El currículum y la práctica de la enseñanza: implicaciones para la intervención educativa y psicopedagógica, en J. Escoriza, R. González, A. Barca y J.A. González (eds.): *Psicología de la instrucción. vol. 5: Psicopedagogías específicas: áreas curriculares y procesos de intervención*. Barcelona: EUB, 89-120.

- MAURI, T. (1996b): La formación de los profesionales asesores: actualización y autoformación. En Monereo C., y Solé I. (coord.). *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista*, Madrid, Alianza psicología, pp. 479-499.
- MAXWELL, T. W. (1991): Curriculum consultants. En A. Lewy (Ed.) *The International Encyclopedia of Curriculum* (pp. 357-359) Oxford: Pergamon.
- MAYOR, C. (1997): La supervisión clínica como estrategia de asesoramiento, en C. Marcelo y J. López (Coords.): *Asesoramiento curricular y organizativo en educación*. Barcelona: Ariel, 361-379.
- MAYOR, C. y SÁNCHEZ, M. (2000): *El reto de la formación de los docentes universitarios. Una experiencia con profesores noveles*. Sevilla: ICE.
- MAYORGA, A. (1999): La inspección en el nivel de la educación primaria. Proceso histórico, *Revista de Educación*, 320, 11-38.
- McCABE, C. (1987): The external evaluator - Inspector or management consultant? *Evaluation and Research in Education*, 1 (1), 1-8.
- McCUTCHEON, G. y TAYLOR, W. (1985): Instructional support services. En T. Husen y T. Postlethwaite (Eds.): *The International Encyclopedia of Education*. Vol. 5 (pp. 2589-2594) Oxford: Pergamon.
- McDOWELL, R. L. (1976): Parent counseling: the state of the art. *Journal of Learning Disabilities*, 9 (10), 614-619.
- McDONNELL, L. M. y ELMORE, R. F. (1989): Getting the job done: alternative policy instruments. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 9 (2), 133-152.
- McINTYRE, D. H. y ENTWISTLE, S. (1983): The National Diffusion Network. En W. J. Paisley y M. Butler (Eds.) *Knowledge utilization systems in education* (pp. 89-98) Beverly Hills: SAGE.
- McKENNA, M. (1991): Supporting a teaching support service: curriculum change through action research; En BIOTT, C. (ed): *Semi-detached teachers: building support and advisory relationships in classrooms*. London. Falmer Press.
- McLAUGHLIN, M. (1987): Learning from experience: lessons from policy implementation. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 9 (2), 171-178.
- McLAUGHLIN, M. y MARSH, D. (1978): Staff development and school change. *Teachers College Record*, 80 (1), 69-94.
- McMAHON, A. (1984): Reviewing and developing the curriculum: the GRIDS Project. En M. Skilbeck (Ed.): *Readings in school-based curriculum development* (pp. 179-189) London: Harper & Row.
- McMAHON, A. et al. (1984): *Guidelines for review and internal development in schools: primary and secondary school handbooks*. York: Longman.
- McNEIL, J. (1982): a Scientific Approach to Supervision, en T. Sergiovanni (comp.): *Supervision of Teaching*, Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development, 18-34.
- McPHEE, S. (1985): Educators' perceptions and attitudes toward school counseling and student personnel services: a cultural perspective. *International Review of Education*, 31 (1), 19-32.

- McWILLIAMS, K. (1984): External support systems: England and Wales. Documento presentado a la reunión anual de la American Educational Research Association, New Orleans.
- McWILLIAMS, K. (1987): External support: a response from the UK perspective. En D. Hopkins (Ed.): *Improving the quality of schooling* (pp. 132-134) London: The Falmer Press.
- MEDINA RUBIO, R. (1993): Evolución de las funciones de inspección, en E. Soler Fierrez (Coord.): *Fundamentos de Supervisión Educativa*. Madrid: La Muralla, 113-129
- MEDWAY, F. (1981): How effective is school consultation? A review of recent research. En M. J. Curtis y J. E. Zins (Eds.) (1981): *The theory and practice of school consultation* (pp. 269-277) Springfield: Charles C. Thomas Publisher.
- MEIER, D. (1991): Consultation as a strategy for preventing behavior problems in the classroom. *Contemporary Education*, 62 (3), 185-187.
- MELLOR, W. y CHAPMAN, J. (1989): Some conceptual issues in research on organisational effectiveness in schools. En D. Reynolds, B. Creemer y T. Peters (Eds.): *School effectiveness and improvement*. Cardiff: School of Education, University of Wales
- MEYER, J., SCOTT, W. y DEAL, T. (1992): Institutional and technical sources of organizational structure: explaining the structure of educational organizations. En J. W. Meyer y W. R. Scott (eds.) *Organizational environments: ritual and rationality*. Newbury Park, CA: Sage, 45-67.
- MEYERS, J. (1981): Mental health consultation. En J. C. Conoley (Ed.): *Consultation in schools* (pp. 35-58) New York: Academic Press.
- MIEDEMA, R. y VAN VELZEN, B. (1988): Schools in development: The case of national support, en Van Den Berg, R., Hameyer, U. y Stokking, K.: *Dissemination reconsidered: The demands of implementation*, Leuven: Acco, cap. 7.
- MIEDEMA, R. y VAN VELZEN, B. (1989): Schools in development: the case of national support. En R. Van den Berg, U. Hameyer y K. Stokking (Eds.): *Dissemination reconsidered: the demands of implementation* (pp. 129-141) Leuven: ACCO.
- MILES, M. (1981): Mapping the common properties of schools. En R. Lehming y M. Kane (Eds.): *Improving schools. Using what we know* (pp. 42-114) Beverly Hills, Ca: SAGE.
- MILES, M. y EKHOLM, M. (1985a): What is school improvement? En W. G. Van Velzen, M. B. Miles, M. Ekholm, U. Hameyer y D. Robin (Eds.): *Making school improvement work. A conceptual guide to practice* (pp. 33-67) Leuven: ACCO.
- MILES, M. y EKHOLM, M. (1985b): School improvement at the school level. En W. G. Van Velzen, M. B. Miles, M. Ekholm, U. Hameyer y D. Robin (Eds.): *Making school improvement work. A conceptual guide to practice* (pp. 123-180) Leuven: ACCO.
- MILES, M., EKHOLM, M. y VANDENBERGHE, R. (Eds.) (1987): *Lasting school improvement: exploring the process of institutionalization*. Leuven: ACCO.
- MILES, M., FARRAR, E. y NEUFELD, E. (1983): *Review of effective schools programs. Vol 2: The extent of adoption of effective schools programs*, Cambridge, MA: Huron Institute.

- MILES, M., FULLAN, M. y TAYLOR, G. (1978): *Organizational development in schools: the state of the art. Vol. III: OD consultants/OD programs in schools districts*. New York: Center for Policy Research.
- MILES, M. y LOUIS, K. (1987): Research on institutionalization. En M. B. Miles, M. Ekholm y R. Vandenberghe (Eds.): *Lasting school improvement: exploring the process of institutionalization* (pp. 25-44) Leuven: ACCO.
- MILES, M., SAXL, E. y LIEBERMAN, A. (1988): What skills do educational change agents need? An empirical view, *Curriculum Inquiry*, 18, (2), pp. 157-193.
- MILES, M. y SCHMUCK, R. (1971): Improving schools through organization development: an overview. En R. A. Schmuck y M. B. Miles (Eds.): *Organization development in schools* (pp. 1-27) La Jolla, Ca: University Associates.
- MINISTERIO de EDUCACIÓN y CIENCIA (1986): *Informe sobre la formación permanente del profesorado de enseñanza básica y secundaria (1983-1986)* Madrid: MEC, Subdirección General de Perfeccionamiento del Profesorado.
- MINISTERIO de EDUCACIÓN y CIENCIA (1987): *Proyecto para la reforma de la enseñanza. Educación infantil, primaria, secundaria y profesional. Propuesta para debate*. Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid.
- MINISTERIO de EDUCACIÓN y CIENCIA (1988): Papeles para el debate, *Revista del M.E.C.*, 1, Dirección General de Renovación Pedagógica, Centro de Publicaciones del MEC.
- MINISTERIO de EDUCACIÓN y CIENCIA (1989): *Libro Blanco para la Reforma Educativa*. Madrid.: Ministerio de Educación y Ciencia.
- MINISTERIO de EDUCACIÓN y CIENCIA (1989a): *Plan de investigación educativa y de formación del profesorado*. Madrid: Autor (Centro de Publicaciones).
- MINISTERIO de EDUCACIÓN y CIENCIA (1990): *La orientación educativa y la intervención psicopedagógica*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- MINISTERIO de EDUCACIÓN y CIENCIA (1990a): *Guía de la integración*. Madrid: Autor/CNREE.
- MINISTERIO de EDUCACIÓN y CIENCIA (1991): *Informe sobre el estado y situación del sistema educativo. Curso 1989-90*. Madrid: MEC, Consejo Escolar del Estado.
- MINISTERIO de EDUCACIÓN y CIENCIA (1992): *Informe sobre el estado y situación del sistema educativo. Curso 1990-91*. Madrid: MEC, Consejo Escolar del Estado.
- MINISTERIO de EDUCACIÓN y CIENCIA (1992a): *Memoria de actividades de formación permanente del profesorado. Curso 1990-91*. Madrid: MEC, Dirección General de Renovación Pedagógica, Subdirección General de Formación del Profesorado.
- MINISTERIO de EDUCACIÓN y CIENCIA (1992b): *El papel de los orientadores de centro y los equipos interdisciplinarios en la elaboración de los proyectos educativos y curriculares*. Madrid: CNREE, Dirección General de Renovación Pedagógica.
- MINISTERIO de EDUCACIÓN y CIENCIA (1993): *Informe sobre el estado y situación del sistema educativo. Curso 1991-92*. Madrid: MEC, Consejo Escolar del Estado.
- MINISTERIO de EDUCACIÓN y CIENCIA (1993a): *Memoria de actividades de formación permanente del profesorado. Curso 1991-92*. Madrid: MEC, Dirección General de Renovación Pedagógica, Subdirección General de Formación del Profesorado.

- MINISTERIO de EDUCACIÓN y CIENCIA (1994): *Centros educativos y calidad de la enseñanza. Propuesta de actuación*. Madrid, Ministerio de Educación y Cultura.
- MINISTERIO de EDUCACIÓN y CIENCIA (1998): *Elementos para un diagnóstico del sistema educativo español. Informe general*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- MINKE, K. y SCOTT, M. (1993): The development of individualized family service plans: roles for parents and staff. *The Journal of Special Education*, 27 (1), 82-106.
- MIRAS, M. (1986): La intervención psicopedagógica, *Cuadernos de Pedagogía*, 139, pp. 80- 82.
- MITCHEL, M. H. (1967): Guidance activities in selected foreing countries. *The School Counselor*, 15, 323-327.
- MITTER, W. (1992): School autonomy in the european context. *Ricerca Educativa*, 4, 1-21.
- MOLINA, E. (2001): Asesoramiento de compañeros, en J. Domingo (Coord.): *Asesoramiento al centro educativo. Colaboración y cambio en la institución*, Barcelona: Octaedro, 325-338.
- MONEREO, C. (1985): Los sistemas de orientación, consejo y asesoramiento en la integración escolar. *Educar*, 8, 71-89.
- MONEREO, C. y SOLÉ, I. (1996): *El asesoramiento psicopedagógico e innovación del currículum*. Madrid: Alianza Editorial.
- MONEREO, C. y SOLÉ, I. y otros (Coords.) (1997): *Asesoramiento psicopedagógico: Una perspectiva profesional y constructivista*. Madrid: Alianza Editorial.
- MONTERO, L. (1999): Formación y desarrollo profesional: cruce de miradas, XXI, *Revista de Educación*, 1, 15-31.
- MONTERO, L. y VEZ, J. (Eds.)(1994): *Las didácticas específicas en la formación del profesorado*, Santiago: Tórculo Ediciones.
- MONTERO ALCAIDE, A. (1997): Inspección educativa y función asesora, en C. Marcelo y J. López (Coords.): *Asesoramiento curricular y organizativo en educación*. Barcelona: Ariel, 314-327.
- MORAL, C. (1997): *Fundamentos para una práctica reflexiva en la formación inicial de profesor*. Granada: FORCE.
- MORENO, J. M. (1992a): Estudio comparado de los sistemas de apoyo externo a la escuela en países de la OCDE, en J.M. Escudero y J.M. Moreno: *El asesoramiento a centros educativos. Estudio evaluativo de los Equipos Psicopedagógicos de la Comunidad de Madrid*, Madrid: Consejería de Educación y Cultura.
- MORENO, J. M. (1992b): La mejora de la escuela: una primera demarcación del territorio. *III Reunión sobre Desarrollo Profesional Centrado en la Escuela*, Sevilla (paper).
- MORENO, J. M. (1992c): El inicio de una relación de asesoramiento con los centros educativos. En L. M. Villar Angulo (Coord.): *Desarrollo profesional centrado en la escuela* (pp. 136-142) Granada: FORCE, Universidad de Granada.
- MORENO, J.M. (1997): Sistemas de apoyo externo a la escuela: Una perspectiva comparada; en Marcelo, C. y López, J. (coord.): *Asesoramiento curricular y organizativo en educación*, Barcelona: Ariel, 1997.

- MORENO, J.M. (1999): Desarrollo del currículum, renovación pedagógica y asesoramiento. En J.M. Escudero (coord.): *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*. Madrid: Síntesis, 237-263.
- MORENO, J.M., et al. (1996): Trabajar en los márgenes; una experiencia de asesoramiento en un centro del sur metropolitano de Madrid. En M. LORENZO Y A. BOLÍVAR (Eds.). *Trabajar en los márgenes: Asesoramiento y formación en contextos educativos problemáticos*, Granada, ICE de la Universidad de Granada, pp. 5-32.
- MORENO, J.M. y TORREGO, J.C. (1999): *Resolución de conflictos de convivencia en centros escolares*, Madrid, UNED, Colección de Educación Permanente.
- MORENO, J.M. y TORREGO, J.C. (2001): El asesoramiento para la resolución de conflictos de convivencia en centros escolares: el enfoque de respuesta global, en J. Domingo (Coord.): *Asesoramiento al centro educativo. Colaboración y cambio en la institución*, Barcelona: Octaedro, 291-308.
- MORGENSTERN, S. (1993): Hay que reconducir los CEP, *Cuadernos de Pedagogía*, 220, 78-80.
- MORRISH, I. (1978): *Cambio e Innovación en la Enseñanza*. Anaya. Salamanca.
- MORRIS, P. (1990): Bureaucracy, professionalization and school centred innovation strategies. *International Review of Education*, 36 (1), 21-41.
- MOSENTHAL, J. y BALL, D. (1992): Constructing new forms of teaching: subject matter knowledge in inservice teacher education. *Journal of Teacher Education*, 43 (5), 347-356.
- MULFORD, W. (1982): Consulting with education systems is about the facilitation of coordinated effort. En H. L. Gray (Ed.): *The management of educational institutions: Theory, research and consultancy* (pp. 179-218) Sussex: The Falmer Press.
- MUÑOZ SEDANO, A. (1991): La supervisión educativa. *Bordón*, 43 (2), 177-185.
- MURGATROYD, S. y REYNOLDS, D. (1984a): Leadership and the teacher. En P. Harling (Ed.): *New directions in educational leadership*. Lewes: Falmer Press.
- MURGATROYD, S. y REYNOLDS, D. (1984b): The creative constancy: the potential of consultancy as a method of teacher education. *School Organization*, 4 (4), 321-335.
- MUSELLA, D. (1988): School leadership and consultancy. En H. L. Gray (Ed.): *Management consultancy in schools* (pp. 138-148) London: Cassell.
- NAVARRO, J. (1992): *Análisis de la orientación educativa en Murcia e implicaciones para una mejora de la enseñanza en el período comprendido entre el año 1970 y la actualidad*. Tesis doctoral. Universidad de Murcia.
- NEALE, D., BAILEY, W. y ROSS, B. (1981): *Strategies for school improvement. Cooperative planning & organization development*. Boston: Allyn and Bacon.
- NEALE, W. (1987): Institutions. *Journal of Economic Issues*, 21, 3, 1177-1206.
- NERICI, I. (1975): *Introducción a la Supervisión Escolar*. Buenos Aires: Kapelusa.
- NEVO, D. (1997): *Evaluación basada en el centro. Un diálogo para la mejora educativa*. Bilbao: Mensajero.
- NIAS, J. (1987): Learning from difference: a collegial approach to change. En W. Smyth (Ed.): *Educating teachers: changing the nature of pedagogical knowledge*. Lewes: Falmer Press.

- NIAS, J. (1998): Why Teachers need their Colleagues: A Developmental Perspective; en Hargreaves, A. et. al. (eds): *International Handbook of Educational Change*. Gran Bretaña: Kluwer Academic Publishers.
- NIETO, J.M. (1990): Hacia un encuentro relevante entre los agentes de apoyo externo y los centros educativos, *Jornadas de Estudio sobre el Centro Educativo*, (La Rábida, Huelva). GID. Universidad de Sevilla.
- NIETO, J.M. (1992a): Agentes educativos de apoyo externo, algunas líneas de conceptualización y análisis, *Curriculum*, 5, 68-83.
- NIETO, J.M. (1992b): Límites y posibilidades del asesoramiento a centros educativos: su relevancia como recurso de mejora escolar, Resumen de la comunicación presentada al *Congreso sobre Cultura Escolar y Desarrollo Organizativo*, Sevilla, Diciembre 1992.
- NIETO, J.M. (1993). *El asesoramiento pedagógico a centros escolares. Revisión teórica y estudio de casos*, Tesis Doctoral. Universidad de Murcia.
- NIETO, J.M. (1994): Dimensiones estructurales y estratégicas para el análisis de servicios de apoyo externo a centros escolares, *Anales de Pedagogía*, 12-13, 211-224.
- NIETO, J.M. (1996a): Apoyo educativo a los centros escolares y necesidades especiales, en N. Illán (Coord.): *Didáctica y organización en Educación Especial*. Málaga: Aljibe, 109-160.
- NIETO, J.M. (1996b): Asesoramiento a centros escolares y reforma educativa: ¿Cambio o continuidad?, en M.A. Zabalza (ed.): *Reforma Educativa y Organización Escolar*. Santiago de Compostela: Tórculo, vol. I, pp. 321-331.
- NIETO, J.M. (1996c): Reconstruir el asesoramiento pedagógico como práctica de apoyo a los centros escolares, *Revista de Educación*, 311, 217-234.
- NIETO, J.M. (1997a): Función asesora, formación en centros y cambio educativo: Claves para la comprensión y el debate, *Conceptos de Educación*, 2, octubre, 29-39.
- NIETO, J.M. (1997b): La construcción de roles de apoyo externo a los centros escolares: Una aproximación al caso de los EOEPs. En Medina, A. (Coord.): *El liderazgo en educación. Actas de la VIII Reunión de la Asociación para el Desarrollo y la Mejora de la Escuela (Ademe)*. Madrid: UNED, 213-240.
- NIETO, J.M. (2001): Modelos de asesoramiento a organizaciones educativas, en J. Domingo (Coord.): *Asesoramiento al centro educativo. Colaboración y cambio en la institución*, Barcelona: Octaedro, 147-166.
- NIETO, J.M., y BOTÍAS, F. (2000): *Los equipos de orientación educativa y psicopedagógica. El asesoramiento a centros escolares desde un análisis institucional*. Barcelona: Ariel.
- NIETO, J.M. y PORTELA, A. (1992): Funciones, procesos y formación de apoyos externos e internos, en J.M. Escudero y J. López (Eds.): *Los desafíos de las reformas escolares*. Sevilla: Arquetipo, 341-382.
- NIETO, J.M., PORTELA, J.M. y PORTELA, A. (1999): *Procesos y estrategias de desarrollo institucional*. Murcia: Diego Marín/ICE de la Universidad de Murcia.
- O.C.D.E. (1991): *Escuelas y calidad de la enseñanza. Informe internacional*. Barcelona: Paidós-MEC.

- O.C.D.E./C.E.R.I. (1985): *Formación de profesores en ejercicio. Condición de cambio en la escuela*. Madrid: Narcea.
- O'HANLON, C. (1991): The facilitator's role in action research for teachers of pupils with special educational needs. En G. Upton (Ed.): *Staff training and special educational needs* (pp. 72-82) London: David Fulton Pub.
- OJA, S. (1989): Teachers: ages and stages in adult development. En M. Holly y C. McLoughlin (Eds.): *Perspectives on teacher professional development* (pp. 119-154) London: Falmer Press.
- OLDROYD, D. y HALL, V. (1990): *Managing professional development and INSET: a handbook for schools and colleges*. London: Paul Chapman.
- OLDROYD, D. y TILLER, T. (1987): Change from within: an account of school-based, collaborative action-research in an english secondary school. *Journal of Education for Teaching*, 12 (3), 13-27.
- O'LOUGHLIN, M. (1992): Engaging teachers in emancipatory knowledge construction. *Journal of Teacher Education*, 43 (5), 336-346.
- O'LOUGHLIN, M. y CAMPBELL, M. (1988): Teacher preparation, teacher empowerment and reflective inquiry: a critical perspective. *Teacher Education Quarterly*, 15 (4), 25-53.
- OLSON, J. (1987): El cambio en educación ¿Por qué persiste todavía la racionalidad técnica? *Revista de Innovación e Investigación Educativa*, 3, 103-110.
- ORTEGA, M. (1993): La orientación en las Comunidades Autónomas con competencias plenas en educación. *Nuestra escuela*, 137, 13-16.
- OWENS, R. (1991): *Organizational behaviour in education (4 Ed.)* Sydney: Prentice Hall.
- PADRÓN, J. (1997): *Las relaciones de trabajo entre profesores y los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula*, Tesis Doctoral, Universidad de La Laguna.
- PAISLEY, W. y BUTLER, M. (Eds.) (1983): *Knowledge utilization systems in education. Dissemination, technical assistance, networking*. Beverly Hills: SAGE.
- PAQUETTE, M. (1987): Voluntary collegial support groups for teachers. *Educational Leadership*, November, 36-39.
- PARRILLA, A. (Coord) (1996): *Apoyo a la escuela: Un proceso de colaboración*, Ed. Mensajero, Bilbao.
- PARILLA, A. y GALLEGO, C. (1997): Grupos de apoyo entre profesores. *Cuadernos de Pedagogía*, 270, 29-31.
- PARRILLA, A. y DANIELS, H. (1998): *Creación y desarrollo de grupos de apoyo entre profesores*. Bilbao: Mensajero
- PARRILLA, A. y DANIELS, H. (2000): Diversidad y educación: El asesoramiento pedagógico como estrategia de cambio, en A. Estebaranz (coord.): *Construyendo el cambio: Perspectivas y propuestas de innovación educativa*. Sevilla: Secretariado de Publicaciones de la Universidad, 373-391.
- PEARN, M., RODERICK, C. y MULROONEY, C. (1995): *Learning organizations in practice*. London: McGraw-Hill.
- PEDRÓ, F. y PUIG, I. (1998): *Las reformas educativas. Una perspectiva política y comparada*. Barcelona: Paidós.

- PEREYRA, M. (1984): La filosofía de los centros de profesores. Las alternativas del modelo británico. *Cuadernos de Pedagogía* nº114.
- PÉREZ BOULLOSA, A. (1988): La orientación en la prevención del fracaso escolar. En La calidad de los centros educativos. *Actas del IX Congreso Nacional de Pedagogía* (pp. 427-455) Alicante: Sociedad Española de Pedagogía.
- PÉREZ FERRA, M. (1994): El psicopedagogo como experto en asesoramiento curricular, *Anales de Pedagogía*, 12-13, 195-210.
- PÉREZ FERRA, M. y TORRES, J.A. (1997): El liderazgo del psicopedagogo en el perfil didáctico y organizativo del nuevo centro educativo. En Medina, A. (Coord.): *El liderazgo en educación. Actas de la VIII Reunión de la Asociación para el Desarrollo y la Mejora de la Escuela (Ademe)*. Madrid: UNED, 201-212.
- PÉREZ FERRA, M. y TORRES, J.A. (Coords.) (2000): *Desarrollo curricular y calidad educativa*. Barcelona: Oikos-tau.
- PÉREZ GARCÍA, M.P. (2001): Estrategias e instrumentos de asesoramiento, en J. Domingo (Coord.): *Asesoramiento al centro educativo. Colaboración y cambio en la institución*, Barcelona: Octaedro, 227-248.
- PÉREZ JUSTE, R. (1991): La reforma del sistema educativo: un análisis crítico de la propuesta de diseño curricular. *Páginas. Revista de Humanidades*, 7, 149-161.
- PÉREZ VEGA, C., RODRIGUEZ SUÁREZ, E. y VILANOVA SUÁREZ, M.^a L. (1992): Errores y dilemas en la intervención orientadora: elementos para la reflexión. *Curriculum*, 5, 127-140.
- PÉREZ, K. y PEDRÓN, N. (1990): Concerns about the consulting teacher model innovation in special education. *Teacher Education Quarterly*, 17 (2), 59-68.
- PETERSON, P., McCARTHEY, S. y ELMORE, R. (1996): Learning from school restructuring, *American Educational Research Journal*, 33 (1), 119-153.
- PETERSON, S. y EMRICK, J. (1983): Advances in practice. En W. J. Paisley y M. Butler (Eds.): *Knowledge utilization systems in education* (pp. 219-250) Beverly Hills: SAGE.
- PIELE, P. K. (1975): *Review and analysis of the role, activities and training of education linking agents*. Eugene: University of Oregon.
- PINK, W. T. (1990): Staff development for urban school improvement: lessons learned from two case studies. *School Effectiveness and School Improvement*, 1 (1), 41-60.
- POLSGROVE, L. y McNEIL, M. (1989): El proceso de consulta: investigación y práctica. *Siglo Cero*, 126, 52-60.
- POOLE, W. (1994): Removing the Super from Supervision. *Journal of Curriculum and Supervision*, 9 (3), 284-309.
- POOLE, W. (1995): Reconstructing the Teacher-Administrator Relationship to Achieve Systemic Change. *Journal of School Leadership*, 5 (6), 565-96.
- POPKEWITZ, T. (1986): The social contexts of schooling, change and educational research. En Ph. Taylor (Ed.): *Recent developments in curriculum studies* (pp. 205-232) Windsor: NFER-NELSON.
- POPKEWITZ, T. (1988): *Paradigma e ideología en investigación educativa*. Madrid: Mondadori.

- POPKEWITZ, T. (1994): *Sociología política de las reformas educativas. El poder/saber en la enseñanza, la formación del profesorado y la investigación*. Madrid/La Coruña: Morata/Paideía.
- POPKEWITZ, T. y LIND, K. (1989): Teachers incentives as reforms: teachers' work and the changing control mechanism in education. *Teachers College Record*, 90 (4), 575-594.
- POPKEWITZ, T., PITMAN, A. y BARRY, A. (1990): El milenarismo en la reforma educativa de los años ochenta. *Revista de Educación*, 291, 81-103.
- PORTELA, A. (1990): El agente de apoyo interno en los centros: el problema de ampliar el rol del profesor. En J. López Yáñez y B. Bermejo Campos (Coords.): *El centro educativo. Nuevas perspectivas educativas* (pp. 73-84) Sevilla: GID, Universidad de Sevilla.
- PORTELA, A. (2001): Asesoramiento a un proceso de desarrollo institucional. Claves comprensivas y propuestas de acción, en J. Domingo (Coord.): *Asesoramiento al centro educativo. Colaboración y cambio en la institución*, Barcelona: Octaedro, 131-144.
- POSNER, G. (1985): *Field Experience. A Guide to Reflective Teaching*. New York: Logman.
- POSTIC, M. (1982): *La relación educativa*. Madrid. Narcea.
- POWER, T. y BARTHOLOMEW, K. (1985): Getting uncaught in the middle: a case study in family-school system consultation. *School Psychology Review*, 14 (2), 222-229.
- POZUELOS, F. (2000): Experimentación curricular y asesoramiento deliberativo, *Investigación en la escuela*. n. 42 , 99-111.
- POZUELOS, F. (2001): Asesorar desde la colaboración, *Cuadernos de Pedagogía*, 302 (mayo), 50-54.
- PRATS, J. (1991): Los centros de profesores y los asesores de formación permanente del profesorado: elementos para la construcción de un modelo. *Bordón* Vo. 43; nº 2, pp. 163-168.
- PRIDEAUX, D. (1993): School-based curriculum development: partial, paradoxical and piecemeal. *Journal of Curriculum Studies*, 25 (2), 169-178.
- PRYZWANSKY, W. (1986): Indirect service delivery: considerations for future research in consultation. *School Psychology Review*, 15 (4), 479-488.
- PUGACH, M. y LILLY, M. (1984): Reconceptualizing support services for classrooms teachers: implications for teacher education. *Journal of Teacher Education*, 35 (5), 48-55.
- PURKEY, S. y SMITH, M. (1983): Effective schools: a review. *The Elementary School Journal*, 84 (4), 427-452.
- QUILL, J. (1992): Using consultants in evaluation research. A client's perspective. *Evaluation and Program Planning*, 15 (1), 67-69.
- RAFFANIELLO, E. M. (1981): Competent consultation: the collaborative approach. En M. J. Curtis y J. E. Zins (Eds.): *The theory and practice of school consultation* (pp. 44-54) Springfield: Charles C. Thomas Pub.
- RAMÍREZ AÍSA, E. (1993): Introducción a la historia de la inspección educativa en España, en E. Soler Fierrez (Coord.): *Fundamentos de Supervisión Educativa*. Madrid: La Muralla, 191-247.

- RAMSAY, P. et al. (1992): Sharing curriculum decision with parents: the role of the developer/consultant. *School Organisation*, 12 (1), 63-75.
- RANSLEY, W. (1989): The transfer of knowledge about mathematics teaching: attempted school improvement in Australia. En R. Van den Berg, U. Hameyer y K. Stokking (Eds.): *Dissemination reconsidered: the demands of implementation* (pp. 239-249) Leuven: ACCO.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (1992): *Diccionario de la Lengua Española (21ª ed.)* Madrid: Autor.
- REDÓ, M. (1997): El asesor psicopedagógico. Una colaboración interprofesional, *Cuadernos de Pedagogía*, 263 (noviembre), 51-53.
- REGAN, E. y ROSS, J. (1992): Professional development for school consultants: an evaluation. *The Alberta Journal of Educational Research*, 38 (3), 189-204.
- REGAN, E. y WINTER, C. (1982): The influence of consultants. En K. A. Leithwood (Ed.): *Studies in curriculum decision making* (pp. 68-86) Ontario: OISE Press.
- REYNOLDS, D. y otros (1997): *Las escuelas eficaces. Claves para mejorar la enseñanza*. Madrid: Santillana.
- RICHMOND, R. y SMITH, C. (1990): Support for special needs: the class teacher's perspective. *Oxford Review of Education*, 16 (3), 295-310.
- RIOS, J. (1982): Familia y orientación. *Revista de Educación*, 270, 49-66.
- ROBINSON, S. (1991): Collaborative consultation, en B. Wong (ed.): *Learning about learning disabilities*. Nueva York: Academic Press.
- RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, J.L. (1973): *La función de control en la educación*. Madrid: C.S.I.C.
- RODRÍGUEZ ESPINAR, S. (1988): La orientación educativa y la calidad de la educación. *Bordón*, 40 (2), 235-255.
- RODRÍGUEZ ESPINAR, S. (1992): Orientación y reforma: el reto de la intervención por programas. *Curriculum*, 5, 27-47.
- RODRÍGUEZ ESPINAR, S. (Coord.) y otros (1993): *Teoría y práctica de la Orientación Educativa*. Barcelona: PPU.
- RODRÍGUEZ ROMERO, M. (1992a): *La identidad de la labor del asesoramiento en la enseñanza y el proceso de construcción del rol de agente de apoyo. Un estudio de caso en Educación Tecnológica*. Tesis doctoral. Madrid: UNED.
- RODRÍGUEZ ROMERO, M. (1992b): Perspectivas profesionales del agente de apoyo a la mejora escolar: Un estudio sobre las tareas. En C. Marcelo y P. Mingorance (Eds.): *Pensamiento de los Profesores y Desarrollo Profesional II. Formación Inicial y Permanente*. Sevilla: Servicio de Publicaciones de la Universidad, pp. 411-420.
- RODRÍGUEZ ROMERO, M. (1992c): La labor de asesoramiento en la enseñanza, *Signos*, 7, 4-24.
- RODRÍGUEZ ROMERO, M. (1994): De la enseñanza al asesoramiento, *Curriculum*, 8-9, 49-65.
- RODRÍGUEZ ROMERO, M. (1995): El papel del asesor: Un papel controvertido, *Kikiriki*, 36, 11-15.

- RODRÍGUEZ ROMERO, M. (1996a): Asesoramiento y capacitación del profesorado, *Cuadernos de Pedagogía*, 246, 79-83.
- RODRÍGUEZ ROMERO, M. (1996b): *El asesoramiento en educación*. Archidona: Aljibe.
- RODRÍGUEZ ROMERO, M. (1996c): El asesoramiento en el escenario de la reestructuración, *Revista de Educación*, 311, 203-216.
- RODRÍGUEZ ROMERO, M. (1997): La confluencia del asesoramiento y la orientación como prácticas de apoyo, *Conceptos de Educación*, 2, Octubre, pp. 75-92.
- RODRÍGUEZ ROMERO, M. (1998a): Las labores de apoyo a la escuela en tiempos de postmodernidad, *Kikiriki*, 49 (junio-agosto), 36-43.
- RODRÍGUEZ ROMERO, M. (1998b): El cambio educativo y las comunidades discursivas. Representando el cambio en tiempo de postmodernidad. *Revista de Educación*.
- RODRÍGUEZ ROMERO, M. (2001a): Tres escenarios en una época de cambio, *Cuadernos de Pedagogía*, 302 (mayo), 46-49.
- RODRÍGUEZ ROMERO, M. (2001b): Asesoramiento en educación. Identidad y construcción de una práctica controvertida, en J. Domingo (Coord.): *Asesoramiento al centro educativo. Colaboración y cambio en la institución*, Barcelona: Octaedro, 69-88.
- ROSENFELD, S. (1980): Consultation in a Teacher Center: A Network Model., *Journal of School Psychology*; v18, n1, p74-78.
- ROSENHOLTZ, S. (1989): *Teachers' workplace: The social organization of schools*. New York: Longman.
- ROSENSHINE, S. (1983): Teaching functions in instruccional programs. *The Elementary School Journal*, 83, 335-352.
- ROSS, J. y REGAN, E. (1990): Self-reported strategies of experienced and inexperienced consultants: exploring differences. *The Alberta Journal of Educational Research*, 36 (2), 157-180.
- ROSS, J. y REGAN, E. (1993): Sharing professional experience: its impact on professional development. *Teaching & Teacher Education*, 9 (1), 91-106.
- ROWAN, B. y MISKEL, C. G. (1999): Institutional theory and the study of educational organizations. En J. Murphy y K. S. Louis (eds.): *Handbook of research on educational administration (2nd edition)*: San Francisco, CA: Jossey-Bass, 359-383.
- ROWE, N. (1989): *Rules and institutions*. New York: Philip Allan.
- RUBIO, J. y PÉREZ, A. (1998): El asesoramiento en la formación en centros, *Aula de Innovación Educativa*, núm. 68.
- RUDDUCK, J. (1994b): Reflexiones sobre el problema del cambio en las escuelas, en J.F. Angulo y N. Blanco (Eds.): *Teoría y desarrollo del curriculum*. Málaga: Aljibe, 385-393.
- RUDDUCK, J. *et. al.* (1997): Students perspectives on school improvement; en Hargreaves, A. (ed.): *Rethingin educational change with heart and mind*. Alexandria: ASCD.
- RUIZ, R. (1989) El proceso de valoración de necesidades educativas especiales y la elaboración de adaptaciones curriculares: un enfoque funcional. En CNREE: *Las*

- adaptaciones curriculares y la formación del profesorado* (pp. 37-42) Madrid: MEC, Dirección General de Renovación Pedagógica.
- RUNKEL, P. y BELL, W. (1976): Some conditions affecting a school's readiness to profit from OD training. *Education and Urban Society*, 8, 127-144.
- RUNKEL, P. et al. (1979): *Transforming the school's capacity for problem solving*. Eugene, Or: Center for Educational Policy and Management.
- RUNKEL, P. et al. (1980): *Organizational renewal in a school district: self-help through a cadre of organizational specialists*. Eugene, Or: center for Educational Policy and Management, University of Oregon.
- RUS, A. (1996): *Tutoría, Departamentos de Orientación y Equipos de Apoyo*. Granada: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada.
- RUSSELL, M. (1981): Behavioral consultation: theory and process. En M. Curtis y J. Zins (Eds.): *The theory and practice of school consultation* (pp. 27-37) Springfield: Charles C. Thomas Pub.
- RUSSELL, T. (1993): Reflection-in-action and the development of professional expertise. *Teacher Education Quarterly*, 20 (1), 51-62.
- RUTHERFORD, W.; HALL, G. y HULING, L. (1983): Implementing instructional change: the concerns-based perspective. En F. Parkay (Ed.): *Teacher inquiry: a strategy for improving secondary basic skills instruction* (pp. 129-146) San Marcos: Southwest Texas Program.
- SABAR, N. (1983): Towards school-based curriculum development: Training school curriculum co-ordinator. *Journal of Curriculum Studies*, 15 (4),
- SABAR, N. y HASHAHAR-FRANCIS, A. (1999): School-focused in-service training: To key to restructuring schools, *Journal of In-service Education*, 25 (2), 203-224.
- SABAR, N. y SHAFRIRI, N. (1980): The teacher as curriculum developer: a model for in-service training of teachers in Israel. *Journal of Curriculum Studies*, 12 (3), 207-217.
- SACK, R. (1981): Una tipología de las reformas de la Educación. *Perspectivas*, vol. XI, nº 1, pp. 45-60.
- SAENZ, O. (1990): Actitudes de los profesores ante la integración del niño discapacitado en la escuela ordinaria: una visión desde la literatura científica. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 8, 135-150.
- SAMPASCUAL, G., NAVAS, L. y CASTEJÓN, J. (1999): *Funciones del orientador en Primaria y Secundaria*. Madrid: Alianza Ed.
- SAN MARTÍN, A. y BELTRÁN, F. (1994) Flexibilidad y cambio educativo, *Cuadernos de Pedagogía*, 222 (febrero), 14-17.
- SÁNCHEZ, E. (2000): El asesoramiento psicopedagógico: un estudio observacional sobre las dificultades de los psicopedagogos para trabajar con los profesores, *Infancia y aprendizaje*, 91, 55-77.
- SÁNCHEZ, E. y OCHOA, I. (1995): Profesores y psicopedagogos: propuesta para una relación compleja, *Aula de Innovación Educativa*, 38, 69-79.
- SÁNCHEZ, E. et al. (1994): Asesoramiento en los proyectos curriculares. *Aula de Innovación Educativa*. nº 27.

- SÁNCHEZ MORENO, M. (1990): La figura del profesor mentor y el proceso de asesoramiento centrado en el contexto escolar. En J. López y B. Bermejo (Coord.): *El centro educativo, Nuevas perspectivas organizativas*, GID, Sevilla.
- SÁNCHEZ MORENO, M. (1994a): Evaluación del asesoramiento a profesores y la colaboración institucional. En L.M. Villar (Coord): *Manual de Entrenamiento: Evaluación de procesos y actividades formativas*. PPU: Barcelona.
- SÁNCHEZ MORENO, M. (1994b): *Desarrollo Profesional y Organización Escolar: la contribución de la Supervisión Clínica*. Sevilla. GID.
- SÁNCHEZ MORENO, M. (1995a): El rol del asesor escolar y su participación en el diseño del proyecto curricular de centro. En G. Domínguez y L. Amador (Eds.): *El Proyecto Curricular de Centro. Un instrumento para la calidad educativa*. Sevilla: UNED, 341-366.
- SÁNCHEZ MORENO, M. (1995b): La Supervisión Clínica en la práctica: La experiencia de dos estudios de caso, *Curriculum*, 10-11, 171-194.
- SÁNCHEZ MORENO, M. (1997a): El proceso de asesoramiento. En C. Marcelo y J. López (Coords): *El asesoramiento curricular y organizativo en educación*. Barcelona: Ariel, 331-346.
- SÁNCHEZ MORENO, M. (1997b): 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.
- SÁNCHEZ MORENO, M. (1998): El reto de la formación de los docentes en la institución universitaria: Un análisis desde la perspectiva de los profesores mentores; en Martín-Moreno, Q., Medina, A. y otros (Coord): *V Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones educativas. Las organizaciones ante los retos del siglo XXI*. Madrid: DOEs universidades de Alcalá, Complutense y UNED.
- SÁNCHEZ MORENO, M. (2001): Cuando un profesor llega a un centro: acompañando sus primeros pasos, en J. Domingo (Coord.): *Asesoramiento al centro educativo. Colaboración y cambio en la institución*, Barcelona: Octaedro, 309-324.
- SÁNCHEZ RIESGO, O. (1991): Los equipos interdisciplinarios de sector. hacia un modelo de intervención. *Papeles del Psicólogo*, 52, 40-45.
- SÁNCHEZ SÁNCHEZ, A. (1992): Innovación educativa y sistemas de apoyo externo: experiencia de actuación asesora en la comunidad de Madrid. *Revista de Educación*. nº 298, p. 437-468.
- SANCHO, J.M^a. (1987): Innovación y análisis de la acción educativa: Progelec II. *Revista de Innovación e Investigación Educativa*, 3, 97-102.
- SANCHO, J.M^a (1988): La perspectiva ecológica de la actuación psicopedagógica y la investigación educativa. En VVAA.: *La Investigación educativa y la intervención psicopedagógica*. Madrid: CNREE
- SANCHO, J.M.^a (1989): La investigación en la acción en el ámbito de la educación. *Perspectives en la investigació educativa* (pp. 21-33) Barcelona: Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona
- SANCHO, J.M.^a (1991): La perspectiva ecológica de la actuación psicopedagógica. Una historia contada desde dentro. En *Jornadas de Equipos Interdisciplinarios de Sector y*

- Orientadores en Centros de Madrid* (pp. 107-126) Madrid: Dirección Provincial del MEC/Consejería de Educación de la CAM .
- SANCHO, J.M^a et al. (1998): *Aprendiendo de las innovaciones en los centros*. Barcelona: Octaedro.
- SANTANA BONILLA, P. (1995): *Condiciones organizativas para el trabajo conjunto entre profesores*. Tesis Doctoral. Universidad de la Laguna.
- SANTANA BONILLA, P. (1990): Experiencia de evaluación externa de un proyecto regional de desarrollo basado en la escuela, *Curriculum*, 2, 129-140.
- SANTANA BONILLA, P. y YANES GONZÁLEZ, J. (1994). External support systems in Spain: The case of the Canary Islands. How external support agents can contribute to the growth of collaboration among teachers, *Congreso sobre Desarrollo Basado en la Escuela*, Noruega.
- SANTANA VEGA, L. (1990a): La orientación desde las perspectivas psicométrica, clínico-médica y humanista, *Curriculum*, 1, 79-93.
- SANTANA VEGA, L. (1990b). El dilema del marco teórico en Orientación, *Curriculum*, 2, 41-57.
- SANTANA VEGA, L. (1992): La orientación educativa y la intervención psicopedagógica: algunas reflexiones en torno a la filosofía de la reforma, *Curriculum*, 5, 9-25.
- SANTANA VEGA, L. (1993): *Los dilemas en la orientación educativa*, Buenos Aires: Cincel.
- SANTANA VEGA, L. y SANTANA BONILLA, P. (1998): El modelo de consulta/asesoramiento en orientación, *Revista de Investigación Educativa*, 16 (2), 59-77.
- SANTOS GUERRA, M.A. (1988): La evaluación cualitativa de planes y centros de perfeccionamiento del profesorado una forma de mejorar la profesionalidad docente, *Investigación en la Escuela*, 6.
- SANTOS GUERRA, M. A. (1994): *Entre Bastidores. El lado oscuro de la organización escolar*, Málaga, Ediciones Aljibe.
- SANTOS GUERRA, M.A. (2000): *La escuela que aprende*. Madrid, Morata.
- SANZ ORO, R. (1990): El diagnóstico pedagógico desde la perspectiva de programas de intervención en orientación educativa. *Bordón*, 42 (1), 65-72.
- SARASON, S. (1982): *The culture of the school and the problem of change* (2^aed.), Boston, Allyn and Bacon.
- SARASON, S. (1993): *The case for change. Rethinking the preparation of educators*. San Francisco: Jossey-Bass.
- SASHKIN, M. (1988): The visionary principal: school leadership for the next century. *Education and Urban Society*, 20, 239-249.
- SAXL, E., LIEBERMAN, A. y MILES, M. (1987): Help is at Hand: New Knowledge for Teachers as Staff Developers, *Journal of Staff Development*, 8, (1), pp. 7-11.
- SAXL, E., MILES, M. y LIEBERMAN, A. (1989): *Assisting Change in Education. A Training Program for School Improvement Facilitators. Participant's Manual*. New York: ASCD.

- SAYER, J. (1988): Identifying the issues. En H. L. Gray (Ed.): *Management consultancy in schools* (pp. 23-32) London: Cassell.
- SCHEERENS, J. (1991): Process indicators of school functioning: a selection based on the research literature on school effectiveness. *Studies in Educational Evaluation*, 17 (2-3), 371-403.
- SCHEIN, E. (1969): *Process consultation: Its role in organization development*. Reading, Mass: Addison-Wesley.
- SCHMUCK, R. (1971): Developing teams of organizational specialists. En R. A. Schmuck y M. B. Miles (Eds.): *Organization development in schools*. Palo Alto, Ca: National Press Books.
- SCHMUCK, R. (1979): Facilitating school renewal: The role of process consultation. *Theory into Practice*, 18, 59-63.
- SCHMUCK, R. (1981): Process consultation and organization development. En M. J. Curtis y J. E. Zins (Eds.): *The theory and practice of school consultation* (pp. 38-44) Springfield: Charles C. Thomas Pub.
- SCHMUCK, R. (1982a): Organization development for the 1980s. En H. L. Gray (Ed.): *The management of educational institutions: Theory, research and consultancy* (pp. 139-162) Sussex: The Falmer Press.
- SCHMUCK, R. (1982b): Developing an organizational team within a school district. En J. Alpert (Ed.): *Psychological consultation in educational settings*. San Francisco: Josse-Bass, 247-274.
- SCHMUCK, R. (1984): Characteristics of the autonomous school. En D. Hopkins y M. Wideen (Eds.): *Alternative perspectives on school improvement*. Lewes: Falmer Press.
- SCHMUCK, R. (1995): Process consultation and organization-development today, *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 6 (3), 207-215.
- SCHMUCK, R. y RUNKEL, P. (1989): Desarrollo de la organización educativa. En: *Enciclopedia Internacional de la Educación (Vol. 7)* (pp. 4387-4402) Barcelona: Vicens-Vives/MEC.
- SCHMUCK, R. et al. (1975): *Consultation for innovative schools: OD for multiunit structure*. Eugene: University of Oregon Press.
- SCHMUCK, R. et al. (1977): *The second handbook of OD in schools*. Palo Alto, Ca: Mayfield.
- SCHMUCK, R. et al. (1978): *The second handbook of organization development in schools*. Palo Alto, California: Mayfield.
- SCHÖN, D. (1983): *The reflective practitioner*. London: Temple Smith
- SCHÖN, D. (1987): *Educating the reflective practitioner. Toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco: Jossey-Bass.
- SCHUBERT, W. (1986): *Curriculum. Perspective, paradigm, and possibility*. New York: Macmillan.
- SCHUBERT, W. (1989): Reconceptualizing and the matter of paradigms. *Journal of Teacher Education*, 40 (1), 27-32.
- SELVINI, M. y otros (1987): *El mago sin magia. Cómo cambiar la situación paradójica del psicólogo en la escuela*. Madrid: Paidós.
- SENGE, P. (1992): *La quinta disciplina*. Barcelona: Granica.

- SENGE, P. (1996): El liderazgo de las organizaciones que aprenden: lo temerario, lo útil y lo invisible; En Hesselbein, F., Goldsmith, M. y Beckhard, R. (eds.): *El líder del futuro*. Bilbao: Ediciones Deusto, 71–88.
- SERGIOVANNI, T. (1979): *Supervision*. New York: McGraw Hill.
- SERGIOVANNI, T. y STARRAT, R. (1983): *Supervision: Human Perspectives (3ªed.)*. New York: McGraw Hill Book Co.
- SHULMAN, L. (1989): Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea. En M. C. Wittrock (Ed.): *La investigación de la enseñanza, I. Enfoques, teorías y métodos* (pp. 9-91) Barcelona/Madrid: Paidós/M.E.C.
- SHUMAN, S. (1987): Knowledge and teaching: foundations of the new reforms. *Harvard Educational Review*, 57, 1, 4–14.
- SIEBER, S. (1972): Images of the practitioner and strategies of educational change. *Sociology of Education*, 45 (Fall), 362-385
- SIEBER, S. (1981): Knowledge utilization in public education. Incentives and disincentives. En R. Lehming y M. Kane (Eds.): *Improving schools. Using what we know* (pp. 115-167) Beverly Hills: SAGE
- SIEBER, S., LOUIS, K. y METZGER, L. (1972): *The use of educational knowledge: evaluation of the Pilot State Dissemination Program (Vols. I-II)* New York: Bureau of Applied Social Research.
- SIKES, P. y otros (1985): *Teachers careers, crises and continuities*. Lewes: The Falmer Press.
- SILVERBLANK, F. (1979): Analyzing the decision-making process in curriculum projects. *Education*, 99, 414-418.
- SIROKNIT, K. (1994): La escuela como centro del cambio, *Revista de Educación*, 304, 7-30.
- SIROTNIK, K. y OAKES, J. (1986a): Critical inquiry for school renewal: liberating theory and practice. En K. Sirotnik y J. Oakes (Eds.): *Critical perspectives on the organization and improvement of schooling* (pp. 3-94) Boston: Kluwer-Nijhoff.
- SIROTNIK, K. y OAKES, J. (Eds.) (1986b): *Critical Perspectives on the Organization and Improvement of Schooling*, Kluwer Nijhoff Publis., Boston.
- SIROTNIK, K. y OAKES, J. (1990): Evaluation as Critical Inquiry: School Improvement as a Case in Point, en K.A. Sirotnik (Comp.): *Evaluation and Social Justice: Issues in Public Education. New Directions for Program Evaluation*. nº 45. San Francisco. Jossey-Bass Inc., Publishers; pp. 37 y sig.
- SKILBECK, M. (1987): School-based curriculum development and central curriculum priorities in England and Wales. A paradox in three acts. En N. Sabar, J. Rudduck y W. Reid (Eds.): *Partnership and autonomy in school-based curriculum development* (pp. 22-) Sheffield: Division of Education, University of Sheffield.
- SKILBECK, M. (1988): El desarrollo curricular y la calidad de la enseñanza: de la IDD (Investigación, Desarrollo, Diseminación) a la RED (Revisión, Evaluación, Desarrollo). *Revista de Educación*, nº286, pp.35-60.
- SKINNER, M. y WELCH, F. (1996): Peer Coaching for Better Teaching. *College-Teaching*, 44 (4), 153–56.

- SMITH, C. y RICHMOND, R. (1988): Support for special needs: changing roles in an advisory service. *Educational Review*, 40 (1), 69-88.
- SMITH, K. y MEIER, K. (1995): *The case against school choice: Politics, markets, and fools*. Armonk, NY: M. E. Sharpe.
- SMITH, P. (1980): *Group processes and personal change*. London: Harper & Row.
- SMITH, P. (Ed.) (1997): *Bullying in European schools*, London, Fulton.
- SMYLIE, M. y BROWNLIE-CONYERS, J. (1992): Teacher leaders and their principals: exploring the development of new working relationships. *Educational Administration Quarterly*, 28 (2), 150-184.
- SMYTH, J. (1991a): Una pedagogía crítica de la práctica en el aula, *Revista de Educación*, 294, 275-300.
- SMYTH, J. (1991b): *Teachers as Collaborative Learners. Challenging Dominant Forms of Supervision*, Milton Keynes: Open University Press.
- SMYTH, J. (1994): La reestructuración de las escuelas en Australia y Nueva Zelanda: contexto, análisis crítico y políticas. *Revista de Educación*. n° 304, Mayo-Agosto. pp. 61-80.
- SMYTH, W. (1984a): *Clinical Supervision-Collaborative Learning about Teaching. A Handbook*, Victoria: Deakin University.
- SMYTH, W. (1984b): Teachers as Collaborative Learners in Clinical Supervision: a State-of-the-art Review, *Journal of Education for Teaching*, 1 (10), 24-38.
- SMYTH, W. (1985): Developing a Critical Practice of Clinical Supervision, *Journal of Curriculum Studies*, 1 (17), 1-15.
- SMYTH, W. (1986a): *Peer Clinical Supervision as 'Empowerment' versus 'Delivery of a Service'*, San Francisco: Association AER.
- SMYTH, W. (1986b): An Alternative and Critical Perspective for Clinical Supervision, en Sirotnik, K. y Oakes, J. (Eds.): *Critical Perspectives on the Organization and Improvement of Schooling*, Boston: Kluwer Nijhoff Publis., 131-161.
- SMYTH, W. (1987): *Educating Teachers. Changing the Nature of Pedagogical Knowledge*, Lewes, East Sussex: The Falmer Press.
- SMYTH, W. (1988): A 'Critical' Perspective for Clinical Supervision, *Journal of Curriculum and Supervision*, 2 (3), 136-156.
- SNYDER, K. y ANDERSON, R. (1986): *Managing Productive Schools. Toward an Ecology*. London: Academic Press, Inc.
- SOBRADO, L. (1990): *Intervención psicopedagógica y orientación educativa*. Barcelona: PPU
- SOBRADO, L. y CAMPO, O. (1997): *Evaluación psicopedagógica y orientación educativa*. Barcelona: Estel.
- SOLÉ, I. (1991): Intervención psicopedagógica en instituciones educativas. En *Jornadas de Equipos Interdisciplinares de Sector y Orientadores en centros de Madrid* (pp. 25-39) Madrid: Dirección Provincial (MEC)/Consejería de Educación (CAM).
- SOLÉ, I. (1994): Asesoramiento, orientación y supervisión, *Cuadernos de Pedagogía*, 223, 22-30.
- SOLÉ, I. (1997): La concepción constructivista y el asesoramiento en centros, *Infancia y Aprendizaje*, 77, 77-95.

- SOLÉ, I. (1998): *Orientación educativa e intervención psicopedagógica*. Horsori, Barcelona.
- SOLÉ, I. y COLOMINA, R. (1999): Intervención psicopedagógica: una -¿o más de una?- realidad compleja, *Infancia y aprendizaje*, 87, 9-26.
- SOLER FIERREZ, E. (1991): *La visita de inspección*. Madrid: La Muralla.
- SOLER FIERREZ, E. (1992): *Fuentes documentales para el estudio de la inspección*. Madrid: Escuela Española.
- SOLER FIERREZ, E. (1995): *La práctica de la inspección en el sistema educativo*. Madrid: Narcea.
- SOLER FIERREZ, E. (Coord.) (1993): *Fundamentos de Supervisión Educativa*. Madrid: La Muralla.
- SOLKOV-BRECHER, J. I. (1992): A successful model for school-based planning. *Educational Leadership*, 50 (1), 52-54
- SPERB, D. (1974): *Dirección y supervisión de la escuela primaria*. Buenos Aires: Kapelusz.
- STEGÖ, N., GIELEN, K., GLAT'TER, R. y HORD, S. M. (Eds) (1987): *The role of school leaders in school improvement*. Leuven: ACCO.
- STENHOUSE, L. (1984a): *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Morata.
- STENHOUSE, L. (1984b): Artistry and teaching: the teacher as focus of research and development. En D. Hopkins y M. Wideen (Eds.): *Alternative perspectives on school improvement* (pp. 67-76) Lewes: Falmer Press.
- STEVENSON, R. (1987): Autonomy and support. The dual needs of urban high schools. *Urban Education*, 22 (3), 366-386.
- STEWART, K. (1986): Innovative practice of indirect service delivery: realities and idealities. *School Psychology Review*, 15 (4), 466-478.
- STILLMAN, A. y GRANT, M. (1989): *The LEA adviser-a changing role*, NFER-Nelson, Windsor.
- STOKKING, K. (1989): Dissemination and implementation of educational innovations. En R. M. Van den Berg, U. Hameyer y K. Stokking (Eds.) (1989): *Dissemination reconsidered: the demands of implementation* (pp. 31-43) Leuven: ACCO.
- STOKKING, K., STOVERINCK, T. y LEENDERS, F. (1989): The spread of educational innovations at national, regional and school level (from the point of view of research) En R. Van den Berg, U. Hameyer y K. Stokking (Eds.): *Dissemination reconsidered: the demands of implementation* (pp. 163-182) Leuven: ACCO.
- STOLL, L. y FINK, D. (1999): *Para cambiar nuestras escuelas. Reunir la eficacia y la mejora*. Barcelona: Octaedro.
- STRONGE, J. (1991): The dynamics of effective performance evaluation systems in education: conceptual, human relations, and technical domains. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 5 (1), 77-83.
- STRONGE, J. y HELM, V. (1990): Evaluating educational support personnel: a conceptual and legal framework. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 4 (2), 145-156.
- STRONGE, J. y HELM, V. (1991): *Evaluating professional support personnel in education*. Newbury Park: SAGE.

- STRONGE, J. y HELM, V. (1992): A performance evaluation system for professional support personnel. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 14 (2), 175-180.
- SWARTZ, D. y LIPPITT, G. (1985): Evaluating the consulting process. En C. R. Bell y L. Nadler (Eds.): *Clients & consultants. Meeting and exceeding expectations* (pp. 278-298) (2nd. ed.) Houston: Gulf Publishing Company.
- TANNER, D. y TANNER, L. (1987): *Supervision in Education: Problem & Practices*. New York: Macmillan.
- TEIXIDÓ, M. (1997): *Supervisión del sistema educativo*, Barcelona: Ariel.
- TEJADA, J. (1998): *Los agentes de innovación en los Centros Educativos (Profesores, directivos y asesores)*. Archidona (Málaga): Aljibe.
- THEODOSSIN, E. (1983): Theoretical perspectives on the management of planned educational change. *British Educational Research Journal*, 9 (1), 81-90.
- THOMPSON, S. (1997): Supporting learning development: the role of teaching and learning co-ordinators, *Quality Assurance in Education*, 5 (3), 150-158.
- TIMAR, T. y KIRP, D. (1988): *Managing educational excellence*. New York: The Falmer Press.
- TOMLINSON, J. (1981): Implementing behavior modification programs with limited consultation time. En M. J. Curtis y J. E. Zins (Eds.): *The theory and practice of school consultation* (pp. 244-252) Springfield: Charles C. Thomas Publisher.
- TORREGO, J.C. y NEGRO, A. (1997): Apoyo y asesoramiento a centros. Elemento clave para la atención a la diversidad: Estrategias de asesoramiento para la respuesta a la diversidad. En N. Illán y A. García (Coords.): *La diversidad y la diferencia en la educación secundaria obligatoria: Retos educativos para el siglo XXI*. Archidona (Málaga): Aljibe, 1997, pp. 115-139.
- TORRES, R. (1991): Improving the quality of internal evaluation: the evaluator as consultant-mediator. *Evaluation and Program Planning*, 14 (3), 189-198.
- TORRES MARTÍNEZ, J. (1998): La integración del Departamento de Orientación en el contexto organizativo del centro: posibilidades y estrategias. En AA.VV.: *Organización y Gestión de Centros Educativos*. Barcelona: Ed. Praxis, 1998 (febrero). Puesta al día núm. 12), pp. 292/133-147.
- TROHANIS, P., WOODWARD, M. y COX, J. (1982): Delivering technical assistance. En P. L. Trohanis (Ed.): *TADS and technical assistance: reading on system design, needs assessment, consultation, and evaluation*. Chapel Hill, NC:
- TSUI, A. (1995): Exploring Collaborative Supervision in Inservice Teacher Education. *Journal of Curriculum and Supervision*, 10 (4), 346-71.
- TURNBULL, B. (1985): Using governance and support systems to advance school improvement. *The Elementary School Journal*, 85 (3), 337-351.
- TYACK, D. (1990): Restructuring in historical perspective: tinkering toward utopia. *Teacher College Record*, 92. (2):, 170-191.
- URRY, J. (1972): Role performances and social comparison processes. En J. Jackson (Ed.): *Role*. Cambridge University Press.
- USHER, R. y EDWARDS, R. (1994): *Postmodernism and Education: Different Voices, Different Worlds*. London: Routledge.

- VALINE, W., HIGGINS, E. y HATCHER, R. (1982): Teachers attitudes toward the role of the counselor: an eight-year follow-up study. *The School Counselor*, 32, 208-211.
- VAN BRUGGEN, J. (1989): The creation of curriculum knowledge for, by and with autonomous users: the case of curriculum development. En R. Van den Berg, U. Hameyer y K. Stokking (Eds.): *Dissemination reconsidered: the demands of implementation* (pp. 109-127) Leuven: ACCO
- VAN DEN BERG, R. (1989): Some dissemination approaches in the perspective of implementation. En R. Van Den Berg, U. Hameyer y K. Stokking (Eds.): *Dissemination reconsidered: the demands of implementation* (pp. 45-66) Leuven: ACCO.
- VAN DEN BERG, R. (1993): The Concerns-Based Adoption Model in the Netherlands, Flanders and the United Kingdom. *Studies in Educational Evaluation*. Vol. 19, nº 1, pág. 51 y sig.
- VAN DEN BERG, R. y HAMEYER, U. (1989): Introductory remarks and seminar issues. En R. Van Den Berg, U. Hameyer y K. Stokking (Eds.): *Dissemination reconsidered: the demands of implementation* (pp. 19-30) Leuven: ACCO.
- VAN DEN BERG, R. , HAMEYER, U. y STOKKING, K. (Eds.) (1989): *Dissemination reconsidered: the demands of implementation*. Leuven: ACCO
- VAN DEN BERG, R. y SLEEGERS, P. (1996): La capacidad de innovación en las escuelas de secundaria: Un estudio cualitativo; En Estebaranz, A. (Coord.): *Construyendo el cambio: perspectivas y propuestas de innovación educativa*. Sevilla: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla, 329-350.
- VAN DEN BERG, R. y VANDENBERGHE, R. (1986): *Strategies for large-scale change in education: dilemmas and solutions*. Leuven: ACCO.
- VAN DEN BERG, R., VANDENBERGHE, R. y SLEEGERS, P. (1999): Management of innovations from a cultural-individual perspective, *School Effectiveness and School Improvement*, 10 (3), 321-351.
- VAN VELZEN, W. (1985): School improvement policy. En W. G. Van Velzen et al. (Eds.): *Making school improvement work. A conceptual guide to practice* (pp. 223-264) Leuven: ACCO.
- VAN VELZEN, W. (1987): The International School Improvement Project. En D. Hopkins (Ed.): *Improving the quality of schooling. Lessons from the OECD International School Improvement Project* (pp. 11-17) Lewes: Falmer Press.
- VAN VELZEN, W. et al. (1985): *Making school improvement work: A conceptual guide to practice*. Leuven: ACCO.
- VAN VELZEN, W. y ROBIN, D. (1985): The need for school improvement in the next decade. En W. G. Van Velzen et al. (Eds.): *Making school improvement work. A conceptual guide to practice* (pp. 17-32) Leuven: ACCO.
- VAZQUEZ, G. (1999): La supervisión, función de conocimiento compartido del sistema educativo, *Revista de Educación*, 320, 121-139.
- VELAZ, C. (1998): *Orientación e intervención psicopedagógica. Concepto, modelos, programas y evaluación*. Archidona (Málaga): Aljibe.

- VENTURA, M. (1994): El asesor escolar. Entre la teoría y la práctica, *Cuadernos de Pedagogía*, nº 226, junio.
- VERA, J. y GARCÍA, R. (1988): Los apoyos a la escuela y la atención a las n. e. e. Realidad y perspectivas ante el proyecto de reforma del sistema educativo. En *Jornadas sobre la Reforma del Sistema Educativo* (pp. 145-171) Murcia: ICE de la Universidad de Murcia.
- VERLOOP, N. (1991): Un sistema de apoyo educativo en vías de desarrollo: Su potencial y sus dificultades, *Jornadas de Equipos Interdisciplinares de Sector y Orientadores en Centros de Madrid*, Madrid: CAM/MEC.
- VICENTE, M. (1997): El asesor de proceso y crítico ante los nuevos retos que se avecinan, *Conceptos de Educación*, núm. 2.
- VICENTE, M. (1999): La formación en centros: un camino para transformar la cotidianidad de los centros, *Perspectiva. Cep*, 1, 39-57.
- VICENTE, P. de, BOLÍVAR, A., MOLINA, E. y DOMINGO, J. (1998): Indicadores de la gestión escolar directiva. En A. Villa y otros: *Principales dificultades de la dirección de centros educativos en los primeros años de ejercicio (Estudio en las Comunidades Autónomas de Andalucía, Cataluña y el País Vasco)*. Bilbao: ICE de la Universidad de Deusto, 147-182.
- VILLA SÁNCHEZ, A. et al. (1992): *Evaluación de los servicios de apoyo externo a la integración*, ICE - Universidad de Deusto, Bilbao.
- VILLAR ANGULO L.M. (1990): *El profesor como profesional: formación y desarrollo personal*, Granada, Universidad de Granada.
- VILLAR ANGULO, L. M. (Coord.) (1992): *Desarrollo profesional centrado en la escuela*. Granada: FORCE, Universidad de Granada.
- VILLAR ANGULO, L.M. (Coord.) (1995): *Un ciclo de enseñanza reflexiva*. Bilbao: Mensajero.
- VILLAR, L.M. y DE VICENTE, P. (Coords.) (1994): *Enseñanza reflexiva para centros educativos*. Barcelona: PPU.
- VINCENT, C. (1993): Community participation? The establishment of 'City's Parents' Centre. *British Educational Research Journal*, 19 (3), 227-241.
- VV.AA. (1997): Monográfico 'Asesorar: qué cosa es', *Conceptos de Educación*, Grupo Editorial Universitario, 12.
- WAGNER, P. (2000): Consultation: developing a comprehensive approach to service delivery, *Educational Psychology in Practice*, 16 (1), 9-18.
- WAHLSTROM, K. y LOUIS, K. (1993): Adoption revisited: Decision making and school district policy, *Advances in Research and Theories of School Management and Educational Policy*, vol. 2, 61-119.
- WALLACE, M. (1989): *Managing inservice training in the context of education reform: some practical ideas for primary schools*. Bristol: NDC
- WALLACE, M. y McMAHON, A. (1994): *Planning for change in turbulence times*. Londres: Cassell.
- WALTON, R. (1973): *Conciliación de conflictos interpersonales: confrontaciones y consultoría de mediadores*. Bogotá: Fondo Educativo Interamericano

- WATERS, L. (1981): School psychologists as perceived by school personnel: support for a consultant model. En M. J. Curtis y J. E. Zins (Eds.): *The theory and practice of school consultation* (pp. 227-233) Springfield: Charles C. Thomas Publisher.
- WEASMER, J. y WOODS, A. (1999): Programs in Practice: Peer Partnering for Change. *Kappa-Delta-Pi-Record*; 36 (1), 32-34.
- WEBB, R. (1988): Outstation teams: a collaborative approach to research in schools. *British Educational Research Journal*, 14 (1), 51-64
- WEBB, R. (1989): Changing practice through consultancy-based INSET. *School Organization*, 9 (1), 39-52.
- WEICK, K. (1976): Educational organizations as loosely coupled systems. *Administrative Science Quarterly*, 21, 1-19.
- WEINDLING, D. (1989): The process of school improvement: some practical messages from research. *School Organization*, 9 (1), 53-64.
- WEST, J. y CANNON, G. (1988): Essential collaborative consultation competencies for regular and special educators, *Journal of Learning Disabilities*, 21, 56-63.
- WEST, J. y IDOL, L. (1987): School Consultation (Part I): An Interdisciplinary Perspective on Theory, Models and Research, *Journal of Learning Disabilities*, 20, 7, 387-408.
- WEST, M. (2000): Supporting school improvement: observations on the inside, reflections from the outside, *School Leadership and Management*, 20 (1), 43-60.
- WILLIAMS, M. y ENGLAND, J. (1988): The role of a 'TRIST' consultant as a change agent. *School Organization*, 8 (1), 39-44.
- WITTROK, M.C. (1989a). *La investigación de la enseñanza, I: Enfoques, teorías y métodos*, Barcelona: Paidós-MEC.
- WITTROK, M.C. (1989b). *La investigación de la enseñanza, II: Métodos cualitativos y de observación*, Barcelona: Paidós-MEC.
- WITTROK, M.C. (1989c). *La Investigación de la Enseñanza, III: Profesores y Alumnos*. Barcelona: Paidós-MEC.
- WOOTEN, K. y WHITE, L. (1989): Toward a theory of change role efficacy, *Human Relations*, 42 (8), 651-669.
- YUS, R. (1991): El modelo de CEP de Andalucía.. *Cuadernos de Pedagogía* n° 198, pp. 61-65.
- YUS, R. (1993): Entre la cantidad y la calidad, *Cuadernos de Pedagogía*, 220, 64-67.
- YUS, R. (1997): Claves para un análisis de la evolución del perfeccionamiento del profesorado en España, *Tabor*, 25.
- YUS, R. y LÓPEZ, J. (1988a): Tres modelos de perfeccionamiento para un CEP. *Cuadernos de Pedagogía*, n° 160. pp. 52-57.
- YUS, R. y LÓPEZ, J. (1988b): Hacia una concepción sistemática y evolutiva de la formación del Profesorado: Su desarrollo a través de los CEPs. En P. CAÑAL y P. PORLAN (Comp.): *El profesor y la Experimentación, Actas de las VI Jornadas de Estudio sobre la Investigación en la Escuela*. Sevilla, 1988, pp. 186-192.

- ZABALZA, M. A. y PARRILLA, A. (1990): La organización escolar frente a la integración. En J. López Yáñez y B. Bermejo Campos (Coords.): *El centro educativo. Nuevas perspectivas educativas* (pp. 381-416) Sevilla: GID, Universidad de Sevilla.
- ZALTMAN, G. y DUNCAN, R. (1977): *Strategies for planned change*. New York:
- ZEICHNER, K. (1993): Connecting Genuine Teacher Development to the Struggle for Social Justice, *Journal of Education for Teaching*, 1 (19), 5-20.
- ZIMPHER, N. y HOWEY, K. (1987): Adapting Supervisory Practices to Different Orientations of Teaching Competence, *Journal of Curriculum and Supervision*, 2 (2), 102-112.
- ZINS, J. (1981): Using data-based evaluation in developing school consultation services. En M. J. Curtis y J. E. Zins (Eds.): *The theory and practice of school consultation* (pp. 261-268) Springfield: Charles C. Thomas Publisher
- ZUFIAURRE, B. (1994): *Proceso y contradicciones de la reforma educativa 1982-1994*. Barcelona: Icaria.
- ZURCHER, L. (1983): *Social roles. Conformity, conflict and creativity*. London. Sage.

REFERENCIAS NORMATIVAS

Referencias normativas

- LEY 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (BOE, 06-08-1970).
- ORDEN de 30 de abril de 1977, por la que se regula la organización con carácter experimental del Servicio Provincial de Orientación Escolar y Vocacional para alumnos de Educación General Básica (BOE, 13-05-1977).
- LEY ORGÁNICA 5/1980, de 19 de junio, por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares (BOE, 27-06-1980).
- REAL DECRETO 2689/1980, de 21 de noviembre, sobre regulación de los Institutos de Psicología Aplicada que pasan a denominarse Institutos de Orientación Educativa y Profesional (BOE, 16-12-1980).
- LEY 13/1982, de 7 de abril, de integración social de los minusválidos (BOE, 30-04-1982).
- REAL DECRETO 2091/1983, de 28 de julio, por el que se traspasan las funciones y servicios de la Administración del Estado en materia de educación a la Comunidad Autónoma de Canarias (BOE, 06-08-1983)
- LEY 30/1984, de 2 de agosto, de Medidas para la Reforma de la Función Pública (BOE, 03-08-1984).

- DECRETO 782/1984, de 7 de diciembre, por el que se regula la creación y funcionamiento de los Centros de Profesores (BOC, 14-12-1984).
- LEY ORGÁNICA 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación (BOE, 04-07-1985)
- DECRETO 61/1986, de 4 de abril, de Ordenación de la Inspección Educativa en la Comunidad Autónoma de Canarias (BOC, 14-04-1986).
- DECRETO 157/1986, de 24 de octubre, de Ordenación de la Pedagogía Terapéutica en un Sistema Integrador (BOC, 12-11-1986).
- DECRETO 130/1988, de 1 de agosto, de Ordenación de la Inspección de Educación en la Comunidad Autónoma de Canarias (BOC, 14-09-1988).
- ORDEN de 28 de abril de 1989, que regula la Planificación de la Educación Especial en la Comunidad Autónoma Canaria (BOC, 31-05-1989).
- LEY ORGÁNICA 1/1990, de 3 de Octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (BOE, 04-10-1990).
- ORDEN de 13 de agosto de 1990, por la que se regulan las funciones del Servicio Técnico de Orientación Educativa y Profesional y se amplía el número de sus componentes (BOC, 29-08-1990).
- ORDEN de 9 de diciembre de 1992, por la que se regulan la estructura y funciones de los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica (BOE, 18-12-1992).
- DECRETO 45/1993, de 26 de marzo, por el que regula la creación y funcionamiento de los Centros de Profesores (BOC, 12-04-1993).
- RESOLUCIÓN de 29 de marzo de 1993, de la Dirección General de Personal, por la que se hace pública la convocatoria para cubrir, en régimen de comisión de servicios o mediante adscripción provisional, puestos de trabajo para el curso 1993/94, dependientes de la Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa (BOC, 12-04-1993).
- DECRETO 82/1994, de 13 de mayo, por el que se regula la creación, organización y funcionamiento de los Centros del Profesorado (BOC, 27-05-1994).
- ORDEN de 18 de junio de 1993, por la que se establece la sectorización de los Equipos Multiprofesionales de Educación Especial y se determina la adscripción de sus miembros (BOC, 07-07-1993).
- ORDEN de 1 de agosto de 1994, por la que se desarrolla la estructura y funcionamiento de los Centros del Profesorado (BOC, 02-09-1994).
- DECRETO 23/1995, de 24 de febrero, por el que se regula la orientación educativa en la Comunidad Autónoma Canaria (BOC, 20-03-1995)
- DECRETO 23/1995, de 24 de febrero, por el que se regula la orientación educativa en la Comunidad Autónoma Canaria (BOC, 20-03-1995).
- DECRETO 60/1995, de 24 de marzo, de Ordenación de la Inspección de Educación en la Comunidad Autónoma de Canarias (BOC, 17-04-1995).
- ORDEN de 2 de julio de 1995, donde se especifica la convocatoria adscripción de miembros del STOEP y Equipos Multiprofesionales a Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógicos (BOC, 27-12-1995).

- DECRETO 286/1995, de 22 de septiembre, de ordenación de atención al alumnado con necesidades educativas especiales (BOC, 11-10-1995).
- LEY ORGÁNICA 9/1995, de 20 de noviembre, de la participación, la evaluación y el gobierno de los Centros docentes (BOE, 21-11-1995).
- RESOLUCIÓN de 30 de julio de 1996, de la Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa, por la que se dictan instrucciones sobre el funcionamiento de los Centros del Profesorado (BOC, 24-08-1996).
- RESOLUCIÓN de 11 de septiembre de 1996, de la Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa, por la que se dictan instrucciones de funcionamiento para los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógicos de Zona y Específicos durante el curso 1996/97 (BOC, 18-09-1996).
- ORDEN de 10 de Diciembre de 1996, por la que se modifican provisionalmente, para el curso 1996/97, determinadas plazas de Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógicos de Zona, adaptándolos a los Distritos de Educación Secundaria Obligatoria para dicho curso y se asignan a centros que entran en funcionamiento.
- DECRETO 80/1998, de 28 de mayo, por el que se modifican determinados preceptos del Decreto 82/1994, de 13 de mayo, que regula la creación, organización y funcionamiento de los Centros del Profesorado (BOC, 05-06-1998).
- RESOLUCIÓN de 29 de julio de 1998, de la Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa, por la que se dictan instrucciones de funcionamiento para los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógicos de Zona y Específicos durante el curso 1998/99 (BOC, 17-08-1998)
- DECRETO 128/1998, de 6 de agosto, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de las escuelas de educación infantil y de los colegios de educación primaria (BOC, 21-08-1998).
- DECRETO 129/1998, de 6 de agosto, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria (BOC, 24-08-1998).
- RESOLUCIÓN de 30 de marzo de 1999, de la Dirección General de Personal por la que se hace pública la convocatoria para cubrir, en régimen de comisión de servicios, plazas de asesores de Centros del Profesorado dependientes de la Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa (BOC, 19-04-1999).
- RESOLUCIÓN de 27 de enero de 2000, de la Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa, por la que se constituyen las Comisiones de Evaluación de los miembros de los Equipos Pedagógicos de los Centros del Profesorado (BOC, 21-02-2000).
- RESOLUCIÓN de 27 de enero de 2000, de la Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa por la que se convocan elecciones a la dirección de los Centros del Profesorado (BOC, 07-04.2000).
- RESOLUCIÓN de 25 de septiembre de 2000, de la Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa, por la que se dictan instrucciones sobre el funcionamiento de los Centros del Profesorado (BOC, 30-09-2000).

UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

Centro Superior de Educación

Departamento de Didáctica e Investigación
Educativa y del Comportamiento

***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*

TOMO II

Tesis Doctoral presentada por
Víctor Manuel Hernández Rivero

Dirigida por el
Dr. Amador Guarro Pallás

La Laguna, 2002

ANEXOS

Índice

TOMO II

Anexos

1. Cuestionario EOEP.....	631
2. Cuestionario CEP.....	649
3. Cuestionario IE.....	667
4. Cuestionario Profesorado.....	685
5. Transcripción grupo de discusión EOEP.....	705
6. Codificación grupo de discusión EOEP.....	739
7. Categorías grupo de discusión EOEP.....	775
8. Matrices grupo de discusión EOEP.....	781
9. Transcripción grupo de discusión CEP.....	809
10. Codificación grupo de discusión CEP.....	861
11. Categorías grupo de discusión CEP.....	913

12. Matrices grupo de discusión CEP.....	919
13. Transcripción grupo de discusión IE.....	955
14. Codificación grupo de discusión IE.....	989
15. Categorías grupo de discusión IE.....	1023
16. Matrices grupo de discusión IE.....	1029
17. Transcripción grupo de discusión Profesorado.....	1063
18. Codificación grupo de discusión Profesorado.....	1101
19. Categorías grupo de discusión Profesorado.....	1141
20. Matrices grupo de discusión Profesorado.....	1147

Anexo 1

Cuestionario para los EOEP



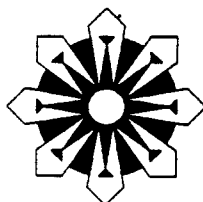
GOBIERNO DE CANARIAS
CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN,
CULTURA Y DEPORTES
DIRECCIÓN GENERAL
DE ORDENACIÓN E INNOVACIÓN
EDUCATIVA



UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA
DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA E INVESTIGACIÓN
EDUCATIVA Y DEL COMPORTAMIENTO

Centro Superior de Educación
Campus Central, Avda. Universidad s/n

**ESTUDIO Y DESCRIPCIÓN DE LOS
SISTEMAS DE APOYO A LOS CENTROS EDUCATIVOS EN CANARIAS
CUESTIONARIO PARA LOS EQUIPOS DE ORIENTACIÓN
EDUCATIVA Y PSICOPEDAGÓGICA (EOEPs)**



La Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias y el Departamento de Didáctica e Investigación Educativa y del Comportamiento de la Universidad de La Laguna, están realizando conjuntamente un estudio sobre los **Sistemas de Apoyo a los Centros Educativos** en nuestra comunidad.

El objetivo de este proyecto es el análisis del **asesoramiento pedagógico** dirigido a centros educativos y profesorado por parte del conjunto de profesionales que constituyen los servicios de Inspección Educativa, Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica y el equipo de Asesores y Asesoras de la red de Centros del Profesorado.

El cuestionario que le presentamos es uno de los instrumentos seleccionados para recoger información sobre el trabajo de los **miembros de los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica, tanto Equipos de Zona, como Equipos Específicos**. Ha sido estructurado en cuatro partes. La primera recoge los datos de identificación. La segunda parte se refiere a las actividades y funciones que el sistema de apoyo lleva a cabo. La tercera parte recoge datos sobre las estrategias y modelos de actuación. La cuarta y última parte va dirigida a conocer su organización, cuestiones de coordinación y formación, relaciones, etc.

Ud. deberá responder al cuestionario pensando siempre en el propio sistema de apoyo en el que lleva a cabo su trabajo. Emplee todo el tiempo que necesite, evitando las respuestas apresuradas.

En esta investigación nos interesa el resultado global de las informaciones y no la opinión particular de un encuestado, por lo que le garantizamos el anonimato de sus respuestas y le rogamos que responda con total libertad y sinceridad a cada una de las cuestiones que se plantean.

Muchas gracias por su colaboración

1ª PARTE: DATOS DE IDENTIFICACIÓN

1.1 En la actualidad Ud. forma parte del Equipo: (indicar número e isla)

1.2 Cuantos cursos lleva Ud. trabajando en los EOEPs (contabilizar también la antigüedad si se pertenecía al STOEP, SOEV, Equipos Multiprofesionales o Psicólogo de C.E.E.):

1.3 El profesorado y alumnado con el que trabaja pertenece a: (marque con una 'X', puede marcar más de una opción)

- 1) Educación Infantil/Primaria
- 2) 1º Ciclo de la ESO
- 3) 2º Ciclo de la ESO
- 4) Bachillerato
- 5) Ciclos Formativos
- 6) Atención temprana
- 7) Centros Específicos
- 8) Programas de Garantía Social
- 9) Enseñanzas de Régimen Especial

1.4 Con qué titulación/es académica accedió al Equipo:

1.5 Antes de su incorporación a los EOEPs, su experiencia previa era: (puede marcar más de una opción)

- 1) Docencia en E.G.B., Esc. Infantil o Ed. Primaria. ¿Cuántos años?
- 2) Docencia en EE.MM. (BUP, COU, FP) o Ed. Secundaria. ¿Años?
- 3) Experiencia en Orientación Escolar. ¿Cuántos años?
- 4) Experiencia en Educación Especial o Ped. Terapéutica. ¿Años?
- 5) Experiencia en Logopedia. ¿Cuántos años?
- 6) Experiencia en Trabajo Social. ¿Cuántos años?
- 7) Otra. ¿Cuál? _____ ¿Cuántos años?

1.6 ¿Cuántos centros educativos atiende Ud. actualmente?

1.7 ¿Cuántos son de Atención Preferente de Integración?

1.8 ¿En su zona de actuación, existe aula en clave?

1ª PARTE: DATOS DE IDENTIFICACIÓN

1.1 En la actualidad Ud. forma parte del Equipo: (Indicar número e isla)

1.2 Cuantos cursos lleva Ud. trabajando en los EOEPs (contabilizar también la antigüedad si se pertenecía al STOEP, SOEV, Equipos Multiprofesionales o Psicólogo de C.E.E.):

1.3 El profesorado y alumnado con el que trabaja pertenece a: (marque con una 'X', puede marcar más de una opción)

- 1) Educación Infantil/Primaria
- 2) 1º Ciclo de la ESO
- 3) 2º Ciclo de la ESO
- 4) Bachillerato
- 5) Ciclos Formativos
- 6) Atención temprana
- 7) Centros Específicos
- 8) Programas de Garantía Social
- 9) Enseñanzas de Régimen Especial

1.4 Con qué titulación/es académica accedió al Equipo:

1.5 Antes de su incorporación a los EOEPs, su experiencia previa era: (puede marcar más de una opción)

- 1) Docencia en E.G.B., Esc. Infantil o Ed. Primaria. ¿Cuántos años?
- 2) Docencia en EE.MM. (BUP, COU, FP) o Ed. Secundaria. ¿Años?
- 3) Experiencia en Orientación Escolar. ¿Cuántos años?
- 4) Experiencia en Educación Especial o Ped. Terapéutica. ¿Años?
- 5) Experiencia en Logopedia. ¿Cuántos años?
- 6) Experiencia en Trabajo Social. ¿Cuántos años?
- 7) Otra. ¿Cuál? _____ ¿Cuántos años?

1.6 ¿Cuántos centros educativos atiende Ud. actualmente?

1.7 ¿Cuántos son de Atención Preferente de Integración?

1.8 ¿En su zona de actuación, existe aula en clave?

2ª PARTE: ACTIVIDADES Y FUNCIONES DE LOS EOEPs

En esta parte del cuestionario deseamos explorar qué **actividades y funciones** realizan los EOEPs y, según vuestra opinión, qué debieran hacer para responder mejor a las necesidades y problemas del sistema educativo.

De este modo, cada ítem deberá ser valorado según: a) **lo que Ud. hace**; b) **lo que debería hacer**. Para cada función puntuar el grado o intensidad en una escala donde **1=nada, 2=poco, 3=bastante y 4=mucho**. Por favor, rodee con un círculo el valor elegido.

	SE HACE				DEBERÍA HACERSE			
	Nada	Poco	Bast	Mucho	Nada	Poco	Bast	Mucho
2.1 El EOEP detecta las necesidades del Centro y del profesorado para determinar así el tipo de ayuda y servicios a prestar.....	.....1	2	3	4	1	2	3	4
2.2 El EOEP detecta las necesidades del alumnado.....	.....1	2	3	4	1	2	3	4
2.3 El EOEP detecta las necesidades de las familias del alumnado con la finalidad de concretar el tipo de apoyo necesario.....	.....1	2	3	4	1	2	3	4
2.4 Realiza un seguimiento a lo largo del tiempo para conocer cómo va el proceso de asesoramiento con el Centro y el profesorado.....	.....1	2	3	4	1	2	3	4
2.5 Realiza un seguimiento para conocer como se ajusta la respuesta a las necesidades del alumnado.....	.....1	2	3	4	1	2	3	4
2.6 Realiza un seguimiento para conocer como se ajusta la respuesta a las necesidades de las familias de los alumnos y alumnas.....	.....1	2	3	4	1	2	3	4
2.7 El EOEP diseña planes o programas, elabora materiales, orientaciones, propuestas de trabajo para que los Centros y el profesorado los utilicen y pongan en práctica.....	.....1	2	3	4	1	2	3	4
2.8 Colabora con los Centros y el profesorado para planificar y elaborar conjuntamente materiales, planes, propuestas de trabajo, etc.....	.....1	2	3	4	1	2	3	4
2.9 Asesora para facilitar dinámicas de trabajo, de coordinación y colaboración a nivel de Centro, creando estructuras y procesos de trabajo en grupo entre el profesorado.....	.....1	2	3	4	1	2	3	4
2.10 El EOEP facilita información sobre normativas oficiales, requisitos para o participar en experiencias o proyectos, solicitar ayudas, etc.....	.....1	2	3	4	1	2	3	4
2.11 Ofrece información sobre nuevos métodos de trabajo con el alumnado, nuevos materiales y proyectos educativos, etc.....	.....1	2	3	4	1	2	3	4
2.12 Informa sobre los recursos y experiencias educativas de la zona.....	.....1	2	3	4	1	2	3	4
2.13 Informa al alumnado sobre la estructura del Sistema Educativo y las diferentes opciones según capacidades, intereses y motivaciones.....	.....1	2	3	4	1	2	3	4
2.14 Informa al alumnado sobre las salidas profesionales de los estudios	.....1	2	3	4	1	2	3	4
2.15 Informa a las familias de los alumnos y alumnas sobre el Sistema Educativo y las salidas profesionales.....	.....1	2	3	4	1	2	3	4
2.16 Facilita la comunicación y el intercambio de ideas y experiencias entre diferentes grupos de profesores y Centros educativos.....	.....1	2	3	4	1	2	3	4
2.17 El EOEP busca recursos, materiales, ideas, experiencias que permitan a los Centros y el profesorado poner en práctica sus planes y proyectos educativos.....	.....1	2	3	4	1	2	3	4

Asesoramiento y sistemas de apoyo externo a los centros educativos

	SE HACE				DEBERÍA HACERSE			
	Nada	Poco	Bast	Mucho	Nada	Poco	Bast	Mucho
2.18 El EOEP apoya y asesora durante la puesta en práctica de los diversos planes y proyectos educativos del Centro y del profesorado...	....1	2	3	4	1	2	3	4
2.19 El EOEP forma al profesorado en nuevos métodos de enseñanza, nuevas técnicas, nuevos conocimientos a través de cursos, seminarios, o reuniones.....	....1	2	3	4	1	2	3	4
2.20 El EOEP evalúa formativa y sistemáticamente tanto experiencias como planes o proyectos educativos de todo el Centro o de grupos dentro del Centro o bien de profesores particulares.....	....1	2	3	4	1	2	3	4
2.21 Asesora para que tanto el profesorado como el Centro en su totalidad evalúe sus experiencias, proyectos o planes educativos.....	....1	2	3	4	1	2	3	4
2.22 Ayuda a los Centros, equipos y profesorado para que adquieran capacidad de autonomía (que le permita identificar sus problemas, analizarlos, diseñar, poner en práctica y evaluar sus experiencias educativas).....	....1	2	3	4	1	2	3	4
2.23 El EOEP presta especial atención a la hora de establecer una relación de trabajo con los Centros, grupos de profesores, profesores aislados, familias, etc., así como a su mantenimiento, clarificando, negociando y revisando las expectativas, compromisos de trabajo, etc...	....1	2	3	4	1	2	3	4
2.24 El EOEP reflexiona sobre los objetivos a lograr con cada Centro, profesorado, familias, alumnado, etc.....	....1	2	3	4	1	2	3	4
2.25 Dedicar tiempo a analizar y estudiar las expectativas y demandas de ayuda, apoyo y asesoramiento que provienen de los Centros, el profesorado, las familias y el alumnado.....	....1	2	3	4	1	2	3	4
2.26 El EOEP asesora, ayuda en las relaciones del profesorado y del Centro con las familias y el APA.....	....1	2	3	4	1	2	3	4
2.27 El EOEP elabora informes sobre el alumnado.....	....1	2	3	4	1	2	3	4
2.28 Dedicar tiempo a resolver tareas burocráticas.....	....1	2	3	4	1	2	3	4
2.29 El EOEP forma a otros profesionales o colegas del Servicio.....	....1	2	3	4	1	2	3	4
2.30 Busca recursos y se coordina con otras instituciones no educativas.	....1	2	3	4	1	2	3	4
2.31 El EOEP promueve y desarrolla trabajos de investigación educativa	....1	2	3	4	1	2	3	4
2.32 Favorece la colaboración que posibilita la coordinación de actuaciones entre los diferentes centros educativos y Sistemas de Apoyo que inciden en la zona.....	....1	2	3	4	1	2	3	4
2.33 El EOEP desarrolla además estas otras actividades: (indicar en el recuadro, por favor):								

•

Anexo 1: Cuestionario para los EOEP

2.34 Valore, por favor, el tiempo que le dedica habitualmente a cada una de las siguientes actividades y, desde su punto de vista, el que debería dedicarle:

	DEDICA HABITUALMENTE				DEBERÍA DEDICARLE			
	Nada	Poco	Bastante	Mucho	Nada	Poco	Bastante	Mucho
1) Actuación global con todo el Centro.....	1	2	3	4	1	2	3	4
2) Atención a equipos de profesores, Ciclos, Dptos., etc.....	1	2	3	4	1	2	3	4
3) Atención al profesorado individualmente.....	1	2	3	4	1	2	3	4
4) Atención al alumnado en grupos.....	1	2	3	4	1	2	3	4
5) Atención al alumnado de manera individual.....	1	2	3	4	1	2	3	4
6) Atención a las familias de los alumnos.....	1	2	3	4	1	2	3	4
7) Elaboración de informes, memorias, etc.....	1	2	3	4	1	2	3	4
8) Trabajo con otros Sistemas de Apoyo a la Escuela	1	2	3	4	1	2	3	4
9) Reuniones con la D.G.O.I.E.....	1	2	3	4	1	2	3	4
10) Formación del propio servicio: cursos, seminarios, etc.....	1	2	3	4	1	2	3	4
11) Diseño, planificación del plan de actuación e intervención en Centros, con el profesorado o con el alumnado y familia.....	1	2	3	4	1	2	3	4
12) Atención, apoyo a los tutores.....	1	2	3	4	1	2	3	4
13) Atención, trabajo con otras instituciones no educativas.....	1	2	3	4	1	2	3	4
14) Coordinación y trabajo conjunto con el Equipo.....	1	2	3	4	1	2	3	4
15) Otras tareas. ¿Cuáles?.....	1	2	3	4	1	2	3	4

3ª PARTE: METODOLOGÍA DE TRABAJO

Esta sección del cuestionario está dedicada a conocer el modo en que los EOEPs llevan a cabo las diferentes actividades y funciones de apoyo y asesoramiento al profesorado y los Centros educativos. Es decir, queremos estudiar los **modelos y estrategias de intervención, la línea o enfoque metodológico**.

De la misma forma que le pedíamos en el apartado de funciones y actividades, cada ítem deberá ser valorado según: a) **lo que Ud. hace**; b) **lo que debería hacer**. Puntuar el grado o intensidad en una escala donde 1=nada, 2=poco, 3=bastante y 4=mucho.

	SE HACE				DEBERÍA HACERSE			
	Nada	Poco	Bast	Mucho	Nada	Poco	Bast	Mucho
3.1 El apoyo o asesoramiento por parte del EOEP está centrado preferentemente en contenidos, o sea, la ayuda consiste en ofrecer como especialista asesoramiento específico para un área o asunto concreto, sea a profesores, familias, etc.....	1	2	3	4	1	2	3	4
3.2 El apoyo o asesoramiento prestado está centrado en procesos, es decir, la ayuda por parte del EOEP se dirige a facilitar dinámicas de trabajo que permita a los Centros o las familias por sí mismos identificar y resolver los problemas o asuntos que se le plantean.....	1	2	3	4	1	2	3	4
3.3 Cuando el EOEP trabaja con el profesorado o los Centros y las familias la intervención es directa, es decir, es el EOEP quien define las necesidades o problemas a tratar y ofrece las soluciones en función de su experiencia, conocimiento y pericia.....	1	2	3	4	1	2	3	4
3.4 Cuando el EOEP trabaja con el profesorado, los Centros y los distintos colectivos la intervención es colaborativa, es decir, se actúa conjuntamente a la hora de identificar la necesidad y descubrir las soluciones.....	1	2	3	4	1	2	3	4
3.5 El EOEP atiende preferentemente a individuos aislados con diferentes necesidades de apoyo o ayuda.....	1	2	3	4	1	2	3	4
3.6 El EOEP atiende preferentemente a colectivos o grupos (Equipos Directivos, Seminarios, Ciclos, Claustros, Depart.) en base a necesidades y asuntos compartidos.....	1	2	3	4	1	2	3	4
3.7 En su trabajo de apoyo y ayuda, el EOEP atiende cualquier tipo de demanda del profesorado, las familias o de los Centros, sin poner límites en función de la temática o aspecto a tratar, es decir, se atiende la globalidad de asuntos posibles que surgen en la relación con el profesorado y colectivos.....	1	2	3	4	1	2	3	4
3.8 En su trabajo con el profesorado, Centros y familias, el EOEP atiende tan sólo algunos temas y no otros, es decir, existe una limitación en el abanico de cuestiones o asuntos sobre los que trabajar en función de ciertos criterios del propio Equipo.....	1	2	3	4	1	2	3	4
3.9 El EOEP toma la iniciativa para intervenir y ayudar al profesorado, las familias o bien a los Centros abordando problemas y cuestiones que éstos pueden o no percibir como necesidades.....	1	2	3	4	1	2	3	4

Anexo 1: Cuestionario para los EOEP

	SE HACE				DEBERÍA HACERSE			
	Nada	Poco	Bast	Mucho	Nada	Poco	Bast	Mucho
3.10 El EOEP reacciona e interviene ante la demanda formulada por el profesorado, las familias, el alumnado o los Centros.....	1	2	3	4	1	2	3	4
3.11 La relación de asesoramiento, el proceso de ayuda y apoyo busca reforzar la capacidad de autonomía, la capacitación y formación tanto del profesorado, la familia o Centros en su totalidad para que puedan abordar sus problemas, asuntos o necesidades.....	1	2	3	4	1	2	3	4
3.12 La relación de asesoramiento se basa en la resolución de un problema o asunto de un profesor, la familia o de los Centros por parte del EOEP ofreciendo soluciones concretas.....	1	2	3	4	1	2	3	4
3.13 En el proceso de ayuda o apoyo, el EOEP mantiene una posición de especialista, experto con respecto al asesorado, sea un profesor/a, la familia o sean Centros completos.....	1	2	3	4	1	2	3	4
3.14 En el proceso de ayuda o apoyo la relación entre EOEP y asesorado es complementaria, colaborativa.....	1	2	3	4	1	2	3	4

Señale el grado de acuerdo o desacuerdo con las siguientes afirmaciones:

	Nada	Algo	Bastante	Muy
	de acuerdo			de acuerdo
3.15 El profesional del EOEP es apreciado y valorado en sus funciones por los Centros, colectivos y el profesorado a los que atiende.....	1	2	3	4
3.16 Sus Centros, colectivos y el profesorado son receptivos, por lo general, a las propuestas, planes y orientaciones que el EOEP ofrece.....	1	2	3	4
3.17 El trabajo del EOEP tiene una incidencia notable en la vida y dinámica de los Centros y colectivos sobre los que incide.....	1	2	3	4
3.18 Por lo general el EOEP asume las demandas formuladas por los profesores y profesoras, por los colectivos o por los Centros.....	1	2	3	4
3.19 Desde tu punto de vista, el profesorado en general percibe al EOEP como equipo y no como miembros aislados (orientador, logopeda, trabajador social,)	1	2	3	4

4ª PARTE ESTRUCTURA INTERNA, COORDINACIÓN, FORMACIÓN Y RELACIONES

4.1 Teniendo en cuenta las necesidades y demandas de la zona que atiende su Equipo, ¿Cómo valora los siguientes aspectos?

	NADA ADECUADO	POCO	BASTANTE	MUY ADECUADO
1) El número de Orientadores del Equipo para la zona.....1		2	3	4
2) El número de Logopedas del Equipo para la zona.....1		2	3	4
3) El número de Trabajadores Sociales del Equipo para la zona.....1		2	3	4
4) Sus perfiles profesionales.....1		2	3	4
5) Su capacidad profesional.....1		2	3	4
6) Los recursos técnicos y materiales de que dispone.....1		2	3	4

4.2 Ordene de 1 a 10 las siguientes medidas tendentes a mejorar la capacidad operativa y profesional de los EOEPs.

- 1) Incrementar el número de componentes del Equipo.
- 2) Priorizar y seleccionar sólo algunas funciones, ámbitos y áreas de actuación.
- 3) Definir un modelo general para la actuación de los Equipos, identificando y unificando criterios, estrategias, tipo de actuaciones, etc.
- 4) Mayor dotación de medios y recursos materiales e infraestructurales.
- 5) Potenciar la coordinación interna y el trabajo conjunto de los Equipos.
- 6) Prestar más atención a la formación, al perfeccionamiento profesional de los componentes de los EOEPs.
- 7) Establecer un marco para la coordinación con otros Sistemas de Apoyo, tales como los CEPs, Inspección Educativa, etc.
- 8) Mejorar la coordinación con las Instancias Administrativas de que depende el Servicio (responsables y coordinadores y técnicos de la DGOIE).
- 9) Cubrir puestos específicos vacantes.
- 10) Otra. ¿Cuál? _____

4.3 El ambiente y el trabajo interno del Equipo, en relación con los siguientes aspectos está siendo:

	NADA ACEPTABLE	POCO	BASTANTE	MUY ACEPTABLE
1) Distribución y reparto de funciones dentro del Equipo.....1		2	3	4
2) Comunicación y trabajo conjunto entre los componentes.....1		2	3	4
3) Coordinación de funciones y actuaciones.....1		2	3	4
4) Clima relacional, ambiente de trabajo dentro del Equipo.....1		2	3	4
5) Resolución de cuestiones burocráticas.....1		2	3	4
6) Aprovechamiento, rentabilidad del tiempo de trabajo conjunto...1		2	3	4

4.4 Por favor, a continuación, indique cómo ve su grado de preparación para:

	INSUFICIENTE	SUFICIENTE	BUENO	MUY BUENO
1) Detectar y clarificar necesidades y problemas para el trabajo con Centros, profesorado, familias, alumnado.....1	2	3	4	
2) Elaborar materiales, orientaciones, planes y programas.....1	2	3	4	
3) Elaborar planes, programas, materiales en colaboración con el profesorado, familias, Centros.....1	2	3	4	
4) Informar y divulgar nuevos conocimientos, experiencias, etc.....1	2	3	4	
5) Informar sobre aspectos normativos, legislación, etc.....1	2	3	4	
6) Establecer contactos y facilitar el intercambio de ideas y experiencias entre Centros, colectivos, profesorado.....1	2	3	4	
7) Colaborar y asesorar a los Centros, colectivos y profesorado para la puesta en práctica y seguimiento de planes.....1	2	3	4	
8) Trabajar con grupos y colectivos de profesores.....1	2	3	4	
9) Elaborar el propio plan de trabajo, desarrollarlo y evaluarlo.....1	2	3	4	
10) Utilizar la metodología de proceso, facilitando dinámicas de trabajo conjunto y colaborativo entre el profesorado.....1	2	3	4	
11) Asesoramiento sobre algún aspecto concreto, específico, es decir, utilizar una metodología de contenido.....1	2	3	4	
12) Trabajar con profesorado individualmente.....1	2	3	4	
13) Establecer relaciones de trabajo colaborativo con los Centros, las familias y el profesorado.....1	2	3	4	
14) Trabajar en grupo y en colaboración con su propio equipo.....1	2	3	4	
15) Trabajar con el alumnado.....1	2	3	4	
16) Trabajar con las familias de los alumnos.....1	2	3	4	

4.5 Valore el grado de coordinación que mantiene con:

	NADA ACEPTABLE	POCO	BASTANTE	MUY ACEPTABLE
1) Otros Equipos de Zona.....1	2	3	4	
2) Otros Equipos Específicos.....1	2	3	4	
3) El CEP de su zona.....1	2	3	4	
4) La Inspección Educativa.....1	2	3	4	
4) Otros Sistemas de Apoyo a la Escuela.....1 ¿Cuál? _____	2	3	4	

4.6 ¿Qué medidas/acciones concretas cree Ud. que habría que adoptar para mejorar la coordinación y relaciones con los demás Sistemas de Apoyo a la Escuela (CEPs, Inspección, etc.)?

4.7 Habitualmente, cuánto tiempo dedica Ud. a las siguientes actividades profesionales de perfeccionamiento:

	NADA	POCO	BASTANTE	MUCHO
1) Lectura personal de libros, revistas, documentos especializados relacionados con su actividad profesional.....1		2	3	4
2) Asistencia a cursos, Jornadas, Seminarios.....1		2	3	4
3) Participación en proyectos de investigación educativa.....1		2	3	4
4) Análisis y reflexión personal sobre su propia práctica profesional.....1		2	3	4
5) Análisis y reflexión con su equipo/compañeros/as sobre la práctica profesional en base a un plan explícitamente elaborado para ello.....1		2	3	4
6) Otro tipo de actividad formativa. Indique, por favor, de qué tipo de actividad se trata:				

4.8 En qué medida considera Ud. que las siguientes actividades de formación deberían desarrollarse:

	NADA	POCO	BASTANTE	MUCHO
1) Participación en proyectos de investigación educativa.....1		2	3	4
2) Lectura personal de libros, revistas, documentos especializados relacionados con su actividad profesional.....1		2	3	4
3) Análisis y reflexión con su equipo/compañeros/as sobre la práctica profesional en base a un plan explícitamente elaborado para ello.....1		2	3	4
4) Análisis y reflexión personal sobre su propia práctica profesional.....1		2	3	4
5) Asistencia a cursos, Jornadas, Seminarios.....1		2	3	4
6) Otro tipo de actividad formativa. Indique, por favor, de qué tipo de actividad se trata:				

4.9 Con respecto al Plan de Trabajo que Ud. y su Equipo elaboran, exprese por favor su grado de acuerdo o desacuerdo con las siguientes afirmaciones:

	Nada de acuerdo	Algo	Bastante	Muy de acuerdo
1) El P.T. responde a las necesidades de los Centros, del profesorado y de la zona que Ud. atiende.....	1	2	3	4
2) El P.T. es útil para su trabajo cotidiano.....	1	2	3	4
3) Contempla las actuaciones complementarias de otros miembros del Equipo en los Centros en los que Ud. interviene.....	1	2	3	4
4) Recoge la elaboración en grupo (por parte del Equipo) de materiales de apoyo para el trabajo en los Centros.....	1	2	3	4
5) Es revisado y modificado a lo largo del curso de acuerdo con las necesidades de los Centros.....	1	2	3	4
6) La Memoria del P.T. recoge propuestas de mejora para el trabajo del Equipo.....	1	2	3	4
7) Realmente el P.T. y la Memoria Final reflejan el trabajo que se realiza por parte del Equipo.....	1	2	3	4
8) Las directrices de la Consejería de Educación con respecto a la elaboración del P.T. y la Memoria son adecuadas.....	1	2	3	4

4.10 Indíquenos, por favor, qué sugerencias haría Ud. para mejorar el Plan de Trabajo que cada Equipo elabora, así como la Memoria Final.

4.11 Según su opinión, hasta qué punto la concepción que Ud. tiene de su trabajo es coincidente con la de la Consejería de Educación, puesta de manifiesto a través de los Decretos, Órdenes y demás documentos que se han publicado al respecto.

- 1) En gran medida.
- 2) Bastante.
- 3) Poco.
- 4) En absoluto.

4.12 Y, hasta qué punto las tareas y acciones que Ud. realiza como miembro de los EOEPs se corresponde con las líneas de actuación que establece la Consejería de Educación para este Sistema de Apoyo.

- 1) En gran medida.
- 2) Bastante.
- 3) Poco.
- 4) En absoluto.

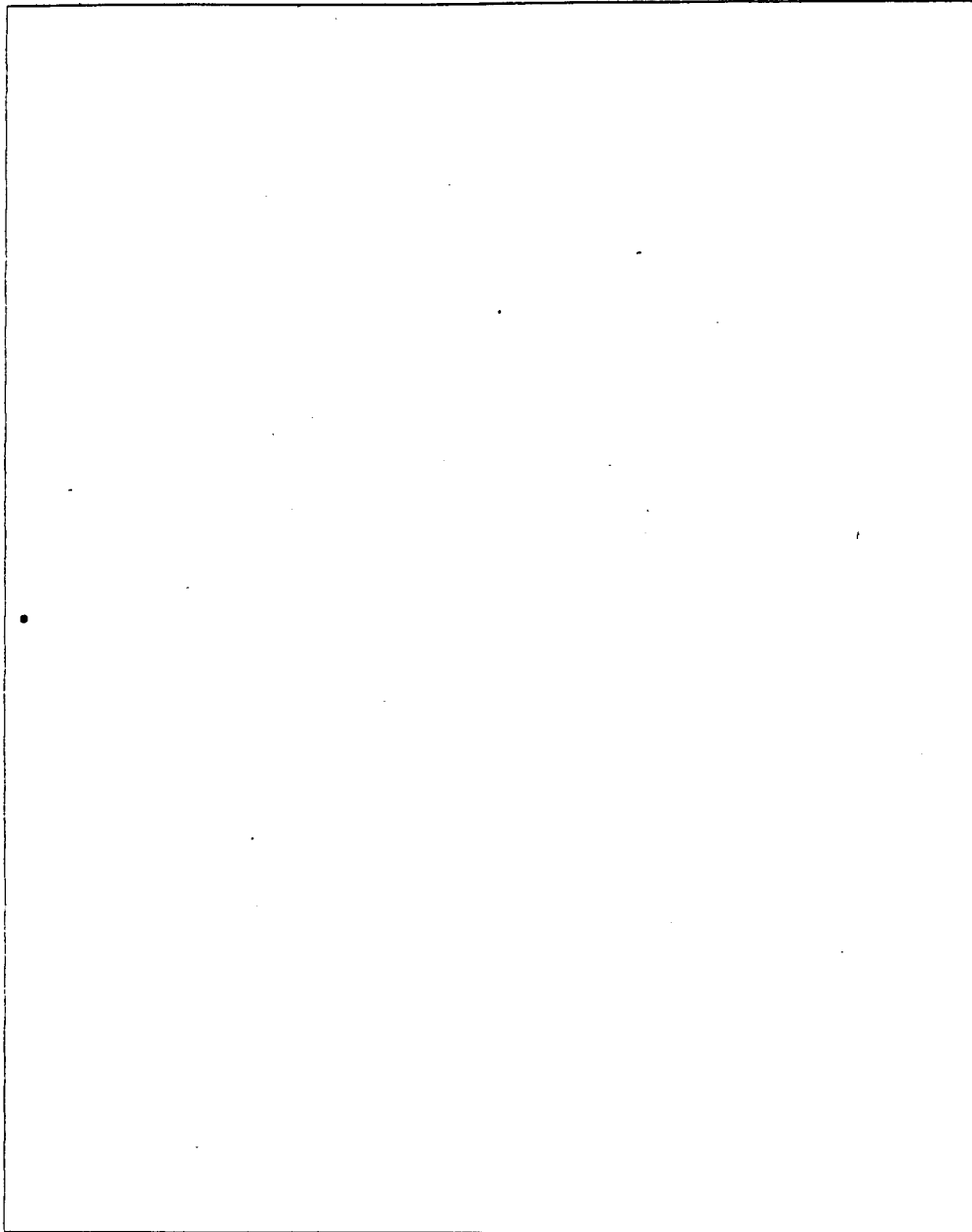
4.13 Valore el grado de adecuación del apoyo que le ofrecen las instancias técnico administrativas de la Consejería de Educación de las que Ud. depende:

- 1) Muy positivo.
- 2) Bastante positivo.
- 3) Negativo.
- 4) Muy negativo.

4.14 En lo que respecta a su relación con la Consejería de Educación, en orden a mejorar el quehacer de los EOEPs, considera que habrían de resolverse estos cinco problemas más importantes:

-
-
-
-
-

4.15 A continuación, exprese cuantas opiniones y comentarios considere y que puedan facilitar el estudio y análisis de la información sobre el Sistema de Apoyo al que Ud. pertenece.

A large, empty rectangular box with a thin black border, intended for the respondent to write their opinions and comments. The box is currently blank.

Anexo 2

Cuestionario para los CEP



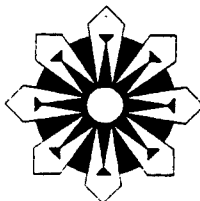
GOBIERNO DE CANARIAS
CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN,
CULTURA Y DEPORTES
DIRECCIÓN GENERAL
DE ORDENACIÓN E INNOVACIÓN
EDUCATIVA



UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA
DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA E INVESTIGACIÓN
EDUCATIVA Y DEL COMPORTAMIENTO

Centro Superior de Educación
Campus Central, Avda. Universidad s/n

**ESTUDIO Y DESCRIPCIÓN DE LOS
SISTEMAS DE APOYO A LOS CENTROS EDUCATIVOS EN CANARIAS
CUESTIONARIO PARA LOS ASESORES Y ASESORAS DE LOS
CENTROS DEL PROFESORADO (CEPs)**



La Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias y el Departamento de Didáctica e Investigación Educativa y del Comportamiento de la Universidad de La Laguna, están realizando conjuntamente un estudio sobre los *Sistemas de Apoyo a los Centros Educativos* en nuestra comunidad.

El objetivo de este proyecto es el análisis del *asesoramiento pedagógico* dirigido a centros educativos y profesorado por parte del conjunto de profesionales que constituyen los servicios de Inspección Educativa, Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica y el equipo de Asesores y Asesoras de la red de Centros del Profesorado.

El cuestionario que le presentamos es uno de los instrumentos seleccionados para recoger información sobre el trabajo de los *Asesores y Asesoras de los Centros del Profesorado (CEPs)*. Ha sido estructurado en cuatro partes. La primera recoge los datos de identificación. La segunda parte se refiere a las actividades y funciones que el sistema de apoyo lleva a cabo. La tercera parte recoge datos sobre las estrategias y modelos de actuación. La cuarta y última parte va dirigida a conocer su organización, cuestiones de coordinación y formación, relaciones, etc.

Ud. deberá responder al cuestionario pensando siempre en el propio sistema de apoyo en el que lleva a cabo su trabajo. Emplee todo el tiempo que necesite, evitando las respuestas apresuradas.

En esta investigación nos interesa el resultado global de las informaciones y no la opinión particular de un encuestado, por lo que le garantizamos el anonimato de sus respuestas y le rogamos que responda con total libertad y sinceridad a cada una de las cuestiones que se plantean.

Muchas gracias por su colaboración

1ª PARTE: DATOS DE IDENTIFICACIÓN

1.1 Ud. trabaja en el CEP de:

1.2 ¿A qué asesoría pertenece?

1.3 ¿Cuántos cursos lleva trabajando como asesor/a en el CEP?

1.4 Indique, por favor, la etapa o etapas educativas con las que trabaja: (marcando con una 'X' la opción u opciones que correspondan)

- 1) Educación Infantil/Primaria
- 2) 1º Ciclo de la ESO
- 3) 2º Ciclo de la ESO
- 4) Bachillerato
- 5) Ciclos Formativos

1.5 El CEP al que Ud. pertenece es:

- 1) CEP tipo A
- 2) CEP tipo B
- 3) CEP tipo C

1.6 ¿Con qué titulación/es académica accedió al CEP?

1.7 Antes de su incorporación al CEP en el que Ud. trabaja, su experiencia previa era: (puede marcar más de una opción e indique nº de años de experiencia)

- 1) Docencia en E.G.B., Esc. Infantil o Ed. Primaria. ¿Cuántos años?
- 2) Docencia en EE.MM. (BUP, COU, FP) o Ed. Secundaria. ¿ Cuántos años?
- 3) Experiencia en Orientación Escolar. ¿ Cuántos años?
- 4) Otra. ¿Cuál? ¿Cuántos años?

2ª PARTE: ACTIVIDADES Y FUNCIONES DE LOS ASESORES Y ASESORAS DE CEPs

En esta parte del cuestionario deseamos explorar qué **actividades y funciones** realizan los Asesores y Asesoras de los CEPs y, según vuestra opinión, qué debieran hacer para responder mejor a las necesidades y problemas del sistema educativo.

De este modo, cada ítem deberá ser valorado según: a) **lo que Ud. hace**; b) **lo que debería hacer**. Para cada función puntuar el grado o intensidad en una escala donde **1=nada, 2=poco, 3=bastante y 4=mucho**. Por favor, rodee con un círculo el valor elegido.

	SE HACE				DEBERÍA HACERSE			
	Nada	Poco	Bast	Mucho	Nada	Poco	Bast	Mucho
2.1 El asesor/a detecta las necesidades de formación del profesorado (Centros, colectivos, profesorado en general) para determinar así el tipo de ayuda y servicios a prestar.....	1	2	3	4	1	2	3	4
2.2 El asesor/a realiza un seguimiento a lo largo del tiempo para conocer cómo va el proceso de ayuda y asesoramiento con el Centro, los colectivos y el profesorado.....	1	2	3	4	1	2	3	4
2.3 El asesor/a elabora materiales y orientaciones, diseña planes y propuestas de trabajo para que los Centros, los colectivos y el profesorado los utilicen y pongan en práctica	1	2	3	4	1	2	3	4
2.4 Colabora con los Centros, colectivos y el profesorado en general para elaborar conjuntamente materiales, diseñar planes de trabajo, etc...	1	2	3	4	1	2	3	4
2.5 Asesora para facilitar dinámicas de trabajo, de coordinación y colaboración a nivel de Centro y colectivos, creando estructuras y procesos de trabajo en grupo entre el profesorado.....	1	2	3	4	1	2	3	4
2.6 El asesor/a facilita información sobre normativas oficiales, requisitos para solicitar o participar en cursos, seminarios, jornadas o proyectos.....	1	2	3	4	1	2	3	4
2.7 Ofrece información sobre nuevos métodos de trabajo con el alumnado, nuevos materiales y proyectos de innovación educativa.....	1	2	3	4	1	2	3	4
2.8 Informa sobre los recursos y experiencias educativas existentes en la zona.....	1	2	3	4	1	2	3	4
2.9 Facilita la comunicación y el intercambio de ideas y experiencias entre diferentes grupos de profesores y Centros	1	2	3	4	1	2	3	4
2.10 El asesor/a busca recursos, materiales, ideas, experiencias que permitan a los Centros y el profesorado poner en práctica los planes y proyectos educativos.....	1	2	3	4	1	2	3	4
2.11 Apoya y asesora durante la puesta en práctica de los diversos planes, programas o proyectos educativos del Centro y del profesorado..	1	2	3	4	1	2	3	4
2.12 El asesor/a forma al profesorado en nuevos métodos de enseñanza, nuevos conocimientos en cursos, seminarios, reuniones.....	1	2	3	4	1	2	3	4
2.13 El asesor/a evalúa formativa y sistemáticamente tanto experiencias como planes o proyectos educativos por iniciativa del Centro, o de grupos dentro del Centro, o bien de profesores particulares.....	1	2	3	4	1	2	3	4

Anexo 2: Cuestionario para los CEP

	SE HACE				DEBERÍA HACERSE			
	Nada	Poco	Bast	Mucho	Nada	Poco	Bast	Mucho
2.14 Asesora para que tanto el profesorado, colectivos y grupos, como el Centro en su totalidad diseñe sus propios planes de evaluación de sus experiencias, proyectos y propuestas educativas.....	1	2	3	4	1	2	3	4
2.15 Ayuda a los Centros, equipos, colectivos y profesorado para que adquieran capacidad de autonomía (que les permitan identificar sus problemas, analizarlos, diseñar, poner en práctica y evaluar sus experiencias educativas).....	1	2	3	4	1	2	3	4
2.16 El asesor/a presta especial atención a la hora de establecer una relación de trabajo con los Centros o grupos y colectivos de profesorado, así como a su mantenimiento, clarificando, negociando y revisando las expectativas, compromisos de trabajo, etc.....	1	2	3	4	1	2	3	4
2.17 El asesor/ a reflexiona sobre los objetivos a lograr con cada Centro, grupo o colectivo de profesores.....	1	2	3	4	1	2	3	4
2.18 El asesor/a dedica tiempo a analizar y estudiar las expectativas y demandas de ayuda, apoyo y asesoramiento que provienen de los Centros y colectivos de profesorado.....	1	2	3	4	1	2	3	4
2.19 Dedicar tiempo a resolver tareas burocráticas, elaboración de informes, etc.....	1	2	3	4	1	2	3	4
2.20 Diseña, desarrolla y evalúa actividades de formación (cursos, seminarios, etc.) derivadas del proceso de Reforma.....	1	2	3	4	1	2	3	4
2.21 Diseña, desarrolla y evalúa actividades de formación planificadas por la Consejería de Educación (cursos, AD, etc.).....	1	2	3	4	1	2	3	4
2.22 Participa en planes y tareas organizadas por la Consejería de Educación (Proyecto de Calidad Educativa, PAU, Coordinación de Distrito, etc.).....	1	2	3	4	1	2	3	4
2.23 El asesor/a promueve y desarrolla trabajos de investigación educativa.....	1	2	3	4	1	2	3	4
2.24 Busca recursos y se coordina con otras instituciones no educativas.....	1	2	3	4	1	2	3	4
2.25 Favorece la colaboración que posibilita la coordinación de actuaciones entre los diferentes centros educativos y Sistemas de Apoyo que inciden en la zona.....	1	2	3	4	1	2	3	4
2.26 El asesor/a desarrolla además estas otras actividades: (por favor, indicar en el recuadro).....	1	2	3	4	1	2	3	4

•

Asesoramiento y sistemas de apoyo externo a los centros educativos

2.27 Valore, por favor, el tiempo que le dedica habitualmente a cada una de las siguientes actividades:

	DEDICA HABITUALMENTE				DEBERÍA DEDICARLE			
	Nada	Poco	Bastante	Mucho	Nada	Poco	Bastante	Mucho
1) Actuación global en los Centros.....	1	2	3	4	1	2	3	4
2) Atención a grupos de profesoras, Ciclos, Dptos., etc.....	1	2	3	4	1	2	3	4
3) Atención al profesorado individualmente.....	1	2	3	4	1	2	3	4
4) Elaboración de informes, memorias, etc.....	1	2	3	4	1	2	3	4
5) Trabajo con otros Sistemas de Apoyo a la Escuela	1	2	3	4	1	2	3	4
6) Reuniones con la D.G.O.I.E.....	1	2	3	4	1	2	3	4
7) Formación del propio servicio: cursos, seminarios, etc.....	1	2	3	4	1	2	3	4
8) Diseño, desarrollo y evaluación de actividades de formación.....	1	2	3	4	1	2	3	4
9) Atención a los Coordinadores/as de Formación.....	1	2	3	4	1	2	3	4
10) Atención al Centro de Recursos y Biblioteca.....	1	2	3	4	1	2	3	4
11) Coordinación y seguimiento de actividades de formación.....	1	2	3	4	1	2	3	4
12) Elaboración del Plan General de Actividades del CEP.....	1	2	3	4	1	2	3	4
13) Reuniones, trabajo conjunto con el Equipo Pedagógico del CEP.....	1	2	3	4	1	2	3	4
14) Otras tareas (atención al público, teléfono, fotocopias, etc.).....	1	2	3	4	1	2	3	4

3ª PARTE: METODOLOGÍA DE TRABAJO

Esta sección del cuestionario está dedicada a conocer el modo en que los Asesores y Asesoras de CEPs llevan a cabo las diferentes actividades y funciones de apoyo y asesoramiento al profesorado y los Centros educativos. Es decir, queremos estudiar los **modelos y estrategias de intervención, la línea o enfoque metodológico.**

De la misma forma que le pedíamos en el apartado de funciones y actividades, cada ítem deberá ser valorado según: a) **lo que Ud. hace;** b) **lo que debería hacer.** Puntuar el grado o intensidad en una escala donde **1=nada, 2=poco, 3=bastante y 4=mucho.**

	SE HACE				DEBERÍA HACERSE			
	Nada	Poco	Bast	Mucho	Nada	Poco	Bast	Mucho
3.1 El apoyo o asesoramiento por parte del asesor/a está centrado preferentemente en contenidos, o sea, la ayuda consiste en ofrecer como especialista asesoramiento específico para un área o asunto concreto.....	1	2	3	4	1	2	3	4
3.2 El apoyo prestado al profesorado está centrado en procesos, es decir, la ayuda por parte del asesor/a se dirige a facilitar dinámicas de trabajo que permita a los Centros o colectivos por sí mismos identificar y resolver los problemas o asuntos que se le plantean.....	1	2	3	4	1	2	3	4
3.3 Cuando el asesor o asesora trabaja con el profesorado o los Centros y colectivos la intervención es directa, es decir, es el asesor/a quien define la necesidad o problema a tratar y ofrece las soluciones en función de su experiencia, conocimiento y pericia.....	1	2	3	4	1	2	3	4
3.4 Cuando el asesor o asesora trabaja con el profesorado, los Centros y los distintos colectivos la intervención es colaborativa, es decir, se actúa conjuntamente a la hora de identificar las necesidades y descubrir las soluciones.....	1	2	3	4	1	2	3	4
3.5 El asesor o asesora atiende preferentemente a individuos aislados con diferentes necesidades de apoyo o ayuda.....	1	2	3	4	1	2	3	4
3.6 El asesor o asesora atiende preferentemente a colectivos, grupos (Equipos Directivos, Seminarios, Ciclos, Claustros, Distrito) en base a necesidades y asuntos compartidos.....	1	2	3	4	1	2	3	4
3.7 En su trabajo de apoyo y ayuda, el asesor o asesora atiende cualquier tipo de demanda del profesorado, colectivos o de los Centros, sin poner límites en función de la temática o aspecto a tratar, es decir, se atiende la globalidad de asuntos posibles que surgen en la relación con el profesorado y colectivos.....	1	2	3	4	1	2	3	4
3.8 En su trabajo con el profesorado, colectivos o Centros, el asesor o asesora atiende tan sólo algunos temas y no otros, es decir, existe una limitación en el abanico de cuestiones o asuntos sobre los que trabajar.....	1	2	3	4	1	2	3	4
3.9 El asesor o la asesora toma la iniciativa para intervenir y ayudar al profesorado, colectivos o bien a los Centros abordando problemas y cuestiones que éstos pueden o no percibir como necesidades.....	1	2	3	4	1	2	3	4

Asesoramiento y sistemas de apoyo externo a los centros educativos

	SE HACE				DEBERÍA HACERSE			
	Nada	Poco	Bast	Mucho	Nada	Poco	Bast	Mucho
3.10 El asesor/a reacciona e interviene ante la demanda formulada por el profesorado, los colectivos o los Centros.....	1	2	3	4	1	2	3	4
3.11 La relación de asesoramiento, el proceso de ayuda y apoyo busca reforzar la capacidad de autonomía, la capacitación y formación tanto del profesorado, los colectivos o de los Centros en su totalidad para que puedan abordar sus problemas, asuntos o necesidades.....	1	2	3	4	1	2	3	4
3.12 La relación de asesoramiento se basa en la resolución de un problema o asunto de un profesor, colectivo o de los Centros en general por parte del asesor o asesora ofreciendo soluciones concretas.....	1	2	3	4	1	2	3	4
3.13 En el proceso de ayuda o apoyo, el asesor o asesora mantiene una posición distante, desigual, jerárquica con respecto al asesorado, sea un profesor/a, colectivo o sean Centros completos.....	1	2	3	4	1	2	3	4
3.14 En el proceso de ayuda o apoyo la relación entre asesor/a y asesorado es igualitaria, de tú a tú, colaborativa.....	1	2	3	4	1	2	3	4

Señale el grado de acuerdo o desacuerdo con las siguientes afirmaciones:

	Nada	Algo	Bastante	Muy
	de acuerdo			de acuerdo
3.15 El asesor o asesora del Cep es apreciado y valorado en sus funciones por los Centros, colectivos y el profesorado a los que atiende.....	1	2	3	4
3.16 Los Centros, colectivos y el profesorado son receptivos, por lo general, a las propuestas, planes y orientaciones del asesor o asesora del Cep.....	1	2	3	4
3.17 El trabajo del asesor/a tiene una incidencia notable en la vida y dinámica de los Centros y colectivos sobre los que incide.....	1	2	3	4
3.18 Por lo general, el Cep asume las demandas formuladas por los profesores y profesoras, por los colectivos o por los Centros.....	1	2	3	4

4ª PARTE: ESTRUCTURA INTERNA, COORDINACIÓN, FORMACIÓN Y RELACIONES

4.1 Teniendo en cuenta las necesidades y demandas de la zona que atiende su CEP, ¿Cómo valora los siguientes aspectos?

	NADA ADECUADO	POCO	BASTANTE	MUY ADECUADO
1) El número de asesores y asesoras de su CEP.....1		2	3	4
2) El perfil profesional de sus componentes.....1		2	3	4
3) Su capacidad profesional.....1		2	3	4
4) Los recursos técnicos y materiales de que dispone.....1		2	3	4

4.2 Ordene de 1 a 8 las siguientes medidas tendentes a mejorar la capacidad operativa y profesional de los asesores de CEP.

- 1) Incrementar el número de componentes del equipo pedagógico de su CEP.
- 2) Priorizar y seleccionar sólo algunas funciones, ámbitos y áreas de actuación.
- 3) Definir un modelo general para la actuación de los asesores/as de todos los CEP, identificando y unificando criterios, estrategias, tipo de actuaciones, etc.
- 4) Mayor dotación de medios y recursos materiales e infraestructurales.
- 5) Potenciar la coordinación interna y el trabajo conjunto de los equipos pedagógicos dentro de cada CEP.
- 6) Prestar más atención a la formación, al perfeccionamiento profesional de los asesores y asesoras.
- 7) Establecer un marco para la coordinación con otros Sistemas de Apoyo, tales como los EOEPs, Inspección Educativa, etc.
- 8) Mejorar la coordinación con las Instancias Administrativas de que depende el Servicio (responsables y coordinadores y técnicos de la DGOIE).

4.3 El ambiente y el trabajo interno del Equipo Pedagógico de su CEP, en relación con los siguientes aspectos está siendo:

	NADA ACEPTABLE	POCO	BASTANTE	MUY ACEPTABLE
1) Distribución y reparto de funciones dentro del equipo.....1		2	3	4
2) Comunicación y trabajo conjunto entre asesores/as.....1		2	3	4
3) Coordinación de funciones y actuaciones.....1		2	3	4
4) Clima relacional, ambiente de trabajo dentro del grupo.....1		2	3	4
5) Resolución de cuestiones burocráticas.....1		2	3	4
6) Aprovechamiento, rentabilidad del tiempo de trabajo conjunto.....1		2	3	4

4.4 Por favor, a continuación, indique cómo ve su grado de preparación para:

	INSUFICIENTE	SUFICIENTE	BUENO	MUY BUENO
1) Detectar y clarificar necesidades y problemas para el trabajo con Centros, profesorado y colectivos.....1		2	3	4
2) Elaborar materiales, orientaciones, planes y programas.....1		2	3	4
3) Elaborar materiales, planes y programas en colaboración, conjuntamente con el profesorado, colectivos, Centros.....1		2	3	4
4) Informar y divulgar nuevo conocimiento, experiencias, etc.....1		2	3	4
5) Informar sobre aspectos normativos, legislación, etc.....1		2	3	4
6) Establecer contactos y facilitar el intercambio de ideas y experiencias entre Centros, colectivos, profesorado.....1		2	3	4
7) Colaborar y asesorar a los Centros, colectivos y profesorado para la puesta en práctica y seguimiento de planes.....1		2	3	4
8) Trabajar con grupos y colectivos de profesores.....1		2	3	4
9) Elaborar el propio plan de trabajo, desarrollarlo y evaluarlo.....1		2	3	4
10) Utilizar la metodología de proceso, facilitando dinámicas de trabajo conjunto y colaborativo entre el profesorado.....1		2	3	4
11) Asesoramiento específico sobre un área o aspecto del currículo, es decir, utilizar una metodología de contenido.....1		2	3	4
12) Trabajar con profesorado individualmente.....1		2	3	4
13) Establecer relaciones de trabajo con los Centros, colectivos y el profesorado.....1		2	3	4
14) Trabajar en grupo y en colaboración con su propio equipo.....1		2	3	4

4.5 Valore el grado de coordinación que mantiene con:

	NADA ACEPTABLE	POCO	BASTANTE	MUY ACEPTABLE
1) Otros Asesores y Asesoras de CEPs.....1		2	3	4
2) EOEPs de Zona.....1		2	3	4
3) EOEPs Específicos.....1		2	3	4
4) Inspección Educativa.....1		2	3	4
5) Unidad de Programas.....1		2	3	4
6) Otros Sistemas de Apoyo a la Escuela.....1		2	3	4
¿Cuál? _____				

4.6 ¿Qué medidas/acciones concretas cree Ud. que habría que adoptar para mejorar la coordinación y relaciones con los demás Sistemas de Apoyo a la Escuela (EOEPs, Inspección, etc.)?

4.7 Habitualmente, cuánto tiempo dedica Ud. a las siguientes actividades profesionales de perfeccionamiento:

	NADA	POCO	BASTANTE	MUCHO
1) Lectura personal de libros, revistas, documentos especializados relacionados con su actividad profesional.....1		2	3	4
2) Asistencia a cursos, Jornadas, Seminarios.....1		2	3	4
3) Participación en proyectos de investigación educativa.....1		2	3	4
4) Análisis y reflexión personal sobre su propia práctica profesional.....1		2	3	4
5) Análisis y reflexión con su equipo/compañeros/as sobre la práctica profesional en base a un plan explícitamente elaborado para ello.....1		2	3	4
6) Otro tipo de actividad formativa. Indique, por favor, de qué tipo de actividad se trata:				

4.8 En qué medida considera Ud. que las siguientes actividades de formación deberían desarrollarse:

	NADA	POCO	BASTANTE	MUCHO
1) Participación en proyectos de investigación educativa.....1		2	3	4
2) Lectura personal de libros, revistas, documentos especializados relacionados con su actividad profesional.....1		2	3	4
3) Análisis y reflexión con su equipo/compañeros/as sobre la práctica profesional en base a un plan explícitamente elaborado para ello.....1		2	3	4
4) Análisis y reflexión personal sobre su propia práctica profesional.....1		2	3	4
5) Asistencia a cursos, Jornadas, Seminarios.....1		2	3	4
6) Otro tipo de actividad formativa. Indique, por favor, de qué tipo de actividad se trata:				

4.9 Con respecto a la Programación Anual de Actividades que elabora su CEP, exprese por favor el grado de acuerdo o desacuerdo con las siguientes afirmaciones:

	Nada de acuerdo	Algo	Bastante	Muy de acuerdo
1) La Programación Anual de Actividades responde a las necesidades de los Centros y del Profesorado de la zona.....	1	2	3	4
2) Es útil para su trabajo cotidiano.....	1	2	3	4
3) Es revisado y modificado a lo largo del curso de acuerdo con las necesidades de los Centros y el profesorado.....	1	2	3	4
4) Reaimente la PAA y la Memoria Final reflejan el trabajo que se realiza por parte del Equipo Pedagógico del CEP.....	1	2	3	4
5) Las directrices de la Consejería de Educación con respecto a la elaboración de la PAA y la Memoria son adecuadas.....	1	2	3	4

4.10 Indíquenos, por favor, qué sugerencias haría Ud. para mejorar la Programación Anual de Actividades que cada CEP elabora, así como la Memoria Final.

Anexo 2: Cuestionario para los CEP

4.11 Según su opinión, ¿Hasta qué punto la concepción que Ud. tiene de su trabajo como asesor o asesora de CEP es coincidente con la de la Consejería de Educación, puesta de manifiesto a través de los Decretos, Órdenes y demás documentos que se han publicado al respecto?

- 1) En gran medida.
- 2) Bastante.
- 3) Poco.
- 4) En absoluto.

4.12 Y, ¿Hasta qué punto las tareas y acciones que Ud. realiza como asesor/a de CEP se corresponde con las líneas de actuación que establece la Consejería de Educación para este Sistema de Apoyo?

- 1) En gran medida.
- 2) Bastante.
- 3) Poco.
- 4) En absoluto.

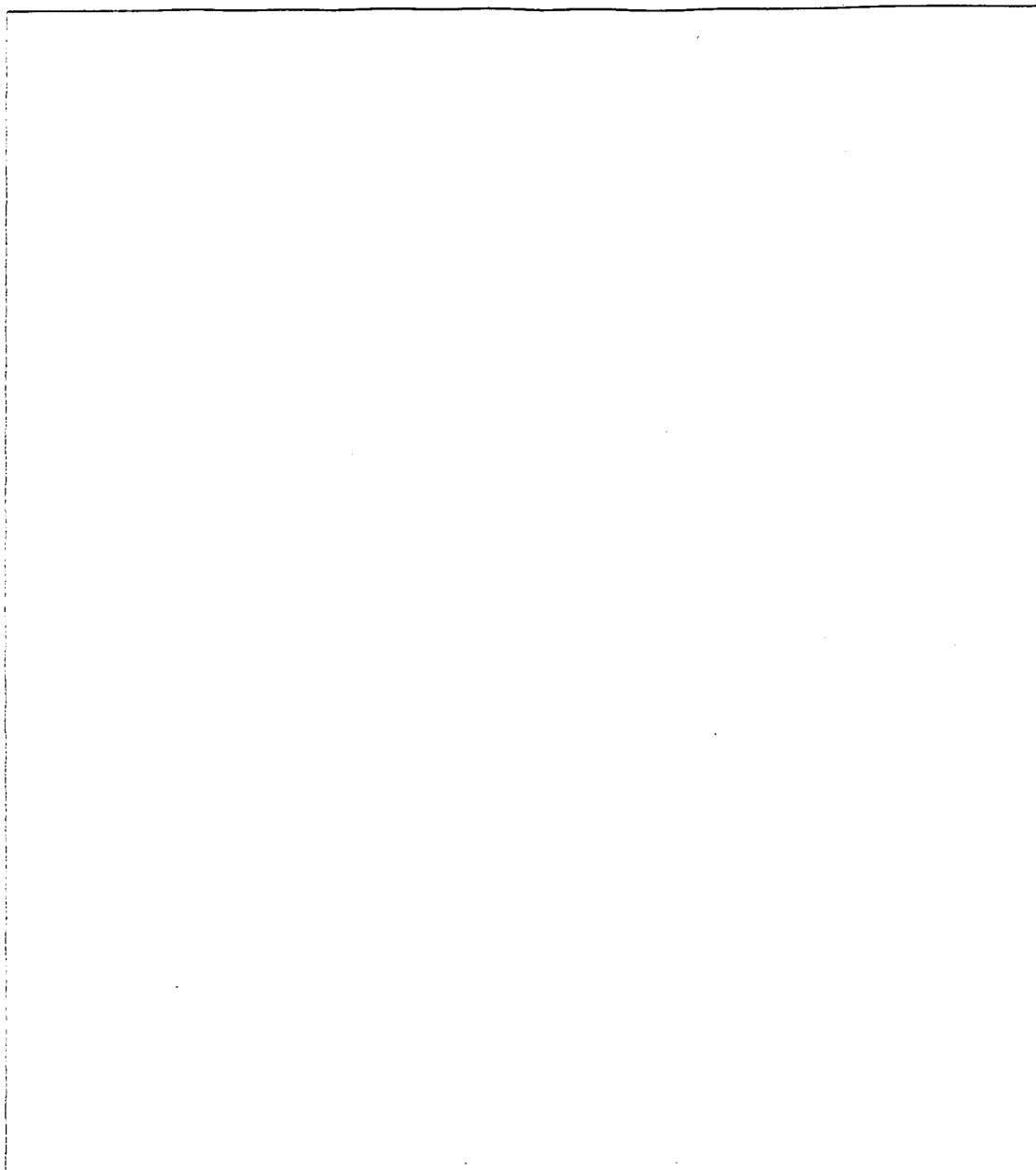
4.13 Valore el grado de adecuación del apoyo que le ofrecen las instancias técnico administrativas de la Consejería de Educación de las que Ud. depende:

- 1) Muy positivo.
- 2) Bastante positivo.
- 3) Negativo.
- 4) Muy negativo.

4.14 En lo que respecta a su relación con la Consejería de Educación, en orden a mejorar el quehacer de los asesores y asesoras de CEP, considera que habrían de resolverse estos cinco problemas más importantes:

-
-
-
-
-

4.15 A continuación, exprese cuantas opiniones y comentarios considere y que puedan facilitar el estudio y análisis de la información sobre el Sistema de Apoyo al que Ud. pertenece que no hayan sido ya recogidas a lo largo de este cuestionario:



Anexo 3

Cuestionario para la IE



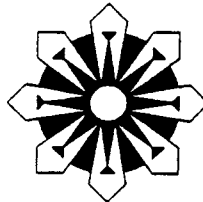
GOBIERNO DE CANARIAS
CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN,
CULTURA Y DEPORTES



UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA
DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA E INVESTIGACIÓN
EDUCATIVA Y DEL COMPORTAMIENTO

Centro Superior de Educación
Campus Central, Avda. Universidad s/n

ESTUDIO Y DESCRIPCIÓN DE LOS SISTEMAS DE APOYO A LOS CENTROS EDUCATIVOS EN CANARIAS CUESTIONARIO PARA EL SERVICIO DE INSPECCIÓN EDUCATIVA



La Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias y el Departamento de Didáctica e Investigación Educativa y del Comportamiento de la Universidad de La Laguna, están realizando conjuntamente un estudio sobre los **Sistemas de Apoyo a los Centros Educativos** en nuestra comunidad.

El objetivo de este proyecto es el análisis del **asesoramiento pedagógico** dirigido a centros educativos y profesorado por parte del conjunto de profesionales que constituyen los servicios de Inspección Educativa, Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica y el equipo de Asesores y Asesoras de la red de Centros del Profesorado.

El cuestionario que le presentamos es uno de los instrumentos seleccionados para recoger información sobre la labor de asesoramiento que el servicio de **Inspección Educativa** ofrece a los centros educativos y el profesorado en general. Ha sido estructurado en cuatro partes. La primera recoge los datos de identificación. La segunda parte se refiere a las actividades y funciones que el sistema de apoyo lleva a cabo. La tercera parte recoge datos sobre las estrategias y modelos de actuación. La cuarta y última parte va dirigida a conocer su organización, cuestiones de coordinación y formación, relaciones, etc.

Ud. deberá responder al cuestionario pensando siempre en el propio sistema de apoyo en el que lleva a cabo su trabajo. Emplee todo el tiempo que necesite, evitando las respuestas apresuradas.

En esta investigación nos interesa el resultado global de las informaciones y no la opinión particular de un encuestado, por lo que le garantizamos el anonimato de sus respuestas y le rogamos que responda con total libertad y sinceridad a cada una de las cuestiones que se plantean.

Muchas gracias por su colaboración

1ª PARTE: DATOS DE IDENTIFICACIÓN

1.1 Identifique su zona de Inspección:

1.2 ¿Cuántos cursos lleva Ud. trabajando en el servicio de Inspección Educativa?

1.3 El profesorado con el que trabaja pertenece a: *(marque con una 'X'. puede marcar más de una opción)*

- 1) Educación Infantil/Primaria
- 2) 1º Ciclo de la ESO
- 3) 2º Ciclo de la ESO
- 4) Bachillerato
- 5) Ciclos Formativos
- 6) Atención temprana
- 7) Centros Específicos
- 8) Programas de Garantía Social
- 9) Enseñanzas de Régimen Especial

1.4 ¿Con qué titulación/es académica accedió al servicio?

1.5 Antes de su incorporación a la Inspección, su experiencia previa era: *(puede marcar más de una opción)*

- 1) Docencia en E.G.B., Esc. Infantil o Ed. Primaria. ¿Cuántos años?
- 2) Docencia en EE.MM. (BUP, COU, FP) o Ed. Secundaria. ¿Años?
- 3) Experiencia en Orientación Escolar. ¿Cuántos años?
- 4) Otra. ¿Cuál? _____ ¿Cuántos años?

1.6 ¿Cuántos centros educativos atiende Ud. actualmente?

2ª PARTE: ACTIVIDADES Y FUNCIONES RELACIONADAS CON EL ASESORAMIENTO

En esta parte del cuestionario deseamos explorar qué *actividades y funciones* realiza la Inspección Educativa en relación con el asesoramiento y, según su opinión, qué debieran hacer para responder mejor a las necesidades y problemas del sistema educativo.

De este modo, cada ítem deberá ser valorado según: a) *lo que Ud. hace*; b) *lo que debería hacer*. Para cada función puntuar el grado o intensidad en una escala donde *1=nada, 2=poco, 3=bastante y 4=mucho*. Por favor, rodee con un círculo el valor elegido.

	SE HACE				DEBERÍA HACERSE			
	Nada	Poco	Bast	Mucho	Nada	Poco	Bast	Mucho
2.1 El Inspector/a detecta las necesidades del Centro y del profesorado para determinar así el tipo de ayuda o asesoramiento a prestar.....	.....1	2	3	4	1	2	3	4
2.2 El Inspector/a realiza un seguimiento a lo largo del tiempo para conocer cómo va el proceso de asesoramiento con el Centro.....	.....1	2	3	4	1	2	3	4
2.3 La Inspección diseña planes o programas, elabora materiales, orientaciones para la acción educativa, propuestas de trabajo para que los Centros y el profesorado los utilicen y pongan en práctica.....	.....1	2	3	4	1	2	3	4
2.4 Colabora con los Centros y el profesorado para planificar y elaborar conjuntamente materiales, planes, propuestas de trabajo, etc.....	.....1	2	3	4	1	2	3	4
2.5 Asesora para facilitar dinámicas de trabajo, de coordinación y colaboración a nivel de Centro, creando estructuras y procesos de trabajo en grupo entre el profesorado.....	.....1	2	3	4	1	2	3	4
2.6 El Inspector/a facilita información sobre normativas oficiales y legislación, requisitos para o participar en experiencias o proyectos, solicitar ayudas, etc.....	.....1	2	3	4	1	2	3	4
2.7 Ofrece información sobre nuevos métodos de trabajo con el alumnado, nuevos materiales y proyectos educativos, etc.....	.....1	2	3	4	1	2	3	4
2.8 Informa sobre los recursos y experiencias educativas de la zona.....	.....1	2	3	4	1	2	3	4
2.9 Facilita la comunicación y el intercambio de ideas y experiencias entre diferentes grupos de profesores y Centros educativos.....	.....1	2	3	4	1	2	3	4
2.10 El Inspector/a busca recursos, materiales, ideas, experiencias que permitan a los Centros y el profesorado poner en práctica sus planes y proyectos educativos.....	.....1	2	3	4	1	2	3	4
2.11 El Inspector/a apoya y asesora durante la puesta en práctica de los diversos planes y proyectos educativos del Centro.....	.....1	2	3	4	1	2	3	4
2.12 El Inspector/a forma al profesorado en nuevos métodos de enseñanza, nuevas técnicas, nuevos conocimientos a través de cursos, seminarios, o reuniones.....	.....1	2	3	4	1	2	3	4
2.13 Evalúa formativa y sistemáticamente tanto experiencias como planes o proyectos educativos de todo el Centro o de grupos dentro del Centro o bien de profesores particulares.....	.....1	2	3	4	1	2	3	4
2.14 Asesora para que tanto el profesorado como el Centro en su totalidad evalúe sus experiencias, proyectos o planes educativos.....	.....1	2	3	4	1	2	3	4

Anexo 3: Cuestionario para la IE

	SE HACE				DEBERÍA HACERSE			
	Nada	Poco	Bast	Mucho	Nada	Poco	Bast	Mucho
2.15 Ayuda a los Centros, equipos y profesorado para que adquieran capacidad de autonomía (que les permita identificar sus problemas, analizarlos, diseñar, poner en práctica y evaluar sus experiencias) .....	...1	2	3	4	1	2	3	4
2.16 La Inspección presta especial atención a la hora de establecer una relación de trabajo con los Centros, grupos de profesores, profesores aislados, familias, etc., así como a su mantenimiento, clarificando, negociando y revisando las expectativas, compromisos de trabajo, etc.....	...1	2	3	4	1	2	3	4
2.17 El Inspector/a reflexiona sobre los objetivos a lograr con cada Centro.....	...1	2	3	4	1	2	3	4
2.18 Dedica tiempo a analizar y estudiar las expectativas y demandas de ayuda, apoyo y asesoramiento que provienen de los Centros.....	...1	2	3	4	1	2	3	4
2.19 La Inspección asesora, ayuda en las relaciones del profesorado y del Centro con las familias y el APA.....	...1	2	3	4	1	2	3	4
2.20 Dedica tiempo a resolver tareas burocráticas.....	...1	2	3	4	1	2	3	4
2.21 Forma a otros profesionales o colegas del Servicio.....	...1	2	3	4	1	2	3	4
2.22 Promueve y apoya el desarrollo de trabajos de investigación educativa.....	...1	2	3	4	1	2	3	4
2.23 Favorece la colaboración que posibilita la coordinación de actuaciones entre los diferentes centros educativos y Sistemas de Apoyo que inciden en la zona.....	...1	2	3	4	1	2	3	4
2.24 El Inspector/a desarrolla además estas otras actividades relacionadas con el asesoramiento a centros educativos y el profesorado (indicar en el recuadro, por favor):								

2.25 Valore, por favor, el tiempo que le dedica habitualmente a cada una de las siguientes actividades y, desde su punto de vista, el que debería dedicarle:

	DEDICA HABITUALMENTE				DEBERÍA DEDICARLE			
	Nada	Poco	Bastante	Mucho	Nada	Poco	Bastante	Mucho
1) Actuación global con todo el Centro.....	1	2	3	4	1	2	3	4
2) Atención a equipos de profesores, Ciclos, Dptos., etc.....	1	2	3	4	1	2	3	4
3) Atención al profesorado individualmente.....	1	2	3	4	1	2	3	4
4) Atención al alumnado en grupos.....	1	2	3	4	1	2	3	4
5) Atención al alumnado de manera individual.....	1	2	3	4	1	2	3	4
6) Atención a las familias de los alumnos.....	1	2	3	4	1	2	3	4
7) Elaboración de informes, memorias, etc.....	1	2	3	4	1	2	3	4
8) Trabajo con otros Sistemas de Apoyo a la Escuela.....	1	2	3	4	1	2	3	4
9) Reuniones con la administración educativa.....	1	2	3	4	1	2	3	4
10) Formación del propio servicio: cursos, seminarios, etc.....	1	2	3	4	1	2	3	4
11) Diseño, planificación del plan de actuación e intervención en Centros, con el profesorado, etc.....	1	2	3	4	1	2	3	4
12) Atención, apoyo a la dirección del Centro.....	1	2	3	4	1	2	3	4
13) Atención, trabajo con otras instituciones no educativas.....	1	2	3	4	1	2	3	4
14) Coordinación y trabajo conjunto con compañeros del servicio.....	1	2	3	4	1	2	3	4
15) Otras tareas. ¿Cuáles?.....	1	2	3	4	1	2	3	4

3ª PARTE: METODOLOGÍA DE TRABAJO

Esta sección del cuestionario está dedicada a conocer el modo en que la Inspección Educativa llevan a cabo las diferentes actividades y funciones de apoyo y asesoramiento al profesorado y los Centros educativos. Es decir, queremos estudiar los **modelos y estrategias de intervención, la línea o enfoque metodológico.**

De la misma forma que le pedíamos en el apartado de funciones y actividades, cada ítem deberá ser valorado según: a) **lo que Ud. hace;** b) **lo que debería hacer.** Puntuar el grado o intensidad en una escala donde 1=nada, 2=poco, 3=bastante y 4=mucho.

	SE HACE				DEBERÍA HACERSE			
	Nada	Poco	Bast	Mucho	Nada	Poco	Bast	Mucho
3.1 El apoyo o asesoramiento por parte de la Inspección se centra preferentemente en contenidos , o sea, la ayuda consiste en ofrecer como especialista asesoramiento específico para un área o asunto concreto, sea a profesores, familias, etc.....	1	2	3	4	1	2	3	4
3.2 El apoyo o asesoramiento prestado está centrado en procesos , es decir, la ayuda por parte de la Inspección pretende facilitar dinámicas de trabajo que permita a los Centros y profesorado por sí mismos identificar y resolver los problemas o asuntos que se le plantean.....	1	2	3	4	1	2	3	4
3.3 Cuando el Inspector/a trabaja con el profesorado o los Centros la intervención es directa , es decir, es el Inspector/a quien define las necesidades o problemas a tratar y ofrece las soluciones en función de su experiencia, conocimiento y pericia.....	1	2	3	4	1	2	3	4
3.4 Cuando el Inspector/a trabaja con el profesorado, los Centro y los distintos colectivos la intervención es colaborativa , es decir, se actúa conjuntamente a la hora de identificar la necesidad y descubrir las soluciones.....	1	2	3	4	1	2	3	4
3.5 El Inspector/a atiende preferentemente a individuos aislados con diferentes necesidades de asesoramiento o ayuda.....	1	2	3	4	1	2	3	4
3.6 El Inspector/a atiende preferentemente a colectivos o grupos (Equipos Directivos, Seminarios, Ciclos, Claustros, Depart.) en base a necesidades y asuntos compartidos.....	1	2	3	4	1	2	3	4
3.7 En su trabajo de apoyo y ayuda, el Inspector/a atiende cualquier tipo de demanda del profesorado, las familias o de los Centros, sin poner límites en función de la temática o aspecto a tratar, es decir, se atiende la globalidad de asuntos posibles que surgen en la relación con el profesorado y colectivos.....	1	2	3	4	1	2	3	4
3.8 En su trabajo con el profesorado, Centros y familias, el Inspector atiende tan sólo algunos temas y no otros, es decir, existe una limitación en el abanico de cuestiones o asuntos sobre los que trabajar en función de ciertos criterios del propio Inspector.....	1	2	3	4	1	2	3	4
3.9 El Inspector/a toma la iniciativa para intervenir y ayudar al profesorado y a los Centros abordando problemas y cuestiones que éstos pueden o no percibir como necesidades.....	1	2	3	4	1	2	3	4

Asesoramiento y sistemas de apoyo externo a los centros educativos

	SE HACE				DEBERÍA HACERSE			
	Nada	Poco	Bast	Mucho	Nada	Poco	Bast	Mucho
3.10 El Inspector/a reacciona e interviene ante la demanda formulada por el profesorado o los Centros.....	1	2	3	4	1	2	3	4
3.11 La relación de asesoramiento, el proceso de ayuda y apoyo busca reforzar la capacidad de autonomía, la capacitación y formación tanto del profesorado o Centros en su totalidad para que puedan abordar sus problemas, asuntos o necesidades.....	1	2	3	4	1	2	3	4
3.12 La relación de asesoramiento se basa en la resolución de un problema o asunto de un profesor, la familia o de los Centros por parte del Inspector/a ofreciendo soluciones concretas.....	1	2	3	4	1	2	3	4
3.13 En el proceso de asesoramiento el Inspector/a mantiene una posición de especialista, experto con respecto al asesorado, sea un profesor/a, la familia o sean Centros completos.....	1	2	3	4	1	2	3	4
3.14 En el proceso de ayuda o apoyo la relación entre Inspector/a y asesorado es complementaria, colaborativa.....	1	2	3	4	1	2	3	4

Señale el grado de acuerdo o desacuerdo con las siguientes afirmaciones:

	Nada de acuerdo	Algo	Bastante	Muy de acuerdo
3.15 El Inspector/a es apreciado y valorado en sus funciones por los Centros, colectivos y el profesorado a los que atiende.....	1	2	3	4
3.16 Sus Centros, colectivos y el profesorado son receptivos, por lo general, a las propuestas, planes y orientaciones que el Inspector/a ofrece.....	1	2	3	4
3.17 El trabajo del Inspector/a tiene una incidencia notable en la vida y dinámica de los Centros y colectivos sobre los que incide.....	1	2	3	4
3.18 Por lo general el Inspector/a asume las demandas formuladas por los profesores y profesoras, por los colectivos o por los Centros.....	1	2	3	4

4ª PARTE: ESTRUCTURA INTERNA, COORDINACIÓN, FORMACIÓN Y RELACIONES

4.1 Teniendo en cuenta las necesidades y demandas de la zona que Ud. atiende, ¿Cómo valora los siguientes aspectos?

	NADA ADECUADO	POCO	BASTANTE	MUY ADECUADO
1) El tamaño de la zona que Ud. ha de atender (nº centros).....1		2	3	4
2) Su perfil profesional para la tarea que ha de desempeñar.....1		2	3	4
3) Su capacidad profesional (conocimientos, habilidades).....1		2	3	4
4) Los recursos técnicos y materiales de que dispone.....1		2	3	4

4.2 Ordene de 1 a 9 las siguientes medidas tendentes a mejorar la capacidad operativa y profesional de la Inspección Educativa.

- 1) Incrementar el número de componentes del Servicio.
- 2) Priorizar y seleccionar sólo algunas funciones, ámbitos y áreas de actuación.
- 3) Definir un modelo general para la actuación de los inspectores/as, identificando y unificando criterios, estrategias, tipo de actuaciones, etc.
- 4) Mayor dotación de medios y recursos materiales e infraestructurales.
- 5) Potenciar la coordinación interna y el trabajo conjunto dentro del servicio.
- 6) Prestar más atención a la formación, al perfeccionamiento profesional de los componentes de la Inspección Educativa.
- 7) Establecer un marco para la coordinación con otros Sistemas de Apoyo, tales como los CEPs, EOEPs, etc.
- 8) Mejorar la coordinación con las Instancias Administrativas de que depende el Servicio (responsables y coordinadores y técnicos de la Consejería de Educación).
- 9) Otra. ¿Cuál? _____

4.3 El ambiente y el trabajo interno del servicio, en relación con los siguientes aspectos está siendo:

	NADA ACEPTABLE	POCO	BASTANTE	MUY ACEPTABLE
1) Distribución y reparto de funciones dentro del servicio.....1		2	3	4
2) Comunicación y trabajo conjunto entre los inspectores/as.....1		2	3	4
3) Coordinación de funciones y actuaciones.....1		2	3	4
4) Clima relacional, ambiente de trabajo dentro del servicio.....1		2	3	4
5) Resolución de cuestiones burocráticas.....1		2	3	4
6) Aprovechamiento, rentabilidad del tiempo de trabajo conjunto...1		2	3	4

4.4 Por favor, a continuación, indique cómo ve su grado de preparación para:

	INSUFICIENTE	SUFICIENTE	BUENO	MUY BUENO
1) Detectar y clarificar necesidades y problemas para el trabajo con Centros, profesorado, familias, etc.....1	2	3	4	
2) Elaborar materiales, orientaciones, planes y programas.....1	2	3	4	
3) Elaborar planes, programas, materiales en colaboración con el profesorado, familias, Centros.....1	2	3	4	
4) Informar y divulgar nuevos conocimientos, experiencias, etc.....1	2	3	4	
5) Informar sobre aspectos normativos, legislación, etc.....1	2	3	4	
6) Establecer contactos y facilitar el intercambio de ideas y experiencias entre Centros, colectivos, profesorado.....1	2	3	4	
7) Colaborar y asesorar a los Centros, colectivos y profesorado para la puesta en práctica y seguimiento de planes.....1	2	3	4	
8) Trabajar con grupos y colectivos de profesores.....1	2	3	4	
9) Elaborar el propio plan de trabajo, desarrollarlo y evaluarlo.....1	2	3	4	
10) Utilizar la metodología de proceso, facilitando dinámicas de trabajo conjunto y colaborativo entre el profesorado.....1	2	3	4	
11) Asesoramiento sobre algún aspecto concreto, específico, es decir, utilizar una metodología de contenido.....1	2	3	4	
12) Trabajar con profesorado individualmente.....1	2	3	4	
13) Establecer relaciones de trabajo colaborativo con los Centros, las familias y el profesorado.....1	2	3	4	
14) Trabajar en grupo y en colaboración con su propio equipo.....1	2	3	4	

4.5 Valore el grado de coordinación que mantiene con:

	NADA ACEPTABLE	POCO	BASTANTE	MUY ACEPTABLE
1) EOEPs de Zona.....1	2	3	4	
2) EOEPs Específicos.....1	2	3	4	
3) El CEP de su zona.....1	2	3	4	
4) Otros Sistemas de Apoyo a la Escuela.....1	2	3	4	
¿Cuál? _____				

4.6 ¿Qué medidas/acciones concretas cree Ud. que habría que adoptar para mejorar la coordinación y relaciones con los demás Sistemas de Apoyo a la Escuela (CEPs, EOEPs, etc.)?

4.7 Habitualmente, cuánto tiempo dedica Ud. a las siguientes actividades profesionales de perfeccionamiento:

	NADA	POCO	BASTANTE	MUCHO
1) Lectura personal de libros, revistas, documentos especializados relacionados con su actividad profesional.....	1	2	3	4
2) Asistencia a cursos, Jornadas, Seminarios.....	1	2	3	4
3) Participación en proyectos de investigación educativa.....	1	2	3	4
4) Análisis y reflexión personal sobre su propia práctica profesional.....	1	2	3	4
5) Análisis y reflexión con su equipo/compañeros/as sobre la práctica profesional en base a un plan explícitamente elaborado para ello.....	1	2	3	4
6) Otro tipo de actividad formativa. Indique, por favor, de qué tipo de actividad se trata:				

4.8 En qué medida considera Ud. que las siguientes actividades de formación deberían desarrollarse:

	NADA	POCO	BASTANTE	MUCHO
1) Participación en proyectos de investigación educativa.....	1	2	3	4
2) Lectura personal de libros, revistas, documentos especializados relacionados con su actividad profesional.....	1	2	3	4
3) Análisis y reflexión con su equipo/compañeros/as sobre la práctica profesional en base a un plan explícitamente elaborado para ello.....	1	2	3	4
4) Análisis y reflexión personal sobre su propia práctica profesional.....	1	2	3	4
5) Asistencia a cursos, Jornadas, Seminarios.....	1	2	3	4
6) Otro tipo de actividad formativa. Indique, por favor, de qué tipo de actividad se trata:				

4.9 Con respecto al Plan de Trabajo que el servicio elabora, exprese por favor su grado de acuerdo o desacuerdo con las siguientes afirmaciones:

	Nada de acuerdo	Algo	Bastante	Muy de acuerdo
1) El P.T. responde a las necesidades de los Centros, del profesorado y de la zona que Ud. atiende.....	1	2	3	4
2) El P.T. es útil para su trabajo cotidiano.....	1	2	3	4
3) Es revisado y modificado a lo largo del curso de acuerdo con las necesidades de los Centros.....	1	2	3	4
4) La Memoria del P.T. recoge propuestas de mejora para el trabajo de la Inspección Educativa.....	1	2	3	4
5) Realmente el P.T. y la Memoria Final reflejan el trabajo que se realiza por parte del Inspector/a.....	1	2	3	4
6) Las directrices de la Consejería de Educación con respecto a la elaboración del P.T. y la Memoria son adecuadas.....	1	2	3	4

4.10 Indíquenos, por favor, qué sugerencias haría Ud. para mejorar el Plan de Trabajo así como la Memoria Final.

4.11 Según su opinión, hasta qué punto la concepción que Ud. tiene de su trabajo es coincidente con la de la Consejería de Educación, puesta de manifiesto a través de los Decretos, Órdenes y demás documentos que se han publicado al respecto.

- 1) En gran medida.
- 2) Bastante.
- 3) Poco.
- 4) En absoluto.

4.12 Y, hasta qué punto las tareas y acciones que Ud. realiza como miembro de la Inspección Educativa se corresponde con las líneas de actuación que establece la Consejería de Educación para este Sistema de Apoyo.

- 1) En gran medida.
- 2) Bastante.
- 3) Poco.
- 4) En absoluto.

4.13 Valore el grado de adecuación del apoyo que le ofrecen las instancias técnico administrativas de la Consejería de Educación de las que Ud. depende:

- 1) Muy positivo.
- 2) Bastante positivo.
- 3) Negativo.
- 4) Muy negativo.

4.14 En lo que respecta a su relación con la Consejería de Educación, en orden a mejorar el quehacer de los Inspectores/as, considera que habrían de resolverse estos cinco problemas más importantes:

•

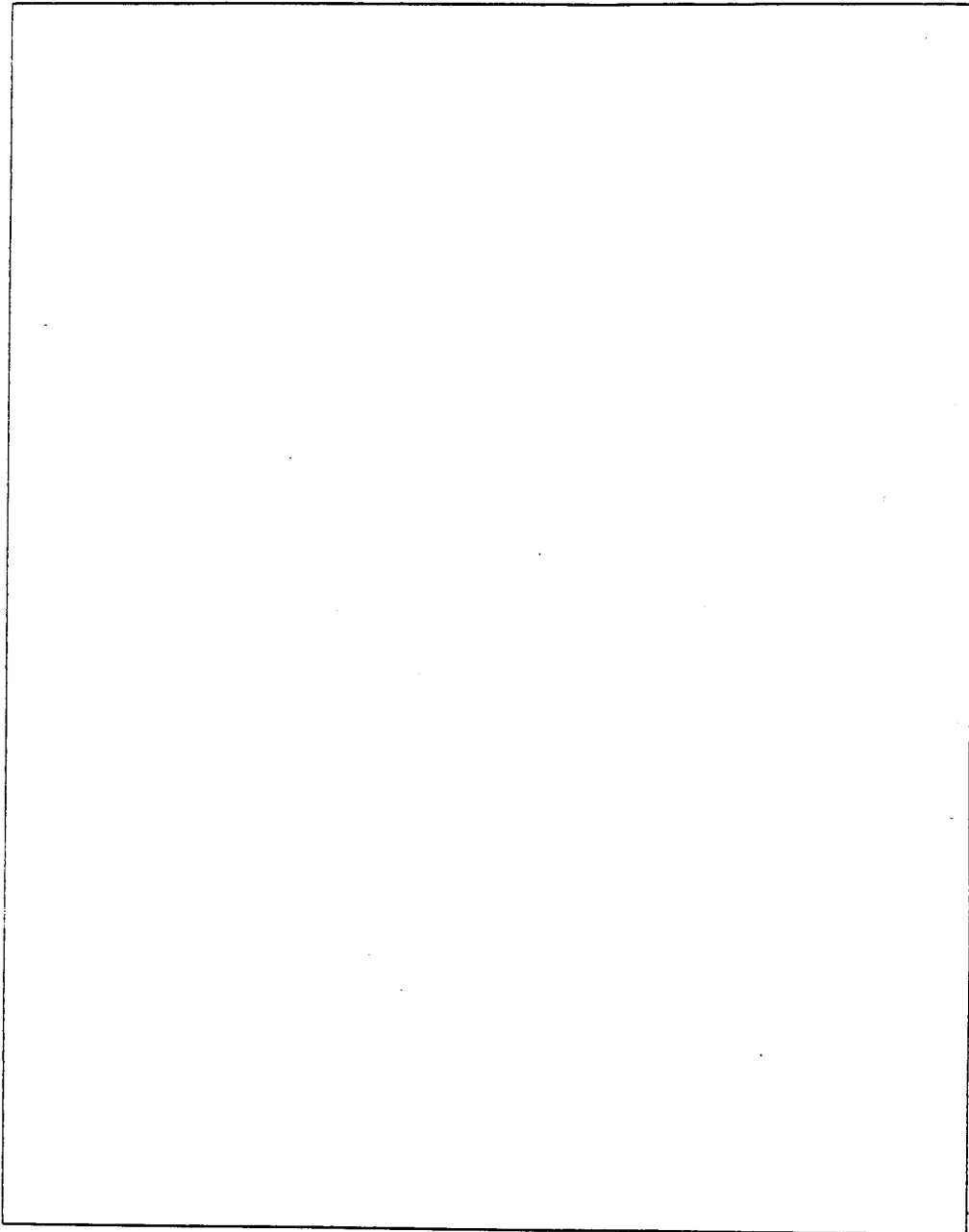
•

•

•

•

4.15 A continuación, exprese cuantas opiniones y comentarios considere y que puedan facilitar el estudio y análisis de la información sobre el Sistema de Apoyo al que Ud. pertenece.

A large, empty rectangular box with a thin black border, intended for the respondent to write their opinions and comments. The box is centered on the page and occupies most of the lower half of the document.

Anexo 4

Cuestionario para el Profesorado

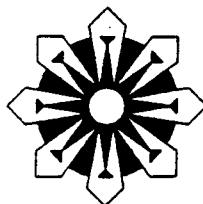


GOBIERNO DE CANARIAS
CONSEJERÍA DE EDUCACION
CULTURA Y DEPORTES
DIRECCION GENERAL
DE ORDENACION E INNOVACION
EDUCATIVA



UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA
DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA E INVESTIGACIÓN
EDUCATIVA Y DEL COMPORTAMIENTO
Centro Superior de Educación
Campus Central, Avda. Universidad s/n

ESTUDIO Y DESCRIPCIÓN DE LOS SISTEMAS DE APOYO A LOS CENTROS EDUCATIVOS EN CANARIAS CUESTIONARIO PARA EL PROFESORADO



Este cuestionario pretende recoger información sobre los *Sistemas de Apoyo a los Centros Educativos en la Comunidad Canaria*, esto es, *Centros del Profesorado ('CEPs'), Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica ('EOEPs'), e Inspección Educativa*. Su finalidad es identificar y analizar tanto las funciones y perfiles de sus miembros como las estrategias y modelos de actuación con respecto al *asesoramiento pedagógico*.

El cuestionario ha sido estructurado en tres partes. La primera recoge los *datos de identificación*. La segunda parte se refiere a las *actividades y funciones* que los distintos Sistemas de Apoyo llevan a cabo con la finalidad de asesorar y apoyar al profesorado y a los Centros educativos. La tercera parte recoge datos sobre la *metodología de trabajo, estrategias y modelos de actuación*.

Deberá responder al cuestionario pensando siempre en el servicio que Ud. recibe individualmente, o bien como miembro de un equipo, departamento o Centro educativo, por parte de cada uno de esos Sistemas de Apoyo que operan en Canarias: *Asesores de CEP, EOEPs e Inspección Educativa*. Emplee todo el tiempo que necesite, evitando las respuestas apresuradas.

En esta investigación nos interesa el resultado global de las informaciones y no la opinión particular de un encuestado, por lo que le garantizamos el anonimato de sus respuestas y le rogamos que responda con total libertad y sinceridad a cada una de las cuestiones que se plantean.

Muchas gracias por su colaboración

1ª PARTE: DATOS DE IDENTIFICACIÓN

1.1 ¿Cuántos años lleva Ud. trabajando como docente?

1.2 ¿En qué etapa/s imparte su docencia?

1.3 Indíquenos, por favor, si desempeña actualmente alguna función de dirección y/o coordinación en su Centro:

1.4 El área sociogeográfica en la que está situado su Centro es: *(marque con una 'X' la opción elegida)*

- 1) Casco urbano
 2) Periferia urbana
 3) Entorno rural

1.5 El tamaño de su Centro es:

- 1) Una escuela unitaria
 2) Tiene menos de diez profesores/as
 3) Entre diez - veinte profesores/as
 4) Entre veinte - treinta profesores/as
 5) Más de treinta profesores/as

1.6 El profesorado en su Centro es:

- 1) En su mayor parte definitivo
 2) Mitad provisional, mitad definitivo
 3) En su mayor parte provisional
 4) Otras modalidades. ¿Cuál?

1.7 En su opinión, el funcionamiento y la coordinación de los Equipos Docentes (Ciclos, Seminarios y Departamentos) en el Centro en el que trabaja es: *(responda rodeando con un círculo lo que corresponda a su Centro)*

	MUY MALA	MALA	BUENA	MUY BUENA
1) En los Ciclos	1	2	3	4
2) En los Departamentos	1	2	3	4
3) En los Seminarios	1	2	3	4

1.8 Indique, por favor, si en su Centro están llevándose a cabo proyectos de innovación y/o experiencias de cambio promovidas por el propio Centro o por algunos profesores:

- 1) SI
 2) No
 3) Lo ignoro

1.9 En caso de haber respondido afirmativamente al ítem anterior, esas experiencias de innovación, han surgido e involucran a: (marque con una 'X' la opción elegida)

	HAN SURGIDO	INVOLUCRAN
1) Todo el Centro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2) Un ciclo/departamento	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3) Profesores particulares como grupo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4) Profesor/a aislado/a	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

1.10 Nos gustaría que, a continuación, nos indicara cuáles han sido los temas, problemas, necesidades, que han sido atendidos (o están siéndolo) en su Centro, en los dos últimos cursos, por los diferentes Sistemas de Apoyo.

- ASESORES DE CEPs:

- EOEPs:

- INSPECCIÓN:

1.11 La frecuencia de asistencia de los distintos Sistemas de Apoyo a su Centro es:

	PUNTUAL	SEMANAL	QUINCENAL	MENSUAL	TRIMESTRAL	NUNCA
1) Asesores CEPs	1	2	3	4	5	6
2) EOEP Zona: Orientador	1	2	3	4	5	6
3) EOEP Zona: Logopeda	1	2	3	4	5	6
4) EOEP Zona: Trab. Social	1	2	3	4	5	6
5) EOEP Específico	1	2	3	4	5	6
6) INSPECCIÓN	1	2	3	4	5	6

3ª PARTE: ACTIVIDADES Y FUNCIONES DE LOS ASESORES DE LOS CEPs

En este apartado del cuestionario deseáramos estudiar qué tipo de ayuda o servicio recibe tanto Ud. como su Centro de los **Asesores y Asesoras de los CEPs**; también, qué servicios piensa Ud. que debería recibir.

Por ello, encontrará a continuación una serie de ítems que han de ser calificados en dos escalas: en la correspondiente a lo que **recibe**, y la que indicaría lo que, según Ud. **debería recibir**.

Para cada función puntúe el grado o intensidad en una escala donde **1=nada**, **2=poco**, **3=bastante** y **4=mucho**. Por favor, rodee con un círculo el valor elegido.

	SE HACE				DEBERÍA HACERSE			
	Nada	Poco	Bast	Mucho	Nada	Poco	Bast	Mucho
2.1 El asesor/a analiza, chequea o diagnostica la situación general del Centro y del profesorado para detectar sus necesidades y problemas y determinar así el tipo de ayuda y servicios a prestar.....	....1	2	3	4	1	2	3	4
2.2 El asesor/a realiza un seguimiento a lo largo del tiempo para conocer cómo va el trabajo, la relación, el proceso de ayuda y asesoramiento con el Centro y el profesorado.....	....1	2	3	4	1	2	3	4
2.3 El asesor/a elabora materiales, orientaciones, planes, propuestas de trabajo para que los Centros y el profesorado los utilicen y pongan en práctica.....	....1	2	3	4	1	2	3	4
2.4 Colabora con los Centros y el profesorado para elaborar conjuntamente materiales, planes, propuestas de trabajo, etc.....	....1	2	3	4	1	2	3	4
2.5 Ayuda o asesora para facilitar dinámicas de trabajo, de coordinación y colaboración a nivel de Centro, creando estructuras y procesos de trabajo en grupo entre el profesorado.....	....1	2	3	4	1	2	3	4
2.6 El asesor/a facilita información sobre normativas legales, requisitos para solicitar o participar en experiencias, cursos, seminarios, jornadas o proyectos....	....1	2	3	4	1	2	3	4
2.7 Ofrece información general sobre nuevos métodos de trabajo con el alumnado, nuevos materiales y proyectos de innovación educativa.....	....1	2	3	4	1	2	3	4
2.8 Informe sobre los recursos y experiencias educativas existentes en la zona.	....1	2	3	4	1	2	3	4
2.9 Facilita la comunicación y el intercambio de ideas y experiencias entre diferentes grupos de profesores y Centros educativos.....	....1	2	3	4	1	2	3	4
2.10 El asesor/a busca recursos, materiales, ideas, experiencias que permitan a los Centros y el profesorado poner en práctica los planes y proyectos educativos.....	....1	2	3	4	1	2	3	4
2.11 Apoya y asesora durante la puesta en práctica de los diversos planes, programas o proyectos educativos del Centro y del profesorado.....	....1	2	3	4	1	2	3	4
2.12 El asesor/a forma al profesorado en nuevos métodos de enseñanza, nuevas técnicas, nuevos conocimientos, a través de cursos, seminarios, o reuniones.....	....1	2	3	4	1	2	3	4
2.13 El asesor/a evalúa sistemáticamente tanto experiencias como planes o proyectos educativos del Centro, o de grupos dentro del Centro, o bien de profesores particulares.....	....1	2	3	4	1	2	3	4
2.14 Asesora para que tanto el profesorado como el Centro en su totalidad diseñe sus propios instrumentos de evaluación de sus experiencias, proyectos o planes educativos.....	....1	2	3	4	1	2	3	4
2.15 Ayuda a los Centros, equipos y profesorado para que adquieran capacidad que les permitan identificar sus problemas, analizarlos, diseñar, poner en práctica y evaluar sus experiencias educativas.....	....1	2	3	4	1	2	3	4
2.16 Colabora con el Centro para la elaboración del PEC y PCC.....	....1	2	3	4	1	2	3	4

2.17 En su opinión, los cinco problemas o necesidades de los Centros y el profesorado que podrían o deberían ser atendidos por los Asesores de los CEPs serían:

A large empty rectangular box for writing answers, with five bullet points on the left side.

3ª PARTE: METODOLOGÍA DE TRABAJO DE LOS ASESORES DE LOS CEPs

En este apartado queremos explorar una serie de cuestiones relacionadas con la *metodología y estrategias de actuación* que los *Asesores y Asesoras de los CEPs* de la Comunidad Canaria desarrollan con los Centros educativos y el profesorado en su tarea de asesoramiento pedagógico.

De la misma forma que velamos en el apartado anterior, nos interesa informarnos *cómo se hace* actualmente este trabajo y, según su punto de vista, *cómo debería hacerse*.

	SUELE SER				DEBERÍA SER			
	Nada	Poco	Bast	Mucho	Nada	Poco	Bast	Mucho
3.1 El apoyo recibido por parte de los Asesores del CEP permite a los Centros capacitarse en conocimientos y técnicas para ser autónomos en la resolución de sus necesidades y problemas.....	1	2	3	4	1	2	3	4
3.2 El apoyo consiste en dar a los Centros y profesorado soluciones hechas, programas elaborados, que han de ser aplicados en el Centro.....	1	2	3	4	1	2	3	4
3.3 Ante problemas del Centro o del profesorado, los Asesores del CEP ofrecen ayuda directa, soluciones ya hechas, materiales ya elaborados.....	1	2	3	4	1	2	3	4
3.4 Los Asesores del CEP trabajan con los Centros y profesorado para encontrar soluciones propias, y elaborar materiales o programas que respondan, específicamente, a sus necesidades.....	1	2	3	4	1	2	3	4
3.5 El apoyo de los Asesores en el Centro se dirige preferentemente a profesores aislados, posee un carácter individualizado.....	1	2	3	4	1	2	3	4
3.6 El apoyo de los Asesores en el Centro se dirige preferentemente a grupos de profesores.....	1	2	3	4	1	2	3	4
3.7 El apoyo de los Asesores se dirige principalmente a todo el Centro como unidad y atiende sus diferentes necesidades.....	1	2	3	4	1	2	3	4
3.8 El tipo de relación mantenida con los Asesores es estrecha, colaborativa, próxima.....	1	2	3	4	1	2	3	4

Por favor, señale a continuación su menor (1) ó mayor (4) grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones referidas al apoyo que ofrecen los Asesores de CEPs:

	NADA DE ACUERDO	POCO	BASTANTE	MUY DE ACUERDO
3.9 El apoyo debería estar preferentemente dirigido a los Centros en su totalidad.....1	1	2	3	4
3.10 El apoyo debería dirigirse a los ciclos, seminarios, departamentos y demás grupos de profesores.....1	1	2	3	4
3.11 El apoyo debería atender preferentemente las demandas del profesorado a nivel particular.....1	1	2	3	4
3.12 El apoyo recibido tiene una incidencia apreciable y positiva en la vida y mejor funcionamiento del Centro.....1	1	2	3	4
3.13 Tiene incidencia apreciable y positiva en el trabajo de los ciclos, departamentos, grupos de profesores.....1	1	2	3	4
3.14 Tiene incidencia apreciable y positiva en el funcionamiento de programas institucionales que están realizándose en el Centro.....1	1	2	3	4
3.15 Tiene incidencia apreciable y positiva en la dinámica de trabajo y coordinación en el Centro.....1	1	2	3	4
3.16 El apoyo recibido tiene más incidencia sobre casos particulares, sea con profesores o equipos concretos que sobre la dinámica general del Centro.....1	1	2	3	4
3.17 En realidad, la influencia positiva del apoyo en la dinámica de los Centros es, más bien, escasa.....1	1	2	3	4

3.18 En su opinión, el apoyo de los Asesores de CEPs debiera centrarse preferentemente en: (seleccione ~~tal~~ sólo dos de las cuatro opciones)

- 1) Capacitación del centro y profesorado para la elaboración y desarrollo de programas/proyectos de innovación y mejora curricular.
- 2) Colaboración en la elaboración, puesta en práctica y evaluación del PEC y PCC con las escuelas.
- 3) Facilitar y asesorar sobre la formación del profesorado.
- 4) Hacer ofertas de materiales (UD, actividades, proyectos) para la enseñanza de materias (lenguaje, sociales, matemáticas, ciencias...).

CONTINUACIÓN DE LA 2ª PARTE: ACTIVIDADES Y FUNCIONES DE LOS EOEPs

En este caso exploraremos qué tipo de apoyo recibe tanto Ud. como su Centro de los *Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica (EOEPs)*.

Recuerde que deseamos conocer cuáles son los servicios que *recibe* y también qué servicios piensa Ud. que *debería recibir* de este servicio de apoyo.

Para cada función puntúe el grado o intensidad en una escala donde *1=nada, 2=poco, 3=bastante y 4=mucho*. Por favor, rodee con un círculo el valor elegido.

	RECIBE				DEBERÍA RECIBIR			
	Nada	Poco	Bast	Mucho	Nada	Poco	Bast	Mucho
2.18 El EOEP analiza, chequea o diagnostica de la situación del Centro, profesorado, Ciclos, para la detección sistemática de necesidades y determinación del tipo de servicios a prestar.....	1	2	3	4	1	2	3	4
2.19 El EOEP realiza un seguimiento a lo largo del tiempo para conocer cómo van los planes o programas de los Centros y atender los problemas y necesidades que van surgiendo.....	1	2	3	4	1	2	3	4
2.20 Oferta materiales, orientaciones, programas de intervención, para la solución de las necesidades del Centro, del profesorado y/o del alumnado.....	1	2	3	4	1	2	3	4
2.21 El EOEP trabaja en colaboración con el Centro para que éste elabore sus propios planes, programas y materiales.....	1	2	3	4	1	2	3	4
2.22 Ayuda, orienta, asesora para facilitar dinámicas de trabajo, de coordinación y colaboración a nivel de Centros o de Ciclo, creando estructuras y procesos de trabajo en grupo entre el profesorado.....	1	2	3	4	1	2	3	4
2.23 Ofrece información sobre normativas oficiales, requisitos para solicitar recursos o programas, etc.....	1	2	3	4	1	2	3	4
2.24 El EOEP facilita información sobre nuevos programas, nuevos métodos pedagógicos, nuevas prácticas y materiales para la enseñanza.....	1	2	3	4	1	2	3	4
2.25 Informa sobre experiencias, materiales y recursos de la zona próxima al centro.....	1	2	3	4	1	2	3	4
2.26 El EOEP facilita la comunicación y el intercambio de experiencias entre diferentes grupos de profesores y Centros educativos.....	1	2	3	4	1	2	3	4
2.27 Apoya y asesora durante la puesta en práctica de los diversos planes, programas o proyectos educativos del Centro y del profesorado.....	1	2	3	4	1	2	3	4

Anexo 4: Cuestionario para el Profesorado

	RECIBE				DEBERÍA RECIBIR			
	Nada	Poco	Bast	Mucho	Nada	Poco	Bast	Mucho
2.28 El EOEP forma y asesora en nuevos métodos de enseñanza, nuevas técnicas, uso de materiales.....	1	2	3	4	1	2	3	4
2.29 El EOEP evalúa tanto experiencias, como planes o proyectos educativos del Centro, o de grupos dentro del Centro, o bien de profesores particulares.....	1	2	3	4	1	2	3	4
2.30 Asesora al Centro y al profesorado para la construcción de instrumentos o empleo de técnicas para la autoevaluación.....	1	2	3	4	1	2	3	4
2.31 Ayuda al Centro y al profesorado para la adquisición de métodos de trabajo que les permitan identificar sus necesidades, elaborar planes, llevarlos a la práctica y evaluarlos.....	1	2	3	4	1	2	3	4
2.32 Colaboración con los Centros, el profesorado y equipos educativos o Claustros para su mejor funcionamiento como grupos que trabajan en colaboración.....	1	2	3	4	1	2	3	4
2.33 Colaboración con el Centro para la elaboración del PEC y PCC.....	1	2	3	4	1	2	3	4
2.34 El EOEP diagnostica al alumnado con necesidades educativas especiales.....	1	2	3	4	1	2	3	4
2.35 Diagnostica de manera general a todo el alumnado.....	1	2	3	4	1	2	3	4

2.36 En su opinión, los cinco problemas o necesidades de los Centros y el profesorado que podrían o deberían ser atendidos por los EOEPs serían:

-
-
-
-
-

CONTINUACIÓN DE LA 3ª PARTE: METODOLOGÍA DE TRABAJO DE LOS EOEPs

Le recordamos que esta parte del cuestionario pretende indagar sobre la *metodología de trabajo y las estrategias de actuación* de los *Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica*.

	SUELE SER				DEBERÍA SER			
	Nada	Poco	Bast	Mucho	Nada	Poco	Bast	Mucho
3.19 El apoyo y servicios recibidos por parte del EOEP permita a los Centros capacitarse en conocimientos y técnicas para ser autónomos en la resolución de sus propias necesidades y problemas.....	1	2	3	4	1	2	3	4
3.20 El apoyo y servicios consisten en dar a los Centros y profesorado soluciones hechas, programas elaborados, que han de ser, sobre todo, aplicados en el Centro.....	1	2	3	4	1	2	3	4
3.21 Ante demandas del Centro o profesorado, el Sistema de Apoyo (EOEP) ofrece ayuda directa, soluciones ya hechas, materiales previamente elaborados.....	1	2	3	4	1	2	3	4
3.22 Los miembros del EOEP trabajan con los Centros y profesorado para encontrar soluciones, y elaborar materiales o programas que respondan, específicamente, a sus propias necesidades.....	1	2	3	4	1	2	3	4
3.23 El apoyo del EOEP en el Centro se dirige preferentemente a profesores aislados, posee un carácter individualizado.....	1	2	3	4	1	2	3	4
3.24 El apoyo del EOEP se dirige preferentemente a grupos de profesores.....	1	2	3	4	1	2	3	4
3.25 El asesoramiento del EOEP está orientado a todo el Centro como unidad.....	1	2	3	4	1	2	3	4
3.26 El tipo de relación mantenida con el EOEP es estrecha, colaborativa, próxima.....	1	2	3	4	1	2	3	4

Por favor, señale a continuación su menor (1) o mayor (4) grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones referidas al apoyo que ofrecen los EOEPs:

	NADA DE ACUERDO	POCO	BASTANTE	MUY DE ACUERDO
3.27 El apoyo debería estar preferentemente dirigido a los Centros en su totalidad.....	1	2	3	4
3.28 El apoyo debería estar centrado en los ciclos, departamentos y grupos de profesores.....	1	2	3	4
3.29 El apoyo debería atender preferentemente las demandas de los profesores particulares.....	1	2	3	4

Anexo 4: Cuestionario para el Profesorado

	NADA DE ACUERDO	POCO	BASTANTE	MUY DE ACUERDO
3.30 El apoyo debería dirigirse a la actuación con alumnos con necesidades educativas.....1		2	3	4
3.31 El apoyo debería centrarse en la atención a padres.....1		2	3	4
3.32 El apoyo recibido tiene una incidencia apreciable y positiva en la vida y mejor funcionamiento del Centro.....1		2	3	4
3.33 Tiene incidencia apreciable y positiva en el trabajo de los ciclos, departamentos, grupos de profesores.....1		2	3	4
3.34 Tiene incidencia apreciable y positiva en el funcionamiento de programas institucionales que están realizándose en el Centro.....1		2	3	4
3.35 Tiene incidencia apreciable y positiva en la dinámica de trabajo y coordinación en el Centro.....1		2	3	4
3.36 El apoyo recibido tiene más incidencia sobre casos particulares, sea con alumnado, profesores o equipos docentes que sobre la dinámica general del Centro.....1		2	3	4
3.37 En realidad, la influencia positiva del apoyo en la dinámica de los Centros es más bien escasa.....1		2	3	4

3.38 En su opinión, el apoyo de los EOEPs debiera centrarse preferentemente en: (seleccione tan sólo tres opciones)

- 1) Capacitación del centro y profesorado para la elaboración y desarrollo de programas/proyectos de orientación y tutoría.
- 2) Colaboración en la elaboración, puesta en práctica y evaluación del PEC y PCC con las escuelas.
- 3) Facilitar que el profesorado realice adaptaciones curriculares y otras acciones encaminadas a potenciar la atención a la diversidad.
- 4) Diagnóstico de alumnos con necesidades especiales.
- 5) Desarrollar programas de intervención (tratamiento de dificultades en el aprendizaje, etc.) según demandas de los Centros y el profesorado.
- 6) Actuación sobre el sector, preferentemente con padres de alumnos.
- 7) Orientación directa del alumnado.
- 8) Impartir cursos sobre técnicas de trabajo intelectual y similares.

CONTINUACIÓN DE LA 2ª PARTE: ACTIVIDADES Y FUNCIONES RELACIONADAS CON EL ASESORAMIENTO PEDAGÓGICO DE LA INSPECCIÓN EDUCATIVA

Esta parte del cuestionario investiga sobre las actividades y funciones relacionadas con el asesoramiento pedagógico que ofrece la *Inspección Educativa*.

Es importante destacar que a la hora de cumplimentar las cuestiones que a continuación se le plantean, Ud. **no deberá tomar como referencia todas aquellas acciones que este Servicio realiza y que están dirigidas a supervisar y controlar diferentes aspectos del Sistema Educativo.**

	RECIBE				DEBERÍA RECIBIR			
	Nada	Poco	Bast	Mucho	Nada	Poco	Bast	Mucho
2.37 Análisis, chequeo o diagnóstico general de la situación del Centro, profesorado, Ciclos, para la detección sistemática de necesidades y determinación del tipo de servicios a prestar.....	1	2	3	4	1	2	3	4
2.38 Seguimiento periódico y sucesivo de cómo van los planes o programas de los Centros para atender a los problemas y necesidades que van surgiendo.....	1	2	3	4	1	2	3	4
2.39 Oferta de materiales, orientaciones, programas de intervención, para la solución de las necesidades del Centro, profesorado, alumnado.....	1	2	3	4	1	2	3	4
2.40 Trabajo de colaboración en y con el Centro para elaborar sus propios planes, programas y materiales.....	1	2	3	4	1	2	3	4
2.41 Orientación y sugerencias para mejorar la coordinación interna de los Centros, de los Ciclos, y/o de los equipos de profesores.....	1	2	3	4	1	2	3	4
2.42 Suministro de información sobre normativas oficiales, requisitos para solicitar recursos o programas.....	1	2	3	4	1	2	3	4
2.43 Suministro de información sobre nuevos programas, nuevos métodos pedagógicos, nuevas prácticas y materiales para la enseñanza.....	1	2	3	4	1	2	3	4
2.44 Suministro de información sobre experiencias, materiales y recursos de la zona próxima al centro.....	1	2	3	4	1	2	3	4
2.45 Ofertas para establecer contactos con otros centros con la finalidad de compartir experiencias, materiales, formación, etc., de manera sistemática.....	1	2	3	4	1	2	3	4
2.46 Apoyo, seguimiento y asesoramiento durante la puesta en práctica de planes o programas.....	1	2	3	4	1	2	3	4
2.47 Ayuda y asesoramiento en nuevos métodos de enseñanza, nuevas técnicas, uso de materiales.....	1	2	3	4	1	2	3	4
2.48 Evaluación de experiencias, programas o proyectos realizados en el Centro.....	1	2	3	4	1	2	3	4

Anexo 4: Cuestionario para el Profesorado

	RECIBE				DEBERÍA RECIBIR			
	Nada	Poco	Bast	Mucho	Nada	Poco	Bast	Mucho
2.49 Ayuda al Centro para la construcción de instrumentos o empleo de técnicas para la autoevaluación.....	1	2	3	4	1	2	3	4
2.50 Ayuda al Centro y/o al profesorado para la adquisición de métodos de trabajo que les permitan identificar sus necesidades, elaborar planes, llevarlos a la práctica y evaluarlos.....	1	2	3	4	1	2	3	4
2.51 Colaboración con los Centros, el profesorado y equipos educativos o Claustros para su mejor funcionamiento como grupos que trabajan en colaboración.....	1	2	3	4	1	2	3	4
2.52 Colaboración con el Centro para la elaboración del PEC, PCC y la Programación General Anual.....	1	2	3	4	1	2	3	4

2.53 En su opinión, los cinco problemas o necesidades de los Centros y el profesorado que podrían o deberían ser atendidos por la Inspección Educativa serían:

-
-
-
-
-

CONTINUACIÓN DE LA 3ª PARTE: METODOLOGÍA DE TRABAJO DE LA INSPECCIÓN EDUCATIVA EN LA REALIZACIÓN DE FUNCIONES ASESORAS

	SUELE SER				DEBERÍA SER			
	Nada	Poco	Bast	Mucho	Nada	Poco	Bast	Mucho
3.39 El apoyo recibido por parte de la Inspección permite a los Centros capacitarse en conocimientos y técnicas para ser autónomos en la resolución de sus propias necesidades y problemas.....	1	2	3	4	1	2	3	4
3.40 El apoyo consiste en dar a los Centros y profesorado soluciones hechas, propuestas ya elaboradas, que han de ser aplicadas en el Centro.....	1	2	3	4	1	2	3	4
3.41 Ante demandas del Centro o del profesorado la Inspección ofrece ayuda directa, soluciones ya hechas, materiales previamente elaborados.....	1	2	3	4	1	2	3	4
3.42 La Inspección Educativa trabaja con los Centros y el profesorado para encontrar soluciones propias, para elaborar materiales o programas que respondan, específicamente, a las propias necesidades y situaciones.....	1	2	3	4	1	2	3	4
3.43 El asesoramiento de la Inspección en el Centro es preferentemente de carácter individualizado, va dirigido a profesores particulares.....	1	2	3	4	1	2	3	4
3.44 El asesoramiento de la Inspección en el Centro va dirigido preferentemente a grupos de profesores.....	1	2	3	4	1	2	3	4
3.45 Las ayudas de la Inspección están preferentemente orientadas a todo el Centro como unidad y sus diferentes necesidades.....	1	2	3	4	1	2	3	4
3.46 El tipo de relación mantenida con la Inspección en el Centro es estrecha, colaborativa, próxima.....	1	2	3	4	1	2	3	4

Por favor, señale a continuación su menor (1) o mayor (4) grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones referidas al apoyo que ofrecen la Inspección Educativa:

	NADA DE ACUERDO	POCO	BASTANTE	MUY DE ACUERDO
3.47 El apoyo debería estar preferentemente dirigido a los Centros en su totalidad.....	1	2	3	4
3.48 El apoyo debería estar centrado en los ciclos, departamentos y equipos docentes.....	1	2	3	4

Anexo 4: Cuestionario para el Profesorado

	NADA DE ACUERDO	POCO	BASTANTE	MUY DE ACUERDO
3.49 El apoyo debería dirigirse preferentemente a las demandas de los profesores particulares.....1		2	3	4
3.50 El apoyo de la Inspección debería centrarse en las necesidades del Equipo Directivo.....1		2	3	4
3.51 El apoyo de la Inspección debería ir dirigido a la atención de los padres.....1		2	3	4
3.52 El apoyo recibido tiene una incidencia apreciable y positiva en la vida y mejor funcionamiento del Centro.....1		2	3	4
3.53 Tiene incidencia apreciable y positiva en el trabajo de los ciclos, departamentos, equipos docentes.....1		2	3	4
3.54 Tiene incidencia apreciable y positiva en el funcionamiento de programas institucionales que están realizándose en el Centro.....1		2	3	4
3.55 Tiene incidencia apreciable y positiva en la dinámica de trabajo y coordinación en el Centro.....1		2	3	4
3.56 El apoyo recibido tiene más incidencia sobre casos particulares, sea con alumnado, profesorado o equipos docentes que sobre la dinámica general del Centro.....1		2	3	4
3.57 En realidad, la influencia positiva del apoyo en la dinámica de los Centros es más bien escasa.....1		2	3	4

3.58 En su opinión, el apoyo de la Inspección Educativa debiera centrarse preferentemente en: (seleccione tan sólo dos de las cuatro opciones)

- 1) Asesoramiento al centro y profesorado para la elaboración y desarrollo de programas/proyectos de innovación y mejora curricular.
- 2) Apoyo y colaboración en la elaboración, puesta en práctica y evaluación del PEC y PCC con las escuelas.
- 3) Información y asesoramiento sobre la aplicación de la normativa y legislación educativa.
- 4) Supervisión, evaluación y control del trabajo de los Centros y el profesorado

Anexo 5

Transcripción de las sesiones del
grupo de discusión de los EOEP

GRUPO DE DISCUSIÓN EOEPE

● Transcripción de las sesiones

- ✓ La primera cuestión tiene que ver con lo complejo que supone concretar en actividades y funciones la labor de apoyo y asesoramiento. A partir de la literatura existente, de otros estudios e investigaciones realizadas, de la revisión de la normativa que regula este servicio, y de la fase de validación de los instrumentos utilizados en la que ustedes nos hicieron muchas sugerencias, identificamos y adaptamos todo un conjunto de ellas. Existen muchas funciones y tras administrar el cuestionario, algunas de ellas obtuvieron valores más elevados que otros. Yo les leeré un resumen de estos resultados, aunque ya vosotros los conocéis a partir del informe de progreso, y lo que les pido es que comentéis estos resultados, hasta qué punto los consideran adecuados a vuestra realidad o no. (...)
- Mira, la atención a aquellos niños que dificultan el trabajo en el aula, la atención a las necesidades educativas especiales viene a ser el tipo de actuación más frecuente.
- Yo no estoy muy de acuerdo con eso. Yo diría que me dedico a resolver tareas de todo tipo. Y no podría hacer una clasificación, ni una priorización, sino que los problemas son desde los que parten de la gestión del equipo educativo, organización, dinámica del centro, atención a problemas con los padres, atención a los problemas que se le presentan al profesorado, o sea, que es resolución de todo tipo de problemas a fin de cuentas.
- Si la pregunta es qué es lo que estamos haciendo más, yo pienso que durante un tiempo se dedicó bastante esfuerzo, o dicho de otro modo, se nos usó como difusores de la Reforma. En ese sentido pienso que la única forma en que se ha difundido es a través de la normativa, se nos utilizó para difundir la normativa, todo el tema de la n.e.e. realmente quien lo ha ido llevando a los centros ha sido el EOEPE, aunque no nos guste, y aunque a algunos no nos parezca demasiado coherente, sí es cierto que, según la época, ha habido mucha demanda de informes del alumnado, pero eso ha dependido también no de lo que nosotros considerábamos prioritario, sino de lo que se demandaba en ese momento, por ejemplo, la necesidad de que había que abrir aulas de pedagogía terapéutica.
- Por lo menos lo que yo percibo, la primera incidencia es el conflicto que surge entre el profesorado respecto a la concepción que tienen a la hora de resolver determinados problemas, considerando que todo consiste en quitarse el problema de encima. Lograr que el profesorado pueda ser consciente de que nuestra labor no es

quitarle el problema de encima sino resolver conjuntamente el problema, a través de una investigación sobre el mismo. Por otra parte, las tareas burocráticas consisten más que nada en elaboración de informes, y eso, utilizando el ordenador te pueden salir como churros. Pero tampoco es la labor. En cuanto a la difusión de información y normativa, somos, quizá, los únicos que intentamos hacer cumplir la normativa. De hecho se nos llama como de excesivamente normativos a nosotros en los centros.

- Yo, de todas las funciones que comentaron, la detección, valoración o diagnóstico y la resolución de tareas de corte burocrático las colocaría dentro de una misma categoría, y voy en la misma línea que mi compañero en el sentido de que para resolver problemas nos mandan al alumno y nosotros lo tratamos, aparte del contexto educativo y todo eso, sin más participación del profesorado. Esta es la demanda que predomina. Aparte de eso, el diseño de planes y búsqueda de la innovación quedaría relegado a un segundo plano. Luego, la difusión de normativa es normal que nos utilicen porque históricamente es lo que la Administración ha hecho.
- Yo si veo que para el tema de la detección de necesidades o diagnóstico, sí que participamos, lo realizamos y se nos demanda. Lo que pasa es que luego, para dar una respuesta a esas necesidades se nos acota la respuesta a un determinado sentido y tal vez nosotros apostaríamos por una respuesta más amplia, más global. Cuando se habla de que hay problemas, normalmente se trata de problemas con los alumnos y nada más, y nosotros intentamos solucionar ese tipo de problemas con un diagnóstico y una respuesta, pero a lo mejor el problema es con la metodología o con el departamento, o con los diseños curriculares. Ahí no se analiza, o se pretende que eso no se toque. Te dicen, yo soy el profesional del área y eso no se toca. Nos dejan centrarnos exclusivamente en el niño o en su padre o en su madre. La cosa está pues muy limitada porque a la hora de proponer la respuesta nos restringen demasiado y se espera que actuemos en esa línea de diagnóstico y que proporcionemos algunos recursos humanos en la respuesta.
- Yo no creo que nos restrinjan sino que el problema viene muy limitado por la persona que nos lo propone, que lo siente y lo padece. Nosotros como técnicos y viendo la posibilidad de intervenir en otras muchas áreas o ámbitos, lo que sí intentamos hacer es que basándonos en el problema intentamos ver por donde podemos encauzar el problema y por dónde hacemos hincapié para que ese problema no se derive exclusivamente hacia el alumno, sino que redunde en toda la mejora de la escuela, en todos los ámbitos. Entonces, por eso considero que nuestra intervención es global.
- Lo que ocurre es que se plantea un problema y nosotros intentamos ofrecer una respuesta más amplia y entonces ‘jolín’ la que hemos liado. En algunos casos se oculta o se encubre porque de alguna forma se prevé una respuesta más amplia que puede variar los esquemas del centro a lo mejor. El centro elabora su proyecto y

nosotros llegamos y removemos todo lo que se había hecho y eso no les gusta demasiado.

- Yo creo que eso refleja donde se nos ha querido y se nos quiere circunscribir, pero nosotros no compartimos mucho esa visión.
- Hay quizás una situación que aún no se ha visto y es que quienes plantean los problemas son tres tipos de entidades: o bien el profesor, o bien el alumno, o bien la familia. Normalmente la conciencia del problema la suele tener el profesorado pero yo creo que nosotros también somos los que generamos los problemas. En ese sentido, cuando aparece un problema puntual, por ejemplo un alumno con discapacidad, o bajo rendimiento escolar, conjuntamente con las medidas que se pueden tomar con este alumno se produce una revisión de todo lo que afecta al PEC y PCC y eso incomoda a la gente porque se ven estos proyectos como poco estables. El profesorado tiende a acomodarse, sin embargo nosotros somos unos eternos evaluadores de ese PEC y PCC y por lo tanto estamos continuamente valorando, quizá a lo mejor motivados por las n.e.e., también es verdad que existen otras entidades como la CCP, etc., pero digo que eso lleva connotaciones sobre cómo realizar la evaluación: cómo realizar la evaluación del profesor, del alumno, qué instrumentos, qué situaciones educativas dan lugar a informes... Los instrumentos que utilizamos ya no son externos al centro, ya no llevamos pruebas estructuradas para valorar a los alumnos, sino basándonos en las propias percepciones y evaluaciones que tiene el centro sobre el alumno, tomamos decisiones. Conlleva una revisión de la evaluación y una mejora de lo que es la evaluación y eso incomoda al personal. El método refleja el clima educativo en el que está el alumno inmerso y por lo tanto pueden haber orientaciones sobre metodología que pueden hacer a su vez revisar concepciones metodológicas del PCC, los recursos, los contenidos... Genera conflictos en aspectos colaterales al problema puntual que se trasladan al resto de la institución. Después hay otro tema que no ha salido para nada y es el de la acción tutorial que yo creo que es una bronca continua con el profesorado. El cambio de lo que era antes la acción tutorial, que consistía en que el orientador llevaba un programita de Alarcón y que era muy bueno para desarrollar actitudes, valores y normas para generar en el profesorado la toma de conciencia de cuáles son sus funciones como tutores y cómo tienen que planificar la acción tutorial, es decir, lo que hacen desde las nueve hasta las dos, las tres de la tarde, mas o menos, y qué responsabilidades tienen ellos y el resto de profesores que inciden en esa tutoría, con los alumnos y con los padres de esos alumnos.
- De todas maneras, parece que todo está entrelazado de acuerdo con lo que decía el compañero, que estamos aquí para solucionar los problemas que surgen en el centro y que en realidad están todos unidos, tanto la demanda del profesor, de lo que resulta de un trabajo extra o de un trabajo que se cree que no se tiene herramientas y a su vez lo que es un trabajo con los padres y con el equipo docente de todo el centro,

entonces como que todo está muy unido y como si fuera más o menos que vamos a apagar el fuego en determinados momentos, en función de las necesidades y demandas. Y yo creo que esto es también un punto muy importante que está intercediendo con la normativa que hay que trabajar con el centro, que estamos en el medio entre lo que es la normativa de la Consejería y la realidad y, entonces, cómo adaptar esa normativa a esa realidad, en función de todas las demandas que están ahí y que nos demandan. Conjugamos ese papel y lo adaptamos. Y yo creo que una de las reivindicaciones que hemos planteado siempre es que nosotros no llevamos normativas de un lado para otro, es decir, que las normativas se deben dar aquí, a quien puede luego organizar y gestionar. Nosotros no podemos hacer nada de eso. Nosotros debemos estar informados en su momento, cuando realmente convence, hay veces que los directores lo quieren de nuestras manos, y eso ¿por qué?, Realmente parece que estuviésemos nombrados a dedo y como si fuese la labor de los inspectores, por ejemplo, y eso algunas veces hasta puede que entorpezca nuestra imagen en el centro.

- Sí, pero, más que nada es la realidad que nos estamos encontrando, que hay muchas cosas que no son nuestra función, pero que están ahí.
- La experiencia personalmente me esta llevando a cada vez llevar menos papeles de un lado para otro. Yo hasta que no se me comunique en forma, y hasta que no se comunique a quien corresponda, yo no sé nada de normativas, yo no sé nada de nuevas regulaciones de no sé que... yo no sé nada. Hasta que no se hagan las cosas bien, ¿no?
- Sí, lo que pasa es que están pendientes más a nuestro trabajo. Lo tenemos ahí, y hay unos pasos y unas normativas que hay que llevar a cabo, que además nos ayudan a nosotros, porque forman parte del trabajo, sobretodo por la complejidad de lo que pasa en el aula. Pero no es que tengamos que estar ahí, no, lo tenemos como herramienta de trabajo, y las estamos utilizando muchas veces.
- Esa normativa, nosotros la conocemos y sabemos lo que tenemos que hacer y la asumimos, pues siempre la difundimos de una manera o de otra, aunque no sea explícitamente, la estamos defendiendo. Pero sí se nos utiliza de mensajeros un poco, como se estaba diciendo, verdad, porque hay normativas que se sabe que no van a tener una buena acogida en los centros, lo que es el tema de a veces, la atención a la diversidad, las n.e.e, la problemática que genera muchos casos de algunos niños, la integración de algunos casos bastante especiales, en fin, cosas que se saben o por ejemplo, lo que son visitas a las aulas,... se adelantan siempre a la orientación para que un vayan por delante y puedan preparar el terreno, por tanto al profesorado, ante esa gestión que va a venir después.
- O a lo mejor han obstaculizado muchas veces con el trabajo que ya se realizaba.

- A nosotros se nos ha obstaculizado, incluso yo diría que eso es impropio de nuestra capacitación incluso. Incluso, a veces, cuando existe reacción en los centros a nosotros se nos llama hasta de encuestadores.
- Yo quería apuntar una cosita. Con el tema de solucionar problemas, que demandan, pues, a ver ¿qué pasa con esto?. Yo creo que la labor de asesoramiento es una labor de organizar, de coordinar, de cooperar, pero al fin y al cabo, el problema, claro, tu no lo solucionas. Y yo creo que uno de los mayores problemas, es eso, que parece que la gente... bueno, parece no, es eso, que eres tú quien soluciona el problema. Si al final los resultados son positivos, qué bien, qué bien lo ha hecho, se ha organizado muy bien, pero si no, en algo has fallado. Sabes, que se nos da un papel de responsabilidad, que yo creo que no, en absoluto, que justamente nosotros no somos quienes debemos solucionar los problemas, bueno, estamos ahí, colaboramos y un poco eso. Esa idea de supuestos expertos resolutores de problemas se tiene que ir eliminando.
- Yo lo que percibo más en otras circunstancias, desde mi punto de vista, es que parecen mas dinamizadores, motivadores y todo ese tipo de conceptos que hay de acciones que se deben desarrollar y que nadie toma la iniciativa. Entonces se ha creado como un tipo de aforo donde ahí es donde se debe poner toda la carne en el asador, y donde todo el mundo espera que tal vez sea el equipo el que debe de mover este tipo de cosas, o el orientador-orientadora, en este caso concreto digamos que en la CCP. Y eso, la verdad es que es una labor difícil, no, bastante difícil, porque tal vez no entra dentro de las funciones específicas del tema de los centros, es como el asesorar, colaborar, todas esas funciones... El que tenga buena capacidad y buen aprendizaje en cuanto a eso, bien, pero el que no lo tenga, parece que no responde a las necesidades del centro.
- ✓ **Yo iba a incidir un poquitín mas en el tema de funciones y les planteo: desde vuestro punto de vista, parecen que son muchas las funciones que se están realizando, las tareas, el tipo de intervención, hay muchas, mucha diversidad, ¿qué grado de concreción tienen para ustedes las acciones que se les están pidiendo? ¿las intervenciones están bien delimitadas, hay claridad, están bien definidas, hay solapamiento de actuaciones, de funciones con respecto a otros servicios? Y ya cerramos el tema de actividades.**
- No están bien delimitadas. De todas maneras, a ver, yo creo que todos tenemos un plan de trabajo, tocamos diferentes campos o ámbitos, tenemos unas prioridades antes que otras. Pero yo, lo más curioso que siempre veo es que aparte de esas tareas que tu ya tienes programadas o planificadas, luego tu llegas a las nueve de la mañana a un centro y te aparecen veinte diferentes a las que tu tienes programadas, ¿no? Y luego, pasa una hora y te aparecen otras mas y dices...

- Claro, no puedes hacer lo que tenías planeado.
- No, no es que no se pudiera hacer si no que son muchas tareas que están ahí y que al final siempre recaen en la misma persona. Yo creo que está muy unido a la función, yo creo que es más colaborar y asesorar en el centro, centro como equipo docente, con padres, en toda esa demanda, en todos esos problemas que empiezan a surgir, entonces tal vez por ahí va la problemática, o sea que si que están delimitadas nuestras funciones, pero se ve como que estamos ahí para todo. O sea, que estamos ahí para las demandas que ocurran en un centro, pero que abarca desde el equipo directivo hasta todos los profesores que están en el centro. O sea, abarcan todos los servicios, pues sí, porque tal vez están ahí otros servicios concurrentes donde no sé por que circunstancia, ni qué problemas pueden haber detrás para que ese servicio intente justificar su trabajo y su horario y sus funciones. Entonces, por mucho que nuestra parte, como equipo y como profesionales que queremos coordinarnos, pues no hay manera de esa coordinación; por mucho que nosotros queramos. Entonces no sé que propuestas habrá, desde otros servicios para...
- Nosotros tenemos la suerte de estar en los centros y que hay muy buena disposición por parte de los equipos docentes...
- Yo eso no sé, yo no las veo nada concretas.
- Yo creo que es que cabe todo, o sea, aunque tengamos nuestras circulares de funcionamiento, en esas cuatro áreas cabe todo, desde hacer terapia de centro, hasta cualquier cosa que te pidan. O sea, que se pueden buscar los puntos por un lado y por otro y cabe todo lo que te quieran meter y todo lo que te quieran pedir. En ese sentido yo creo que si hay una necesidad de que se clarifiquen cuales son nuestras funciones, pero funciones concretas.
- Hombre, está claro que se prioriza en los planes de trabajo, se llega a algunos acuerdos y sobretodo se lleva una trayectoria, ¿no?, y en base a eso, digamos que cada uno de los centros determina o ayuda a determinar funciones. Yo creo que el principal dilema surge cuando hay otros Servicios que inciden en los mismos centros y entonces digamos que su tarea, en alguna forma, necesita de algunas funciones; antes se adjudicaban a los orientadores y cada vez mas se dan en otros Servicios, dígame Inspección, dígame CEP. Que son las concurrentes con nosotros. En este momento, ya no es que un centro no conozca las funciones. Hay veces que los profesores creen que nosotros queremos añadir en cuanto a lo que es la interpretación o justificación, digamos dinamización de determinada situación dentro del aula. Sin embargo, se necesita el que otros servicios vean cómo se actúa en esa situación. Quizá nosotros tenemos interés en optimizar o mejorar lo que es nuestra relación con los centros, pero en definitiva, yo creo que se nos han planteado mal lo que son los protocolos para empezar bien nuestras funciones, es decir, a nosotros se

nos ha dicho poco, los centros son entidades que tienen una forma de percibir la educación, una forma de vivir a su manera, un ámbito académico en relación a los profesores, etc, etc. Los profesores con el “queme” que pueden tener, utilizan esa situación, o sea, el orientador tiene que ser el que tiene que aguantar carretas y carretones, no dentro de una descarga y agresividad profesional, ni de frustración profesional, y a la vez distorsionado por la calidad que nos pueden aportar estos Servicios, los Servicios de Inspección o bien los CEP. En ese sentido, profesionalmente considero, que tanto Inspección como los CEP no tienen nada claro sus funciones, puesto que éstas teóricamente están totalmente definidas y son complementarias a las que puedan ser las nuestras. En definitiva, que implícitamente existe una guerra de intereses donde el único que lo está padeciendo es el profesor, pero que en definitiva no es nada positivo en relación a lo que es la posible interacción en cuanto a la mejora de lo que son los centros educativos.

- Yo también señalaría una cuestión: las funciones de los profesores dependen mucho de las funciones de los demás, pero al mismo tiempo tienen sus propias funciones, ¿no?. En cambio, también nosotros estamos en medio y nunca tenemos funciones definidas, sino que dependemos de la labor del resto, entonces claro, si muchas veces falta esa colaboración, esa cooperación, tú no puedes hacer tu labor, hacer tu trabajo y creo que esa dependencia es excesiva.
- Iba a decir que nuestras funciones están claras en tanto que aparecen explícitas. Pero ¿qué ocurre? ¿quién conoce nuestras funciones?. Nosotros conocemos nuestras funciones, sabemos donde nos pueden llevar, nosotros conocemos nuestro trabajo, nuestra especialidad. Y sabemos eso, pero ¿quién conoce nuestras funciones, a parte de nosotros? El hecho es que no las conocen. ¿Qué ocurre con esto? Si queremos darle respuesta a nuestras funciones nos ayudamos de la práctica, a través de un plan previsto que lleva todo un proceso. Pero por decirte, la demanda, la problemática constante que pueda verse en un centro, la dinámica que tienen los centros escolares lleva a que se esté dando respuesta siempre a los problemas inmediatos y nunca a lo prioritario. Hay que arreglar este problema que surge ahora y ya averiguar lo que pasa con lo demás. Entonces, lo urgente es tanto que nunca llegamos a hacer lo realmente importante. Otro tema que yo diría en cuanto a nuestras funciones es, nosotros conocemos nuestras funciones, pero como los otros no las conocen, las expectativas para con nosotros son muy falsas. Yo me encuentro que trabajando diariamente en el mismo centro, año tras año, muchos no saben cuál es mi papel, por más que yo me harte de presentar el plan, de intentar difundir, intentar transmitir para que ellos sepan para lo que estamos y para lo que no estamos, y es igual. Nuestras funciones no se conocen y las expectativas que tienen sobre nosotros no son las que deberían tener. Entonces hablar con unas personas que tienen unas expectativas sobre mí que no son acertadas y que no están dentro de mis funciones, no me parece nunca adecuado ni justo. Por otro lado, los Servicios concurrentes están en una situación de privilegio con respecto a nosotros, en algunas cosas. El grado que pueden hacer una

interpretación y valoración los profesores de ellos y de nosotros. Me voy a explicar, porque una cosa es que nosotros estemos en el centro, y tenemos un compromiso mayor, tenemos una continuidad, una estabilidad, tenemos que ganarnos una credibilidad, una intervención de proceso, porque estaremos ahí año tras año; lo que yo me comprometo hoy lo tengo que mantener mañana, y el año que viene, al mes siguiente, al curso siguiente; entonces mi función tiene que llevar un plan de trabajo, una línea clara, definida. Ahora bien, los Servicios concurrentes van a los centros esporádicamente. Hoy si eres asesor del CEP del centro x, el año que viene puedes ser asesor del CEP del centro de al lado. Si no me va bien en este centro, hablo con el compañero del CEP y resuelvo el plan. La inspección son un tanto de lo mismo, ellos cada cuatro años tienen una movilidad, o cada tres años la tienen en la zona donde están, entonces en una zona que no todos están contentos con el inspector y cada tres años saben que va a cambiar de zona y que otra persona le va a gestionar la clase. Pero podemos ser muy buenos asesores en una rama, en una función, pero en otras, ser deficitarios. En cambio viene el inspector y da lo mismo porque vendrá cada cuatro o tres años, pero a nosotros no nos pasa lo mismo, nosotros estamos allí durante diez años, sin opción a movernos. O sea, si queremos ser innovadores, tenemos que estar en una línea de proceso, me parece, con una continuidad, me parece muy bien que hagamos todo eso, pero los demás que están ahí fuera, no adquieren esos compromisos procesuales que nosotros si tenemos.

- Mira yo quería apuntar un poquito sobre lo que se acaba de decir, mira, las funciones de los orientadores, yo por lo menos no tuve formación de orientadora, soy pedagoga pero mis trabajos han sido diversos, no dedicados exactamente a la orientación. Respecto a las funciones lo primero que hice fue crear un catálogo con las normativas, estuve un trimestre con las normativas para arriba, las normativas para abajo, mareando a todo el equipo, o sea, un poco yo misma solucionándome lo que debería de darme la Consejería si quería actuar de orientadora, eso por una parte. Entonces yo desde que empecé el trabajo, me guío por la normativa, porque me dijeron, guíate por la normativa y ahí encontrarás las soluciones. Entonces hay gente en los centros que conoce poco tus funciones, con lo cuál nos demandan cosas que no están allí. Entonces yo creo que hay una deficiencia tremenda. Yo creo que es importantísimo que ellos sepan qué hacemos, que al principio de curso se les dé una hojita donde estén claritas nuestras funciones y así empezar a solucionarlo.
- Pues bueno, yo creo que nuestras funciones son como todas las funciones, tan amplias que además cuando te vas también al terreno de las acciones concretas o de las tareas, pues más. Entonces, creo que a lo mejor en las funciones no tendríamos que coincidir tanto con otros Servicios. Y qué es lo que está pasando, desde mi punto de vista, pues que o se aprovechan, es decir, digamos que somos el único servicio que no tiene la potestad de elegir de entre todas esas tareas o funciones, cuál es la que nos interesa trabajar. Los demás servicios eligen cuáles son las funciones

que les interesan en función de su capacidad, de cómo les va, etc. Y todo lo demás, nos queda para nosotros.

- Efectivamente.
- Y ¿cuáles son para nosotros? Pues las mas conflictivas, está clarísimo.
- Bueno, las conflictivas y todas las nuevas que surgen.
- Si, claro que si.
- Yo como anécdota me gustaría referirme, como todos conocemos, a los centros de secundaria, donde hay formación profesional y programas de garantía social, el maestro como no sabe donde poner al alumno, dice, vamos a ponerlo en el Departamento de Orientación, porque claro, se entiende la organización de los departamentos como un paso de control también, y entonces, ¿cómo controlamos a éste?, ¿dónde lo ponemos? Pues en el Departamento de Orientación. El año pasado teníamos en el centro un programa en colaboración con el Ayuntamiento, donde no pasaban por el centro ni el profesor técnico ni el maestro para nada, y estaban en el Ayuntamiento dando sus clases con sus alumnos. Y esto ya es el colmo, el colmo es cuando no sabes colocar a una persona para controlarla y resulta que lo pones, en ¿qué departamento? Bueno, pues como hay tantas cosas allí, pues en el de orientación.
- En relación con las tareas, pues es muy difícil realizarlas. Cuando te dicen relación con las familias y tal. Bueno, pues hasta qué punto trabajo yo con las familias, les doy una charla, un folletín. ¿Hasta qué punto, no? ¿Hasta dónde lo llevo? Bueno yo creo que dependerá un poco de cómo lo establezcamos. ¿Dónde lo establecemos? En el plan de trabajo, que por lo visto, además, somos los únicos que tenemos plan de trabajo. La Inspección no tiene plan de trabajo, no sabemos nunca qué proyectos, ni objetivos tiene con los centros ni con nada. Y los del CEP, por supuesto, tampoco conocemos cuál es su plan de trabajo. No se presenta una programación ni se presenta nada, por supuesto que tampoco se evalúa nada. A nosotros frecuentemente se nos quiere evaluar e incluso a nosotros solos, no a la programación del centro, ni nada. Sólo a nosotros.
- Yo también quería comentar y creo que va relacionado con esto y los Servicios concurrentes, es el carácter significativo de nuestra labor, de colaboración y de asesoramiento. O sea, yo creo que todos estamos intentando ir en la misma línea, y que de alguna forma se plasma en los centros. Mira, si fomentar la autonomía de los alumnos, si fomentar la religión en los currículum y si los contenidos que se están presentando son próximos o no al alumno. Si el tema de la evaluación, si el tema de los recursos, todas estas cosas ¿no? Y entonces lo considero un “coñazo” y vamos a

estar siempre con la misma retaña, y que puedo contar que con la razón que sea, en determinados momentos hay alguien con mucho más poder ejecutivo que yo, y de repente todos los centros acaban de recuperar el carácter significativo, realizar la evaluación, realizar los contenidos conceptuales, etc. entonces yo alucino por un tubo, o sea, llevo años intentando que esto se desarrolle, para que se mejore el centro y tal, y de repente, al cambiar a determinada persona y llegar y decir, señores, esto es lo que voy a observar en el aula; todo el mundo se pone las pilas.

- Es que nosotros no tenemos autoridad, tenemos competencias en muchas cosas, pero no tenemos la autoridad en algunos centros, ni para decir si la gente va a las reuniones que estaban contempladas en el horario y que tu lo presides, acompañas o participas.
- Luego volvemos al principio, el profesor te dice ¡tengo un problema! ¿Por dónde?
- Bueno, de todo lo comentado por mis compañeros, yo creo que sin la coordinación con los otros Servicios, no vamos a poder trabajar ahí, así que, si no hay una coordinación entre todos, no vamos a poder trabajar bien.
- Yo creo y haciendo referencia a las n.e.e. , que se esta desligando y se está dejando a parte de lo que es el curriculum y la organización, la propuesta educativa a las necesidades que tiene cada niño.
- Yo quería decir, no sé si es porque soy pedagoga o que, que bueno, yo estaría satisfecha trabajando desde esa perspectiva, pero ofreciendo respuesta a las necesidades de los alumnos.
- Yo creo que además del curriculum, en cualquiera de las áreas que nos engloben, vas a tocar el resto, o sea, no es que yo diga a mi me priorizan curriculum, si me priorizan atención a la diversidad, me da exactamente lo mismo, y cuando a veces en el centro te vuelven a decir: no, tu no te preocupes, que te hemos priorizado atención a la diversidad y tutorías. Ah! sí, y yo trabajo con estos dos, y qué hago con las familias. O sea, a mi cuando me dicen priorización de algo, me hace un poco de gracia porque no la veo. Para mí, todo está conectado.
- Bueno, en parte, el tema era el siguiente, yo quería decir que hay momentos en los que nosotros entendemos que tenemos que incentivar o priorizar lo que es el desarrollo a lo mejor de los contenidos, o hay momentos en los que en otros centros, el tema a mejorar es la evaluación o el tema de atención a la diversidad, o la acción tutorial. Pero yo en ese sentido, también quería plantear sin que se llegue a la analítica actual de lo que son necesidades educativas especiales, lo que es nuestra responsabilidad en torno a funciones referidas a este ámbito. Y es lo que es la evaluación psicopedagógica. O sea, que una cosa es nuestra incidencia en el centro,

donde existe la docencia y lo psicopedagógico, y otra cosa es que nosotros también como orientadores, tengamos función en la organización psicopedagógica, no es dejar de lado la organización, si no que la respuesta que se genera después de la evaluación psicopedagógica, indudablemente entra en el asesoramiento curricular. No sé si me estoy explicando. Entonces sería importante considerar ese doble ámbito, y si tu ya determinas qué ámbito, yo por lo menos considero prioritario el asesoramiento curricular, la evaluación, las metodologías. Lo que pasa que nosotros determinamos qué situaciones y normativas hay que observar y evaluar, entonces yo considero que metodología y evaluación son ámbitos fundamentales en lo que es nuestra prioridad en asesoramiento curricular.

- O sea, te quedas con evaluación y metodologías...
- ✓ **Fíjate qué curioso que una de las funciones que se consideran que menos se hace es la evaluación, y además no solamente se dice que se hace muy poco, sino que no se debería hacer. Se preguntaba si se hacía evaluación y la respuesta fue que no, que no se hacía, pero además se decía, ¿crees que deberías hacerla? Y tampoco. Se preguntaba en doble sentido, actuar como evaluadores pero también en el sentido de asesorar para que el profesorado se autoevalúe.**
- Yo pienso que la cuestión respecto al curriculum del centro es una cuestión local, que va desde lo organizativo, a los medios, al propio curriculum escolar de contenidos, procedimientos y demás, a la evaluación; y que todas esas cosas son un continuo y por tanto no se pueden separar. Yo no dejaría de lado ninguna de las funciones, ninguna de las áreas, pues para mí todas las áreas están concatenadas unas con otras y no se puede dejar ninguna, porque unas van implicando otras y tomar medidas y evaluar y volver a empezar el proceso y mejorar y seguir otra vez. Entonces yo pienso que lo que debemos conservar precisamente es el asesoramiento e intentar hacer las cosas lo más global posible. Cuando más global lo hagamos, yo pienso que son esas las medidas a las que debemos tender, aunque de hecho, no es la práctica por el día a día, no, pero a lo que hay que llegar es que hay que atender a veinte casos puntuales que te sugieren y hay que darles una respuesta. Pero lo que en verdad sería provechoso, a largo plazo, sería esa visión global y procesual.
- Yo creo, con respecto a lo que los compañeros han hablado, que la LOGSE al darle a los niños una respuesta educativa globalizadora, contextualizada e integradora, está ahí, por ahí van nuestras funciones, o sea, la evaluación es así, la metodología tiene que ser así, entonces, en función de las demandas y en función de lo que lleva el objetivo prioritario, yo creo que también nuestra función va por ahí. Yo creo que todos están entrelazados y todos se necesitan en esos aspectos. Por ejemplo, la evaluación, en la que se podría trabajar con un profesor para que sea más integradora y más contextualizada.

- Yo pienso que ese es nuestro modelo principal, lo que no se puede esperar demasiado de las funciones, ni tampoco es difícil que nosotros sepamos dónde debemos de actuar, es que, yo creo que, vamos, que tenemos un doble cometido en cuanto que por un lado deberíamos englobar las necesidades del centro, detectar lo que se está dispuesto a hacer en el centro, y por otro lado, lo que nosotros consideramos, unimos las dos cosas y vamos elaborando un plan, porque si no se tiene en cuenta lo que quiere hacer el centro, te vas a estar dando contra la pared. Tu tienes que tener un plan de trabajo único y en función de él, llevarlo a la práctica, porque si vas hacer todo lo que te pida el centro, no das abasto.
- Mira, yo lo que veo en los centros por todos mis compañeros y por mi, que la demanda fundamental es la atención a la diversidad. El problema es que te quemas, te encuentras con toda una serie de dificultades y te quemas. A mi me encanta este tema, es precioso, pero llegas a un punto que no se puede. Mira, yo veo por lo menos desde mi situación, que la demanda fundamental ha sido esa, que necesita mucho apoyo. Pero después ver también que la colaboración por parte del profesorado para dar una respuesta educativa adecuada a la necesidad no está mucho por la labor.
- ✓ **Tu pediste la palabra, tu también, y ¿tu?. Venga, vamos a ser un poquito precisos porque llevamos una hora y la cosa va fenomenal, ¿no?, pero para ir avanzando algo mas.**
- Mira otra de las cosas es que llevamos tres semanas con reuniones del equipo educativo, que hemos estado un montón de horas y, cómo lo reflejo, cómo concreto eso. Bueno, pues nada, cuatro hojas que he llevado a la CCP, pero claro, tienes la tentación de decir, mira, pues yo de esto he elaborado este programa...
- Bueno, pues yo estoy bastante de acuerdo y de hecho pasamos meses que a lo mejor no podemos tenerlo por escrito, aunque a veces el papel aguanta todo lo que le pongas. Pero, yo por ejemplo si el tema es la valoración, la respuesta a unas necesidades educativas, de hecho ahí sí se implica después todo el currículum, ¿no?, al darle respuesta a esas necesidades, entonces, aunque el tema sea ese, sí puedes decir, bueno pues vamos a ver la programación del aula, vamos a ver las adaptaciones que hacemos aquí. Lo que está claro es que yo sé que la necesidad de hacer valoraciones psicopedagógicas vienen a veces no de los mismos centros sino de arriba, se dirigen al orientador para que vea a ese niño, tal y cual, porque si no hay que mandarlo a no sé que sitio, por todo lo que sea, también hay un poco desde esa misma problemática que te están pidiendo, decir bueno pues para atender a ese niño yo también necesito esto, esto y esto.
- Yo quería añadir que ante tales problemas que lo mejor del modelo ideal de asesoramiento sería cuando hay una demanda, decir, pues bueno, ¿ustedes que

pueden hacer? Elaboren ustedes un programa, yo que sé, de lo que sea y ahora dñmelo que yo como técnico lo reviso y ¡alal! esto está mal, y esto mal, mal. Porque es que lo que está pasando ahora con este modelo, nos sucede al revés, tenemos un problema, tu intentas dar una respuesta global, integradora, y la respuesta es que esto no me sirve, no, a esto no estoy dispuesto, no, no, es mucho trabajo. Ya sabes.

- ✓ **Bueno, son las cinco y media, vamos a intentar parar a las seis. Seguimos, a mi se me escapa una cosita y es que no solamente en el primer estudio se preguntaban sobre que hacían y que hacían más, sino que después se interrogaba sobre cómo repartían el tiempo, porque a veces hay funciones muy importantes, pero la mayoría del tiempo se le está dedicando a otra cosa, ¿no? Entonces, la priorización que salió por la estadística que hicimos era: a lo que más tiempo se le está dedicando actualmente es la elaboración de informes y memorias. A continuación, la atención y el apoyo a los tutores. Después y en tercer lugar aparecía la atención al profesorado individualmente, atender cuestiones puntuales, problemas particulares, etc. También actuaciones con el alumnado de manera individual. Como cosas a las que se dedica menor tiempo, repito, menor tiempo, sería la formación, las reuniones de coordinación con la Dirección General, con la Consejería, el trabajo con otras instituciones no educativas, que también ha salido varias veces ya, menos tiempo también a la atención al alumnado en grupos y el trabajo conjunto con otros sistemas de apoyo. Estas serían las actuaciones a las que menos tiempo se dedican. Me gustaría saber hasta qué punto ese perfil que sale aquí, esa foto, se asemeja o no, si ustedes la valoran cercana a lo que está ocurriendo en vuestro caso o no.**
- Yo creo que sí, que nosotros dedicamos mucho tiempo a eso, y que además, a través de la acción tutorial, entran muchas otras cosas. Nosotros estamos destinando un tiempo semanal a la coordinación con otros niveles, y a ser posible en esa hoja además de explicarle lo que hacemos y lo que ocurre en la acción tutorial para que a ellos a su vez les sirva de transmisores de nuestra idea a la acción tutorial y con sus alumnos, además de eso pues pasamos la hojilla de absentismo que nos ha dado el jefe de estudio, la ficha que nos manda la administrativa que tenemos que rellenar de los alumnos de secundaria, y toda la documentación que nos da el jefe de estudios, pasa a través del Departamento de Orientación y es pura y exclusivamente administrativa, ¿no?. Y bueno, ¿cómo se canaliza el trabajo?, bueno pues a través de lo que sea, de lo que sea, y eso nos lleva mucho tiempo.
- Yo creo que hay un punto que se nos ha escapado y es el tema con las familias, el asesoramiento con las familias, ¿está reflejado? Porque yo creo que no.
- ✓ **De todas formas yo te apunto que con respecto a lo que se considera que debería de dedicarse, si que aparece el tema de la actuación con las familias**

del alumnado, de manera muy prioritaria, es decir, se está demandando mayor tiempo para trabajar con las familias.

- Y sé que también faltaría no solamente a través del tutor o de forma individual, sino también lo que hacemos a través de lo que son las coordinaciones de comisión pedagógica, que hay un tiempo destinado y que estamos trabajando y, sí, también con los equipos directivos en función también de las demandas, creo que también está ahí para reflejar, ¿no?. Y todos los Servicios concurrentes aunque dentro de los mínimos, son puntuales para todo esto, y nosotros los remitimos para que por ejemplo nos transmitan información de esos servicios externos, llámense hospitales, unidades de salud mental, etc.
- Bueno, sí, yo creo que es muy importante un poco creer en la noción de cómo se estructura bien el tiempo, nosotros estamos atendiendo a los centros, es decir, hay dos tipos de horario, el lectivo y el no lectivo. Entonces a la hora de definir este tipo de frecuencias, de tareas, de tiempos, creo que es importante diferenciar esas dos cosas, sobretodo porque no aparece para nada el trabajo en pequeño o gran grupo con los profesores. Y creo que eso no es así, no ha sido correcto porque en las horas complementarias yo creo que todos nosotros llevamos un orden, o sea, a través del Plan de Calidad, o bien en la comisión pedagógica, o bien en la mejora de los proyectos de centro, tanto educativo como curricular, son mejoras concertadas en los centros donde tenemos todas las etapas.
- ✓ **Si, en el estudio salía, valora el tiempo que dedicas habitualmente a la actuación de manera global con todo el centro. Tan solo contestaron que mucho el 10% de la muestra que han respondido; y el 40% dice que bastante, es decir hay alrededor de un 50% que considera que mucho o bastante, y hay un 50% que dice que no, que nada o poco. Y después te digo: valora el tiempo que se dedica, preguntaba, a grupos, ya no con todo el colectivo, claustro sino con departamentos, y sale muy similar, es decir, alrededor de un poquito más, un 60%, que considera que se está dedicando bastante o mucho, pero te recuerdo que sigue habiendo un 40%, que es bastante, que considera que poco o nada, es decir que esa gente está tendiendo más al trabajo individualizado, sea con alumnos o con profesorado, no?**
- Entonces yo te digo, últimamente se ha mejorado lo que es la integración en horas lectivas, lo que es el horario, porque la Inspección ha permitido de alguna forma que exista coordinación, sobre todo en el ámbito de necesidades educativas especiales, donde frecuentemente el orientador se reúne con esas necesidades, y a veces el tutor también habla con él, a través de reuniones donde se establece el seguimiento con estos alumnos. Tampoco aparece, lo que pudiera ser la observación directa en el aula, no me refiero a hacer consultas al tutor dentro del aula, porque eso es un desmadre, sino a que en determinados proyectos o líneas de desarrollo en el centro, se pudiera

observar lo que el orientador aporta como informaciones en el aula, para esa observación. También que todos los profesores están integrados en los informes psicopedagógicos, o sea que no solo es recoger información y analizarla, sino que también es observación directa. Aparecen, bueno no aparece, todas las reuniones con los equipos directivos; o sea, si tu vas a una comisión de coordinación pedagógica, sin haber coordinado previamente el contenido de esa comisión, va a ser un desastre. Normalmente todo este tipo de reuniones se establecen con el equipo directivo, no? Y todos ven la atención individual del alumno, y yo creo que cada vez va a mejor salvo aquellos informes psicopedagógicos que tengan que sacar alguna información muy puntual, se supone que es todo un proceso, son unas medidas previas y que mas que nada es un intercambio continuo de información del tutor y la propia observación que hace del alumno, y te permite tener un criterio mas o menos adecuado.

- Yo si quería decir que en líneas generales, respecto al análisis de las funciones, mas o menos estoy de acuerdo con ello; yo por mi parte si veo que yo si incluiría las tutorías de secundaria, y me explico, es cuando se te presentan algunas necesidades en las aulas y llevas una propuesta para trabajar esas necesidades y los profesores te dicen que ellos no están preparados para ese tipo de tutorías, que no saben llevarlo porque no son psicólogos ni pedagogos, entonces ahí esta el problema, ahí deberíamos plantearnos que está pasando. Esa es una de las cosas que quería plantear, y otra que a mi personalmente me lleva mucho tiempo es la coordinación con los servicios sociales, sobretodo con cada tutor que tiene el alumno para esos servicios sociales y por qué, porque aquí no hay trabajador social, y al no haberlo, estamos sufriendo las consecuencias de ello. Yo creo que su presencia sería una ayuda super importante.
- Yo quería decir que reparto el tiempo y, en función de todos los años que llevo en la orientación, mi reflexión en la práctica es dedicar el tiempo lo más posible a los grupos ya creados, como son los ciclos, los equipos educativos, los coordinadores de los ciclos, la comisión pedagógica y todo lo que pueda intervenir siempre en un grupo. La intervención puntual la veo en otro momento, en los ámbitos creados, intento llevar allí mi practica en todo momento, lo más que pueda.
- Yo quería un poquito de tiempo, porque antes se me olvidó comentar lo de la formación, o sea, si la formación es de la Consejería, no hemos tenido formación hasta marzo de este año, que parece que vamos a tener algo. Ahora, si tenemos en cuenta la autoformación cada día, porque nos interesa autorrealizarnos, pues eso si, contando con el tiempo en el que buscamos información,...
- ✓ **Estamos terminando, mas palabras... En general y como última pregunta de la sesión de hoy, plantearé una más valorativa, más comprometida que se refiere a, desde vuestro punto de vista, que grado consideran ustedes de cumplimiento de funciones, de lo que se les está pidiendo, desde la**

administración, de los centros, que grados de cumplimiento, desde vuestro punto de vista...

- ¿Del 1 al 10 ó del 1 al 3?
- ¡Si no fuera por nosotros, el sistema se habría hundido!
- Yo creo que a las demandas de la Administración, a todas las que no nos podemos negar, por decirlo de alguna manera, pues las hacemos y a mi ya me hubiera gustado negarme; yo pienso que la Administración en ese sentido, no puede tener quejas. Pero también es cierto que muchas de esas demandas creo que no están bien enfocadas ni son coherentes con las funciones que nos han asignado, y en cuanto a las demandas de los centros, pues yo qué sé... No sé responder.
- Mira, nosotros somos asesores, vamos a decirlo así, para la implantación de la LOGSE, vamos a decirlo de esta forma, y ¿qué tenemos que hacer aquí? conseguir desde la perspectiva de las funciones que nos han asignado, con nuestra colaboración, que los profesores cada vez mejoren, ¿no? Entiendo yo que a nivel profesional, en todo lo que es la puesta en práctica de todo lo que es la filosofía de la LOGSE. Bien. Vamos a dejarlo así. Y otra cosa es que yo lo consiga o no.
- ✓ **Yo voy por la línea de que se os piden treinta o cuarenta cosas, entonces, hasta qué punto esas tareas y funciones se están logrando, o realmente se está trabajando una pequeña parte de ellas. Además teniendo en cuenta que las funciones y directrices provienen de la Administración, pues muchas veces no solo no demandan lo mismo, que a veces no coinciden. Entonces, hasta que punto eso se esta cumpliendo o no. Es real ese decreto de funciones real? O se queda en el papel y luego se están haciendo la mitad? Es que a lo mejor yo hago la mitad de mi trabajo y puedo estar satisfecho o insatisfecho, por eso digo, de que grado pueden hablar.**
- Mira, tenemos cuatro categorías dentro de las funciones, o cuatro contenidos, uno es n.e.e, ¿en qué grado lo que a mi la Administración me exige para con los centros, es eficiente o no? Vete tu a saber. Todavía hay profesores que me están diciendo: pásale un test a este pive y saca no se que no se cuanto, etc, etc. No entran en el proceso. En cuanto a asesoramiento curricular, tres cuartos de lo mismo, o sea, nosotros llegamos, tenemos una tarea organizativa, para intentar mejorar lo que es la puesta en práctica del curriculum, pero hay gente que todavía no sabe ni diferenciar conceptos de procedimieno, y eso me frustra. En cuanto a la tutoría, tenemos un modelo de tutoría integrado en el curriculum, nada de programitas, yo como tutor y cojo una de las funciones y la desarrollo, la planifico y punto. Todavía hay gente que viene y dice, ¿oye te acuerdas del programa que el orientador del año cincuenta pasó por aquí y lo dejó una vez? ¿Cómo lo podría conseguir ? Tío, que estamos así todo el día.

Entonces tu me dices, en qué grado yo tal... pues soy un inepto porque yo lo intento y me molesto, y no es significativo para el personal.

- Yo creo que en la medida en que los centros puedan colaborar con lo que se nos demanda, estará el grado de cumplimentación de nuestro trabajo, porque por mucho que nosotros insistamos si no hay un mínimo de colaboración, ese trabajo no se va a realizar. Entonces yo creo que por ahí tiene que ser unificado y si tuviera que dar un porcentaje, yo creo que un 50%, siempre el otro 50% dependiendo del centro y del equipo docente.
- Yo creo que estamos confundiendo dos cosas. Unas son la valoración de nuestras funciones, y otras los proyectos, los planes, las acciones y demás que se lleven a cabo. Yo digo, si valoro las funciones que nosotros desarrollamos por supuesto que cumplimos, ahora, otra cosa es que eso no se refleje en el resultado de que el proyecto 'x' se lleve a cabo, porque como he dicho antes, no depende de nosotros.
- ✓ **Bueno, son las seis, si quieren ustedes hacerme alguna recomendación con respecto a lo que ha sido la dinámica de hoy, si les ha resultado interesante o no. Vamos a hacer una segunda sesión, que la centraremos sobre metodologías y condiciones de trabajo y entraremos mas a fondo en algunas cuestiones que han salido en cuanto a coordinación, formación, y si me quieren hacer alguna recomendación para mejorar la próxima sesión, pues... es el momento.**
- No, todo va bien, ya quedamos...

- ✓ **Bueno, si es difícil determinar nuestro trabajo, lo que es la gran diversidad de funciones, etc, etc, con respecto a la metodología, todavía el análisis parece mas complejo, porque no está claro que haya una metodología única bien definida, sino que existe una diversidad de formas de hacer las cosas. A nivel teórico se ha intentado identificar modelos, y se habla de dos grandes orientaciones metodológicas. Una que se conoce como 'centrada en contenidos', otra denominada 'centrada en procesos'. La primera se suele identificar con un rol de especialista, es decir, que consiste fundamentalmente esta forma de trabajo, en que el asesor, el orientador o el profesional que va a ayudar al otro, fundamentalmente, lo que va a buscar, su finalidad, es resolver el problema que está afectando a ese otro profesional que le pide ayuda: resolver el problema, ese es su foco de atención. Por su parte, el modelo centrado en procesos lo que pretende es dinamizar al**

colectivo para que sean ellos los que aborden el problema, esa es la principal o una de las principales características que distingue una orientación de otra. De todas formas, existen distintas acciones estratégicas para definir ambos modelos, y yo se las voy a comentar. Esta primera se refiere a poner mayor énfasis en los contenidos, o bien en los procesos y dinámicas de trabajo. Otro tipo se conoce como intervención directa, elaborando un material para que sea utilizado por el profesorado, o bien elaboro con ellos. Me siento y ayudo a que otros elaboren. Esta sería una segunda estrategia. La tercera que definiríamos se caracteriza por estar centrada la atención en el individuo, o bien la atención preferente se dirige al grupo o colectivo. Otra de las estrategias que definen esa orientación metodológica se refiere al tipo de ofertas o temas que se abordan: o bien trabajamos cualquier temática sea lo que sea, o delimitamos los asuntos. Otra estrategia se refiere a quién toma la iniciativa para iniciar ese proceso de trabajo, es decir, si la estrategia es reactiva o proactiva. Y la última estrategia se refiere al tipo de relación que se establece en el proceso de asesoramiento: ésta es diferenciada, se marcan estatus diferentes entre el especialista y el no especialista, o bien la relación tiende a ser igualitaria, no hay diferenciación entre unos y otros. El caso de ustedes después de los resultados de pasar el cuestionario en el primer estudio, los resultados apuntan que parece que hay una tendencia hacia la orientación de procesos, es decir, ustedes trabajan más procesos, coordinación, reuniones, más que centrarse en problemas concretos y particulares, aunque también lo suelen hacer. No es que haga sólo esto y no haga de lo otro. Hay una tendencia, parece que se hace más de una cosa que de otra. También parece que la atención está más centrada en la atención individual que en el trabajo en grupo. Parece que no hay limitación de ofertas. Suelen actuar cuando se les llama preferentemente, aunque a veces también suelen tomar la iniciativa, pero casi siempre sucede lo primero. Con respecto a la capacitación para la autonomía, también aparecen valores altos. Y con el tipo de relación que se establece con el profesorado, preferentemente suele ser una relación de tipo igualitaria. Entonces la cuestión que yo les planteo es que si este panorama se acerca o no a la experiencia cotidiana que ustedes tienen. Vamos a hablar primero en términos reales, pero no se olviden de que en la investigación hay una doble dimensión, lo que es y también lo que debería de ser. ¿Quién quiere empezar? ¿Tienen la información clara?

- Puede parecer un tanto contradictorio, ya que por un lado pudieses atender al trabajo hacia un colectivo y por otro lado a lo individual, parece un tanto contradictorio. Digamos que a lo mejor está dentro de lo que es una evolución del modelo que nosotros pretendemos hacer. Hay que pensar de dónde partimos, de la época cuando estaban los equipos multiprofesionales, y cuando empezaron los primeros orientadores en los centros, pues se tenía en aquel momento una noción de especialista, de algo ajeno al centro, se tenía, en fin, una imagen totalmente distinta.

Yo creo que desde que se empezó, de la imagen que yo tengo de cuando se empezó, paulatinamente ha habido un cambio, y yo creo que vamos encaminados a eso. Entonces, pienso que en determinados momentos nosotros, si nos lo permiten, trabajamos con el modelo que nos parece el ideal, pues estupendo. Pero en ocasiones tenemos trabajos mas individuales que rompen el hilo en algunos sentidos, hacia el otro tipo de trabajos.

- En el caso de las logopedas es que nos valemos de estos casos individuales para, poder acceder no sólo al aula y al ciclo, sino también a las etapas, entonces las demandas surgen cuando tienen un caso específico, y te vales de eso para después dar causas generales. Es como una guía para luego tener otros accesos.
- Si, bueno, yo pienso que nuestra actuación está basada todavía en un modelo médico y todo lo demás esta muy bien. En cuanto a las tutorías, primero tenemos que lograr que ellos se motiven para hacer una determinada actividad y nosotros, con disculpa a veces intentamos meter algo más detrás y eso creo que lo retrata bastante bien.
- Creo que el otro día dejé claro que nosotros tenemos una trayectoria de continuidad en el centro y eso hace que tengamos siempre previsión de futuro. Hacemos las cosas en base a unos objetivos y metas a largo plazo, pero nunca tenemos actuaciones puntuales, sino como una línea de futuro. Sí que pueden haber actuaciones en un momento dado, porque existe la demanda, pero siempre se da una respuesta que esté dentro de la línea y el marco, que dé una respuesta de progreso.
- Yo creo que nuestro modelo no está consolidado. Pero yo creo que vienen con la idea ya de que tu eres el especialista, por eso pienso que no está consolidado el nuevo planteamiento. Hay un proceso, o sea, estamos en ello.
- Según o dependiendo del nivel de implicación de cada uno de los miembros de la comunidad educativa, se percibe más claramente en el modelo que estamos que otro, porque claro, algunos profesores que tienen poca implicación o no quieren implicarse en estas medidas, llevan la tendencia a demandar actuaciones puntuales. Ahora bien, el resto, los que están implicados en el centro, y los que conocen lo que estamos haciendo, porque hay profesorado que no conoce qué es lo que hacemos, solamente algunos sectores lo saben. Entonces, ¿quién sabe lo que yo estoy haciendo realmente en el centro? el equipo directivo, porque con ellos es con quien consensúo ciertas reuniones, a ellos es a quien voy con la demanda de mira, por favor, tal ciclo, mira lo que están haciendo... Entonces es ahí donde va canalizado todo mi trabajo y donde ellos van a organizar todas las agrupaciones donde yo puedo trabajar. Por tanto, son los equipos directivos los que saben lo que hacemos, porque hay algunos profesores que ni se molestan, están metidos en lo suyo y no saben nada de nada sobre lo que yo hago.

- ✓ **¿Qué grado de influencia creen ustedes que tienen en el centro, a nivel de profesores, de departamentos, etc.? ¿Creen que tienen liderazgo? A los equipos de orientación se les ha dado ese liderazgo, y de hecho el proyecto curricular, proyecto educativo, a ustedes le dieron ese papel, junto con otras cosas... Me gustaría saber hasta qué punto lo viven o no y hasta qué punto llegan vuestras influencias a la hora de compartir la toma de decisiones en el centro, en dibujar panorámicas y líneas de actuación, etc.**
- Yo creo que también hay que ver el momento en el que estás dentro del centro, y cada centro lo vive de distinta forma, en el sentido de que cuando tuvimos que abordar el proyecto educativo, fue una experiencia muy bonita, a la hora de dinamizar, etc. A nosotros nos tocó todo y yo creo que nos ganamos a pulso seguir actuando mas a nivel global porque ya hubo una experiencia previa, y ahora lo seguimos haciendo con la CCP, los ciclos,
- Yo en cambio creo que para algunos somos molestos, porque estamos volviendo siempre a cuestiones que requieren la implicación de la gente, y entonces somos molestos y aunque no hablemos, ya saben lo que vamos a decir. Yo por lo menos hablo de algunos centros, en concreto del mío, que se dice que el centro está gobernado por el Departamento de Orientación, y es porque los equipos directivos te dejan, porque piensan que estamos preparados para ese nivel, y entonces piden colaboración a los departamentos, y claro al final se ve el trabajo del Departamento de Orientación a través del equipo directivo. Yo quería también nombrar el tema de la primaria y la secundaria, que la percepción de ambos es diferente, y lo he notado porque este año he empezado en secundaria, y esta gente funciona de distinta manera o tienen unos temas diferentes que los de primaria.
- ✓ **Desde el punto de vista ideal, cuál creen ustedes que debe ser la tendencia del equipo, del Servicio, de ustedes, a nivel metodológico, es decir, si están en la línea que deberían estar, y está bien clara cuál ha de ser la actuación, o no, eso no esta claro.**
- Eso si lo tenemos claro, nuestros ámbitos si los sabemos.
- Yo creo que desde que llevamos aquí en los EOEPE. Porque antes hicimos orientación, pero no estábamos organizados como ahora, aunque tan sólo llevamos desde el 95, cinco años después del decreto. Entonces la mayoría estaban en los centros de primaria, y en secundaria no estaban generalizados los Departamentos de Orientación. Hoy toda la población escolar está de una manera recogida y controlada por los Servicios de Orientación. Y hoy, todos sabemos de los alumnos que están en esta primera o segunda etapa, y cómo van luego. Dentro del equipo se generan estos debates referentes a cómo están nuestros alumnos, qué medidas se están tomando por parte del profesorado para todos estos casos de los alumnos, qué organización

hay en los centros. Esto antes no se traducía lo que era la primaria y lo que era la secundaria. Hasta que no ha empezado a entrar un Servicio como el nuestro dentro del centro para poder saber lo que hay dentro del centro, porque desde fuera nunca se sabe nada, hay que estar dentro para saber realmente lo que ocurre.

- Al principio no había nada, no habían equipos de coordinación docente, es decir ni siquiera existían esas posibilidades de contarse como docentes. Y claro, luego llegabas allí y lo hacías como especialista. Ahora yo creo que en general, ese trabajo colaborativo está más extendido en los centros, entre los docentes, entre nosotros y ellos...
- Yo creo que hablando de liderazgo, yo encontré el primer año que sí, que realmente éramos unas organizadoras de las CCP. Y fue una experiencia un tanto negativa, porque si no acudía a la CCP ese día, pues no se celebraba. Mira yo tengo dos centros, ¿no?, pues en los dos centros no fue así, o sea, había una dinámica, se colabora y todos ponían de su parte, y lo malo, es que hay gente que no admite esa supuesta orientación, sino que no somos nadie para decirles que la metodología que están usando no llega a todos los alumnos. A mi se me hace pesado mi trabajo, porque cada uno tiene una historia distinta conmigo y claro, el trabajo siempre es distinto. Yo lo que si veo es que un trabajo de sensibilización y concienciación de lo que estamos haciendo, pero vamos, que yo creo que se está haciendo, que no es una cosa que esta ahí estancada.
- ✓ **Qué les parece si pasamos a un capítulo mas entretenido, me refiero a las opiniones del profesorado, y sé que les va a gustar además. Como antes les comentaba, hay datos con respecto a la valoración de la incidencia de vuestro trabajo. Estos son los datos mas valorativos de vuestro trabajo, que se recogían en el primer estudio. En datos generales, ustedes constituyen el Servicio mejor valorado por el profesorado en Canarias, independientemente de particularidades. En general voy comentando datos del profesorado hacia ustedes, y de vosotros mismos. Por ejemplo, con respecta a la incidencia que se tiene en el funcionamiento del centro, el profesorado considera en un grado del 60% que vuestro trabajo incide apreciable y positivamente en la dinámica y en el funcionamiento de los centros. Aunque existe otro 40% que dice que vuestra incidencia es poco importante o nula. Realmente nada importante solo hay un 8%. Quizás los datos mas significativos tiene que ver con, por ejemplo, que más del 50% habla también de la influencia en los ciclos y departamentos, pero hay otro 50% que dice que es más débil. Con respecto a la dinámica de trabajo y coordinación conjunta en el centro también se destaca por encima del 56%, 57%. Por ejemplo, el dato que mas destaca o el que mas puntúa, tiene que ver con la incidencia de casos particulares, sea alumnado, profesorado o equipo o grupo muy concreto, la pregunta se hace también al contrario y sólo están de acuerdo un 17%.**

Después ya con la opinión que tienen ustedes mismos, estos ya son datos de ustedes por ejemplo se dice te consideras valorado y apreciado en tus funciones por parte de los centros, y contestan mucho o bastante por encima del 60%. También si vuestro trabajo tiene una incidencia notable en la vida y dinámica de los centros y colectivos, pues ustedes consideran que bastante o mucho el 60%. Hay un dato interesante para mi, el profesorado desde su punto de vista no considera al EOEP como equipo, sino como un profesional individual, solamente el 20% en mucho o bastante medida perciben al EOEP. Me gustaría que comentaran algo sobre estos datos, ¿qué les parecen?

- Que conste que para nada, para nada se nos puede estar comparando con la Inspección o con los CEP, porque somos diferentes. Mira, yo por ejemplo, la percepción que tenga el profesorado de mi trabajo me supone una preocupación, porque en qué medida valoran ellos el trabajo que estoy haciendo y en qué medida no lo hacen. Y que conste que yo no estoy con el profesor para enseñarle; yo observo y en la medida de lo que pueda trato de ayudarle, ellos aprenden solos y yo aprendo con ellos.
- Yo creo que si han habido cambios respecto a lo que estamos hablando han sido los Servicios de Orientación, aunque en unos casos más que en otros. Otra cosa es que nosotros estamos conviviendo casi día a día y no se valora lo mismo.
- Está claro que no podemos separar lo que están haciendo los profesores con nosotros y lo que nosotros hacemos con ellos. Y con respecto a los porcentajes, y referido a la opinión que tenemos nosotros de nuestros servicios, nuestro trabajo, yo creo que si se intenta hacer una comparación con los profesores, con la valoración que nosotros nos hemos hecho, ahí si podríamos ver hasta que punto estamos aceptados.
- ✓ **Mas cosas.... Seguimos, vamos a entrar en la tercera dimensión, en ella hay cosas muy diversas que tienen que ver con la composición del equipo, con la estructura, con el Servicio a nivel institucional, con el perfil profesional, con las coordinaciones internas y externas, etc. Yo creo que el método mas útil podría ser que yo les comente algunos resultados y vamos parándonos, en la medida que ustedes lo consideren. Por ejemplo la primera variable tenia que ver con toda una serie de cuestiones del equipo. Teniendo en cuenta las necesidades y demandas de la zona, cómo valoras el numero de componentes. Yo la conclusión que saco en general es que hay una demanda por parte de ustedes, son datos de toda Canarias. Sobretudo destaca en el tema de logopedas y trabajadores sociales que yo creo que es claro y evidente la necesidad. Por ejemplo, con respecto a las características profesionales de los equipos se preguntaba sobre la adecuación del equipo, de sus miembros. Ustedes consideran que es muy bueno, muy adecuado y bastante, casi el 96%;**

su capacitación profesional muy buena también, aunque los valores bajan muchísimo respecto a los recursos técnicos y materiales, aquí se nota una demanda importante, impresionante, los valores son totalmente contrarios. Mas del 97% los considera poco o nada adecuados. ¿Ha cambiado algo o es realmente así?

- Yo creo que se ha avanzado con respecto a hace unos años. Antes no teníamos ordenadores, ahora si, pero por ejemplo, aquí los tenemos y en los centros no. Yo creo que los materiales van y vienen de unos compañeros a otros, porque no podemos tener de todo. Y en cuanto a los espacios físicos tampoco, hay compañeros que no tienen lugares de trabajo en los centros de primaria. A lo mejor hay sitios, pero son sitios cutres.
- Yo veo en general insuficiencias, no en nuestro equipo en particular, quiero decir que muchos centros no disponen de los espacios adecuados para hacer un trabajo digno. No se puede recibir a los padres en cualquier sitio, si quieres tener una cierta empatía y una cierta reunión. Todo a nivel de centro.
- Yo veo aquí que, vamos a ver, la dotación económica viene a los equipos. La infraestructura que tenemos como Servicio es el equipo. Los recursos están aquí en el equipo, y nosotros estamos en los centros siempre. Y esto es una contradicción total. Entonces, siempre estamos en los centros, y sólo dos veces al mes venimos al equipo para resolver todos los asuntos que se hayan podido producir, entonces en esos dos jueves tenemos que solventarlo todo. Aquí sí tenemos recursos, pero no nos podemos llevar el ordenador para el centro porque es compartido para las 15, 16, 17 personas que somos. En el centro ninguno tenemos los espacios ni los recursos.
- Yo creo que toda esa falta de recursos materiales la podemos suplir de alguna forma con nuestros propios medios y nuestro tiempo. Y otra cosa que quería comentar era la de los recursos humanos, es mi opinión y seguro que es muy diferenciada a la de los demás. Yo pienso que los servicios comunitarios no son solamente los educativos, por tanto a mi me parece que habría que contar con los recursos de los servicios públicos, yo pienso que trabajadores sociales en una determinada área de intervención no son sólo los que nosotros tenemos, y con esto no quiero decir que no hagan falta más, desde el punto de vista psicopedagógico, sino que hay trabajadores sociales en los ayuntamientos, los hay en los servicios de salud y a lo mejor se podrían articular de forma que los alumnos que viven en un municipio y cuentan con todos esos recursos, no solo tengan en cuenta los nuestros. Y no sé si eso tiene una solución, a mi como contribuyente en ese sentido me gustaría que se estudiara. Yo creo que a veces no es una cuestión de falta de recursos, sino ver si realmente los recursos que se nos ofrecen nos sirven o no.

- ✓ **Creo que la demanda esta clara en cuanto a trabajadores sociales y logopedas, pero también un 60% de ustedes dicen que los orientadores son insuficientes, no?**
- Es que son muchísimos alumnos, yo por ejemplo tengo 1300...
- Pero por muchos trabajadores sociales que hayan en los ayuntamientos, ellos también tienen su trabajo, y no es lo mismo trabajar en el plano educativo, que en el plano de los servicios sociales.
- ✓ **Seguimos con el funcionamiento de los equipos. Aquí preguntábamos sobre el ambiente y el trabajo interno, en la distribución y el reparto de funciones, etc. En general los valores son bastante altos, por ejemplo, en la distribución y reparto de funciones dentro de los equipos, la valoración que se hace es alta, mas del 85% considera que es muy adecuado o bastante adecuado, la comunicación y el trabajo conjunto aparece como un valor muy alto, en torno al 75%, muy adecuado o bastante adecuado. La coordinación de funciones o actuaciones, también recibe valores muy altos; el clima relacional también valores muy altos, el 90%, prácticamente; resolución de tareas burocráticas, aquí baja un poquitín, pero sigue siendo alto; el aprovechamiento del trabajo es quizás el dato que mas bajo aparece, 64% opina que es bastante adecuado, pero hay un 35% que opina que es poco adecuado. ¿Qué les parece?**
- Yo creo que tenemos que hacer muchísimas cosas y no podemos abarcarlas todas. Realmente yo creo que no aprovechamos el tiempo para la ansiedad que nos generamos unos a otros. Es verdad que se crea un estirar, estirar y a veces lo que haces es todo lo contrario.
- Son muchas las demandas para el poco tiempo que tenemos.
- Muchas veces nuestro trabajo genera una serie de ansiedades que las solemos descargar en el equipo, y por otro lado, bien es cierto que por ese motivo u otro, nuestra propia formación, no estamos acostumbrados a administrar el tiempo y ahorrarlo y decir la ultima palabra en una discusión. Yo creo que a veces agotamos mucho tiempo que se podría ahorrar.
- ✓ **¿Hay algún tipo de mejora que se podría aplicar?**
- Yo creo que nosotros tratamos de organizarnos el tiempo para los trabajos que tenemos que realizar, pero tenemos otras cuestiones que resolver y nos limitan.

- Nosotros de unos años para acá, estamos haciendo asesoramiento no sólo para los centros y demás, es que estamos formando a nuestros propios compañeros, cuando llegan a los equipos, que son muchas cosas.
- ✓ Una de las cuestiones que aparece en el estudio se refiere el grado de preparación que ustedes consideraban que tenían con respecto a ciertas acciones, actividades, etc. El grado de preparación es bastante alto, en general, como casi todo, sólo destacar que por ejemplo: se les preguntó por la detección y clarificación de necesidades, los valores son altos, la elaboración de materiales, elaboración del plan de actuación en colaboración con tu equipo, informar y divulgar sobre conocimientos y experiencias, aquí bajó un poquito, información sobre normativas, legislación, también baja, establecer contactos e intercambios, asesorar a los centros sobre el desarrollo de planes, diseñar y desarrollar, evaluar el propio plan, utilización del modelo de procesos... se preguntaba también sobre el grado de preparación para establecer la relación de trabajo colaborativo, el 63% opina que es bueno o muy bueno, para el trabajo en grupo en el equipo, los valores son bastante altos, el 80% opina que es muy bueno o bueno. Para trabajar con alumnado también la proporción es alta y para trabajar con la familia, la valoración es alta, el 75% para arriba. ¿Quieren comentar algo sobre el tema de la preparación? También se les preguntaba luego, con respecto a formación, ¿cómo cubren ustedes vuestras necesidades formativas? Especialmente destaca lo que es lectura personal, revistas, libros, documentos. La asistencia a jornadas es bajísima, solo el 30% lo considera que lo hace bastante y un 2% lo hace mucho, es decir,... la investigación es prácticamente bajísima, tan solo el 14%, considera que lo hace bastante a menudo. Análisis reflexión sobre su propia practica es la dimensión que mejor aparece valorada; es una reflexión individual porque a nivel grupal aparece con valores del 53% considera que mucho o bastante. ¿Que les parece? Hay una alta demanda en lo que es asistencia a jornadas y cursos. ¿Que les parece?
- Yo quería aclarar una cosa en cuanto al asesoramiento a compañeros, que no me refería al grado de formación inicial, sino que a veces ha llegado gente que ha sacado unas oposiciones y no han tenido práctica en el asunto, y entonces, pues bueno, estamos inmersos en una normativa, y en los modelos y demás y sí tienes que ir un poco poniéndolos al día y, hasta cierto punto, es un asesoramiento que vas haciendo.
- Yo creo que la principal formación que necesitamos es cómo volcar nuestro caudal de conocimiento y de preparación para que eso tenga un efecto beneficioso en nuestro sistema y no genere al contrario un efecto catastrófico. Yo a veces tengo esa sensación, yo no sé si necesito saber mas de asesoramiento curricular. Lo que necesitaría en todo caso es cómo prestar de manera adecuada ese asesoramiento para que el asesoramiento sirva en la practica. Esto es lo que percibo que esta generando

la Reforma, es decir,... ha sido un caudal que no ha tenido el cauce adecuado y que se ha salido por todas partes, se ha desbordado, que es un desastre. Pero pienso, que en general estamos bastante bien formados, y si no pues buscamos la forma de formarnos.

- A lo mejor no necesitamos ese tipo de formación.
- Yo para formarme necesito ponerme en contacto con personas que tengan una perspectiva distinta a la mía, y que tenga una experiencia practica diferente a la mía, para contrastar esas diferencias. Yo no necesito tanto que me venga un superexperto a decirme como lo hace él, sino que me dé la oportunidad de intercambiar.
- Yo creo que no estamos mal formados en nuestro campo de trabajo, sino que a parte de esto tenemos que tener un clima de seguridad y una actitud de conocimiento para poder asesorar a compañeros.
- ✓ **Vamos a avanzar, nos quedan sólo dos cuestiones, la primera tiene que ver con coordinación con otros sistemas de apoyo y en general los valores son desde mi punto de vista bastante bajos, el mas alto es la coordinación con la inspección, pero solo lo considera bueno o muy bueno el 50%. Hay un 43% considera como suficiente, regular, e insuficiente el 6%. Pero destaca sobretodo que la coordinación con otros equipos de zona sea poco aceptable o nada aceptable, lo considera casi el 80% y que la coordinación con equipos específicos es poco o nada aceptable en torno al 75% y que la coordinación con el CEP de la zona, el 71% lo considera que es poco o nada aceptable. ¿Que les parece?**
- Con el CEP no hay ninguna coordinación, con los otros equipos, no hay problemas, con la Inspección por mucho que queramos, es algo difícil, porque te puedes encontrar con cada inspector...
- ✓ **Aquí se recoge todo un listado de medidas porque hay una pregunta abierta que decía que cosas propones para mejorar la coordinación, y tal. Si quieren comentar algo, dice, favorecer el intercambio de información y el trabajo conjunto entre el servicio, favorecerlo desde la consejería, que la información fluya de manera mas rápida y este entre equipos y servicios, establecer un calendario fijo de reuniones periódicas a lo largo del curso para coordinaciones tanto internas al servicio como externas, , potenciar el trabajo colaborativo entre equipos, ..facilitar la identificación de necesidades de los centros de manera conjunta, entrevistar los diferentes servicios,... relaciones igualitarias, planificar, concretar...¿Qué les parece?**

- No hay coordinación, entonces, que vas a esperar, si nosotros queremos coordinarnos y no hay.
- ✓ **¿Nadie quiere comentar algo más? Falta solamente la cuestión del Plan de Trabajo de los equipos y de la Memoria que ustedes elaboran.**
- Yo creo, y perdona que vuelva a tras, que hay que buscar la forma que las coordinaciones fueran de la mejor forma posible, es decir si en lugar de encargarse tres Servicios como actualmente del asesoramiento, se encargara uno sólo... Y en cuanto a las relaciones jerárquicas en cuanto al asesoramiento, a lo mejor es que la jerarquía se tendría, no ya que quitar, sino que cambiar. Quiero decir, que quien mas habla del asesoramiento somos nosotros, y sin embargo muchas veces tenemos que andar con pies de plomo sobre qué decimos, no vayamos a ...
- El inspector, si, si.
- Eh!, que es la autoridad jerárquica. Yo no sé si me estoy pasando o que...
- No, tienes razón. Totalmente de acuerdo...
- Que al fin y al cabo, los promotores de los cambios en los centros son los orientadores y todos sabemos la dificultad tan grande, la mentalidad que hay en la mayor parte de los profesores. Entonces las expectativas de los profesores con respecto a los equipos no se puede esperar los que están promoviendo cambios no lo entienden o no lo ven.
- ✓ **Con respecto al Plan de Trabajo, y la Memoria, ustedes consideran muy de acuerdo o bastante de acuerdo con respecto a que el Plan de Trabajo responda a las necesidades de centros y profesorado, así opina el 80% de ustedes. Por ejemplo consideran, aquí baja la valoración, consideran la utilidad que tiene para el trabajo vuestro cotidiano, y solo el 68% de ustedes considera que es realmente útil. Después parece que la memoria recoge propuestas de mejora de un año para otro, es bastante valorado. Se preguntaba también si la memoria recogía exactamente el plan de trabajo y mas de un 73% lo consideraba bastante de acuerdo, y el dato mas negativo fue con respecto a las directrices de la Consejería, que atañen a las coordinaciones provinciales y la coordinación a nivel regional. Son las adecuadas, casi el 51% opina que algo. Deja mucho que desear, ¿no?**
- Del plan del equipo comprende no sólo los acuerdos y las intervenciones que vamos hacer con el equipo, sino los planes individuales e intervención de los centros. Entonces estos están hechos de acuerdo con lo que diga el centro. Entonces, el plan de trabajo lo que recoge es lo que tu has dicho, entonces hay una diferencia entre un

plan y otro. El plan de trabajo es algo que se hace a principio de curso, como un planteamiento de trabajo abierto. Si estamos en un modelo colaborativo en el que hemos dicho o de procesos, no podemos cerrar nosotros nada. Entonces como modificamos el plan, o no esta abierto, es decir, establecemos un plan en un marco de trabajo, con unas negociaciones previas que establecen unos espacios, unos responsables, unos objetivos, digamos que si está ese marco en el que se va a actuar. Pero, luego se va a hacer reconstruyendo o se van realizando otras tareas a medida que también se vaya el plan abajo.

- ✓ **A mi lo que me interesa es que muchas veces elaboramos el plan de trabajo mucho por exigencias externas, y sobretodo me interesa saber, los planes se trabajan desde qué punto de vista, son útiles en la medida que nos están ayudando en el trabajo, es una cosa abierta...**
- De todas maneras yo creo que la normativa impide que eso tenga ninguna eficacia, me explico, los centros organizan su planificación, y tienen una fecha determinada para cumplir una serie de procesos, evaluación de esa planificación anual, bueno pues nosotros antes, un mes antes, tenemos que presentar ese plan de trabajo. Por tanto nuestra memoria no seria nuestra memoria sino la memoria del centro. Otra cosa también es que tengamos otras intervenciones como equipo de zona que somos y también esté reflejado por alguna parte.
- ✓ **Sugerencias que se aportaban eran que fueran mas realistas, sistematizados, ...**
- A veces no te da la impresión como que la Administración cierra y los Servicios están ahora como acampando, rodando de un lugar a otro. ¿no te da la impresión?, porque a mi sí.
- Me da la impresión y además se habla de la marginalidad, es decir, alguien que camina en un margen, en una frontera entre diferentes intereses, y de hecho se caracteriza por ser una de las dificultades que tiene el rol del asesor, en este caso el orientador/a, trabajador social, es que por un lado se están pidiendo ciertas demandas y por otro lado se están pidiendo otras. Y cuando algunas demandas coinciden del diez, pero a veces son muy contradictorias, es decir, a quién respondes tú, parece que o te casas con uno o te casas con otro.
- Exactamente, y eso sucede y yo lo percibo como trabajador social. El primer año estaba en un lugar de confusión, tormentoso y oscuro. Y luego que ahora las cosas ya se van aclarando estoy viendo que realmente es así. Para mi un dato significativo es la presencia de los trabajadores sociales en los centros. Se contrata un trabajador social para que haga una labor en el centro. Pero, ¿en qué condiciones?. Extremadamente limitadas. En principio, nosotros éramos multiprofesionales y ellos STOEP, eso es

una batalla todavía activa. Al principio nos peleamos todos y después vinieron unos señores que se consideraban dioses que dijeron, bueno como todos son profesionales y todos son altamente planificados, ahora vamos a formar equipos y aquí todo el mundo tiene que llevarse bien, y además tiene que llevar una labor de colaboración, de imagen hacia el colegio, porque son equipo, y de criterios comunes, entonces ahí estamos, y hay equipos que supongo habrán salido en el estudio, ramalazos de que no hay manera de coordinarse, pero sí de aceptarse para ir a una cena, etc. Luego ya a nivel profesional, todos con sus roces, ¿no? El trabajo del asistente social siempre está fuera del centro y yo lo percibo claro, el trabajador social tiene que estar fuera del centro porque a mí se me dan funciones de trabajo con la comunidad y todas las familias y todo fuera del centro, y yo me tengo que meter en el centro a través del equipo. Pero es que a mí a veces se me percibe como la familia, la familia es aquella institución que no tiene la institución escolar pero que entra a formar parte del proceso educativo de los alumnos. Entonces, yo a veces como figura, pues contigo puedo tener muy buena relación y nos vamos a tomar un cortado, pero cuando hablamos de cosas familiares, ahí sí que se choca, la familia es cambiante, la familia se puede adaptar a la escuela,... Por ejemplo, el trabajador social no puede estar en la CCP, donde se cuecen los problemas, no tiene que recibir la información a través de una serie de personas que dedican tiempo a comunicar al trabajador social su percepción del alumno, es decir una labor absolutamente de contaminación. Cuando yo percibo a ese alumno y a esa familia no la percibo como trabajador social, la percibo como tutor, como director de centro. Entonces yo ya no puedo ejercer mi labor profesional, desde una perspectiva de la comunicación humana, yo ya, bien contaminada, y como esa es la situación, eso es lo que puedo hacer, y a veces se me perdona la vida como profesional. Después encima, para que lo vean más claro, hay una situación problemática en un colegio y se intentan montones de cosas, todo el mundo se olvida del trabajador social, porque tienen muchos centros, mucha problemática, mucha zona y no la vamos a menear mas, y además ¡es tan simpática!, que pasa luego, cuando yo recibo a esa familia, totalmente ya está deteriorada, y no le puedo vender una institución sana, porque la ha percibido como podrida. Me explico.

✓ **Muy claro... Creo que con esto terminamos.**

Anexo 6

Codificación del contenido del discurso
del grupo de discusión de los EOEP

GRUPO DE DISCUSIÓN EOEP

- Codificación del contenido del discurso

Códigos	Significado
<i>ACTIVFRE</i>	Actividades más frecuentes del sistema de apoyo
<i>DEFINFUN</i>	Definición/delimitación de las funciones que realizan
<i>DISTRIBUTEM</i>	Distribución del tiempo en función del tipo de actuación
<i>CONASEPROF</i>	Concepción que tiene el profesorado del asesoramiento según asesores
<i>MDDECOLA</i>	Utilización del modelo centrado en procesos o colaborativo
<i>MDDECONTE</i>	Utilización del modelo centrado en contenidos o especialista
<i>DEFINIMOD</i>	Definición/descripción del modelo de actuación
<i>GRADOIN</i>	Grado de influencia del asesoramiento
<i>ESTRUCINIER</i>	Estructura interna del equipo
<i>FORMACOMPE</i>	Formación y competencia profesional
<i>COORDIRRELA</i>	Coordinación externa; relaciones con otros Servicios de Apoyo
<i>PLANIRA</i>	Plan de Trabajo y Memoria
<i>RELADM</i>	Relaciones con la Administración

- ✓ La primera cuestión tiene que ver con lo complejo que supone concretar en actividades y funciones la labor de apoyo y asesoramiento. A partir de la literatura existente, de otros estudios e investigaciones realizadas, de la revisión de la normativa que regula este servicio, y de la fase de validación de los instrumentos utilizados en la que ustedes nos hicieron muchas sugerencias, identificamos y adaptamos todo un conjunto de ellas. Existen muchas funciones y tras administrar el cuestionario, algunas de ellas obtuvieron valores más elevados que otros. Yo les leeré un resumen de estos resultados, aunque ya vosotros los conocéis a partir del informe de progreso, y lo que les pido es que comentéis estos resultados, hasta qué punto los consideran adecuados a vuestra realidad o no. (...)
- [**ACTIVFRE**] Mira, la atención a aquellos niños que dificultan el trabajo en el aula, la atención a las necesidades educativas especiales viene a ser el tipo de actuación más frecuente.
- Yo no estoy muy de acuerdo con eso. [**DEFINFUN**] Yo diría que me dedico a resolver tareas de todo tipo. Y no podría hacer una clasificación, ni una priorización, sino que [**ACTIVFRE**] los problemas son desde los que parten de la gestión del equipo educativo, organización, dinámica del centro, atención a problemas con los padres, atención a los problemas que se le presentan al profesorado, o sea, que es resolución de todo tipo de problemas a fin de cuentas.
- Si la pregunta es qué es lo que estamos haciendo más, yo pienso que durante un tiempo se dedicó bastante esfuerzo, o dicho de otro modo, se nos usó como difusores de la Reforma. En ese sentido pienso que la única forma en que se ha difundido es a través de la normativa, se nos utilizó para difundir la normativa, todo el tema de la n.e.e. realmente quien lo ha ido llevando a los centros ha sido el EOEP, aunque no nos guste, y aunque a algunos no nos parezca demasiado coherente, sí es cierto que, según la época, ha habido mucha demanda de informes del alumnado, pero eso ha dependido también no de lo que nosotros considerábamos prioritario, sino de lo que se demandaba en ese momento, por ejemplo, la necesidad de que había que abrir aulas de pedagogía terapéutica.
- [**CONASEPROF**] Por lo menos lo que yo percibo, la primera incidencia es el conflicto que surge entre el profesorado respecto a la concepción que tienen a la hora de resolver determinados problemas, considerando que todo consiste en quitarse el problema de encima. Lograr que el profesorado pueda ser consciente de que nuestra labor no es quitarle el problema de encima sino resolver conjuntamente el problema, a través de una investigación sobre el mismo. [**ACTIVFRE**] Por otra parte, las tareas burocráticas consisten más que nada en elaboración de informes, y eso, utilizando el ordenador te pueden salir como churros. Pero tampoco es la labor.

En cuanto a la difusión de información y normativa, somos, quizá, los únicos que intentamos hacer cumplir la normativa. De hecho se nos llama como de excesivamente normativos a nosotros en los centros.

- Yo, de todas las funciones que comentaron, la detección, valoración o diagnóstico y la resolución de tareas de corte burocrático las colocaría dentro de una misma categoría, [**MODECONTE**] y voy en la misma línea que mi compañero en el sentido de que para resolver problemas nos mandan al alumno y nosotros lo tratamos, aparte del contexto educativo y todo eso, sin más participación del profesorado. Esta es la demanda que predomina. [**ACTIVERE**] Aparte de eso, el diseño de planes y búsqueda de la innovación quedaría relegado a un segundo plano. Luego, la difusión de normativa es normal que nos utilicen porque históricamente es lo que la Administración ha hecho.
- [**ACTIVERE**] Yo sí veo que para el tema de la detección de necesidades o diagnóstico, sí que participamos, lo realizamos y se nos demanda. [**CONASEPROF**] Lo que pasa es que luego, para dar una respuesta a esas necesidades se nos acota la respuesta a un determinado sentido y tal vez nosotros apostaríamos por una respuesta más amplia, más global. [**MODECONTE**] Cuando se habla de que hay problemas, normalmente se trata de problemas con los alumnos y nada más, y nosotros intentamos solucionar ese tipo de problemas con un diagnóstico y una respuesta, pero a lo mejor el problema es con la metodología o con el departamento, o con los diseños curriculares. Ahí no se analiza, o se pretende que eso no se toque. [**CONASEPROF**] Te dicen, yo soy el profesional del área y eso no se toca. Nos dejan centrarnos exclusivamente en el niño o en su padre o en su madre. [**MODECONTE**] La cosa está pues muy limitada porque a la hora de proponer la respuesta nos restringen demasiado y se espera que actuemos en esa línea de diagnóstico y que proporcionemos algunos recursos humanos en la respuesta.
- [**MODECOLA**] Yo no creo que nos restrinjan sino que el problema viene muy limitado por la persona que nos lo propone, que lo siente y lo padece. Nosotros como técnicos y viendo la posibilidad de intervenir en otras muchas áreas o ámbitos, lo que sí intentamos hacer es que basándonos en el problema intentamos ver por donde podemos encauzar el problema y por dónde hacemos hincapié para que ese problema no se derive exclusivamente hacia el alumno, sino que redunde en toda la mejora de la escuela, en todos los ámbitos. Entonces, por eso considero que nuestra intervención es global.
- [**CONASEPROF**] Lo que ocurre es que se plantea un problema y nosotros intentamos ofrecer una respuesta más amplia y entonces 'jolin' la que hemos liado. En algunos casos se oculta o se encubre porque de alguna forma se prevé una respuesta más amplia que puede variar los esquemas del centro a lo mejor. El centro

elabora su proyecto y nosotros llegamos y removemos todo lo que se había hecho y eso no les gusta demasiado.

- Yo creo que eso refleja donde se nos ha querido y se nos quiere circunscribir, pero nosotros no compartimos mucho esa visión.
- Hay quizás una situación que aún no se ha visto y es que quienes plantean los problemas son tres tipos de entidades: o bien el profesor, o bien el alumno, o bien la familia. Normalmente la conciencia del problema la suele tener el profesorado pero yo creo que nosotros también somos los que generamos los problemas. **[MODECOLA]** En ese sentido, cuando aparece un problema puntual, por ejemplo un alumno con discapacidad, o bajo rendimiento escolar, conjuntamente con las medidas que se pueden tomar con este alumno se produce una revisión de todo lo que afecta al PEC y PCC y eso incomoda a la gente porque se ven estos proyectos como poco estables. El profesorado tiende a acomodarse, sin embargo nosotros somos unos eternos evaluadores de ese PEC y PCC y por lo tanto estamos continuamente valorando, quizá a lo mejor motivados por las n.e.e., también es verdad que existen otras entidades como la CCP, etc., pero digo que eso lleva connotaciones sobre cómo realizar la evaluación: cómo realizar la evaluación del profesor, del alumno, qué instrumentos, qué situaciones educativas dan lugar a informes... Los instrumentos que utilizamos ya no son externos al centro, ya no llevamos pruebas estructuradas para valorar a los alumnos, sino basándonos en las propias percepciones y evaluaciones que tiene el centro sobre el alumno, tomamos decisiones. Conlleva una revisión de la evaluación y una mejora de lo que es la evaluación y eso incomoda al personal. El método refleja el clima educativo en el que está el alumno inmerso y por lo tanto pueden haber orientaciones sobre metodología que pueden hacer a su vez revisar concepciones metodológicas del PCC, los recursos, los contenidos... Genera conflictos en aspectos colaterales al problema puntual que se trasladan al resto de la institución. **[CONASEPROF]** Después hay otro tema que no ha salido para nada y es el de la acción tutorial que yo creo que es una bronca continua con el profesorado. El cambio de lo que era antes la acción tutorial, que consistía en que el orientador llevaba un programita de Alarcón y que era muy bueno para desarrollar actitudes, valores y normas para generar en el profesorado la toma de conciencia de cuáles son sus funciones como tutores y cómo tienen que planificar la acción tutorial, es decir, lo que hacen desde las nueve hasta las dos, las tres de la tarde, mas o menos, y qué responsabilidades tienen ellos y el resto de profesores que inciden en esa tutoría, con los alumnos y con los padres de esos alumnos.
- **[DEFINFUN]** De todas maneras, parece que todo está entrelazado de acuerdo con lo que decía el compañero, que estamos aquí para solucionar los problemas que surgen en el centro y que en realidad están todos unidos, tanto la demanda del profesor, de lo que resulta de un trabajo extra o de un trabajo que se cree que no se

tiene herramientas y a su vez lo que es un trabajo con los padres y con el equipo docente de todo el centro, entonces como que todo está muy unido y **[MODECONTE]** como si fuera más o menos que vamos a apagar el fuego en determinados momentos, en función de las necesidades y demandas. **[DEFINFUN]** Y yo creo que esto es también un punto muy importante que está intercediendo con la normativa que hay que trabajar con el centro, que estamos en el medio entre lo que es la normativa de la Consejería y la realidad y, entonces, cómo adaptar esa normativa a esa realidad, en función de todas las demandas que están ahí y que nos demandan. Conjugamos ese papel y lo adaptamos. Y yo creo que una de las reivindicaciones que hemos planteado siempre es que nosotros no llevamos normativas de un lado para otro, es decir, que las normativas se deben dar aquí, a quien puede luego organizar y gestionar. Nosotros no podemos hacer nada de eso. Nosotros debemos estar informados en su momento. Incluso hay veces que los directores lo quieren todo de nuestras manos, y eso ¿por qué? Realmente parece que estuviésemos nombrados a dedo y como si fuese la labor de los inspectores, por ejemplo, y eso algunas veces hasta puede que entorpezca nuestra imagen en el centro.

- Sí, pero, más que nada es la realidad que nos estamos encontrando es que hay muchas cosas que no son nuestra función pero que están ahí y hay que resolver.
- La experiencia personalmente me esta llevando a cada vez llevar menos papeles de un lado para otro. Yo hasta que no se me comunique en forma, y hasta que no se comunique a quien corresponda, yo no sé nada de normativas, yo no sé nada de nuevas regulaciones de no sé que... yo no sé nada. Hasta que no se hagan las cosas bien, ¿no?
- Sí, lo que pasa es que están pendientes más a nuestro trabajo. Lo tenemos ahí, y hay unos pasos y unas normativas que hay que llevar a cabo, que además nos ayudan a nosotros, porque forman parte del trabajo, sobretudo por la complejidad de lo que pasa en el aula. Pero no es que tengamos que estar ahí, no, lo tenemos como herramienta de trabajo, y las estamos utilizando muchas veces.
- Esa normativa, nosotros la conocemos y sabemos lo que tenemos que hacer y la asumimos, pues siempre la difundimos de una manera o de otra, aunque no sea explícitamente, la estamos defendiendo. Pero sí se nos utiliza de mensajeros un poco, como se estaba diciendo, verdad, porque hay normativas que se sabe que no van a tener una buena acogida en los centros, lo que es el tema de la atención a la diversidad, las n.e.e, la problemática que genera muchos casos de algunos niños, la integración de algunos casos bastante especiales, en fin, cosas que se saben o por ejemplo, lo que son visitas a las aulas,... se adelantan siempre a la orientación para que vayan por delante y puedan preparar el terreno entre el profesorado ante esa gestión que va a venir después.

- O a lo mejor han obstaculizado muchas veces con el trabajo que ya se realizaba.
- A nosotros se nos ha obstaculizado, incluso yo diría que eso es impropio de nuestra capacitación incluso. Incluso, a veces, cuando existe reacción en los centros a nosotros se nos llama hasta de encuestadores.
- [**MDDECOLA**] Yo quería apuntar una cosita. Con el tema de solucionar problemas que demandan, pues, a ver ¿qué pasa con esto?. Yo creo que la labor de asesoramiento es una labor de organizar, de coordinar, de cooperar, pero al fin y al cabo, el problema, claro, tu no lo solucionas. [**MDDECONTE**] Y yo creo que uno de los mayores problemas, es eso, que parece que la gente... bueno, parece no, es eso, que eres tú quien soluciona el problema. Si al final los resultados son positivos, qué bien, qué bien lo ha hecho, se ha organizado muy bien, pero si no, en algo has fallado. [**MDDECOLA**] Sabes, que se nos da un papel de responsabilidad total que yo creo que no, en absoluto, que justamente nosotros no somos quienes debemos solucionar los problemas, bueno, estamos ahí, colaboramos y un poco eso. Esa idea de supuestos expertos resolutores de problemas se tiene que ir eliminando.
- Yo lo que percibo más en otras circunstancias, desde mi punto de vista, es que parecemos más dinamizadores, motivadores y todo ese tipo de conceptos que hay de acciones que se deben desarrollar y que nadie toma la iniciativa. Entonces se ha creado como un tipo de aforo donde ahí es donde se debe poner toda la carne en el asador, y donde todo el mundo espera que tal vez sea el equipo el que debe de mover este tipo de cosas, o el orientador-orientadora, en este caso concreto digamos que en la CCP. Y eso, la verdad es que es una labor difícil, no, bastante difícil, porque tal vez no entra dentro de las funciones específicas, es como el asesorar, colaborar, todas esas funciones... [**FORMACOMPE**] El que tenga buena capacidad y buen aprendizaje en cuanto a eso, bien, pero el que no lo tenga, parece que no responde a las necesidades del centro.
- ✓ Yo iba a incidir un poquitín mas en el tema de funciones y les planteo: desde vuestro punto de vista, parecen que son muchas las funciones que se están realizando, las tareas, el tipo de intervención, hay muchas, mucha diversidad, ¿qué grado de concreción tienen para ustedes las acciones que se les están pidiendo? ¿las intervenciones están bien delimitadas, hay claridad, están bien definidas, hay solapamiento de actuaciones, de funciones con respecto a otros servicios? Y ya cerramos el tema de actividades.
- [**DEFINFUN**] Las funciones no están bien delimitadas. De todas maneras, a ver, yo creo que todos tenemos un plan de trabajo, tocamos diferentes campos o ámbitos, tenemos unas prioridades antes que otras. Pero yo, lo más curioso que siempre veo es que aparte de esas tareas que tu ya tienes programadas o planificadas, luego tu llegas a las nueve de la mañana a un centro y te aparecen veinte diferentes a

las que tu tienes programadas, ¿no? Y luego, pasa una hora y te aparecen otras más y dices...

- Claro, no puedes hacer lo que tenías planeado.
- No, no es que no se pudiera hacer si no que son muchas tareas que están ahí y que al final siempre recaen en la misma persona. [**MDDECOLA**] Yo creo que está muy unido a la función, yo creo que es más colaborar y asesorar en el centro, centro como equipo docente, con padres, en toda esa demanda, en todos esos problemas que empiezan a surgir, entonces tal vez por ahí va la problemática, [**DEFINFUN**] o sea que sí que están delimitadas nuestras funciones, pero se ve como que estamos ahí para todo. O sea, que estamos ahí para las demandas que ocurran en un centro, pero que abarca desde el equipo directivo hasta todos los profesores que están en el centro. Es decir, abarca todos los servicios, pues sí, [**COORDIRRELA**] porque tal vez están ahí otros Servicios concurrentes donde no sé por que circunstancia, ni qué problemas pueden haber detrás para que ese Servicio intente justificar su trabajo y su horario y sus funciones. Entonces, por mucho que nuestra parte, como equipo y como profesionales que queremos coordinarnos, pues no hay manera de esa coordinación; por mucho que nosotros queramos. Entonces no sé que propuestas habrá, desde otros servicios para...
- Nosotros tenemos la suerte de estar en los centros y que hay muy buena disposición por parte de los equipos docentes...
- [**DEFINFUN**] Yo eso no sé, yo no las veo nada concretas. Yo creo que es que cabe todo, o sea, aunque tengamos nuestras circulares de funcionamiento, en esas cuatro áreas cabe todo, desde hacer terapia de centro, hasta cualquier cosa que te pidan. O sea, que se pueden buscar los puntos por un lado y por otro y cabe todo lo que te quieran meter y todo lo que te quieran pedir. En ese sentido yo creo que sí hay una necesidad de que se clarifiquen cuales son nuestras funciones, pero de manera concreta.
- Hombre, está claro que se prioriza en los planes de trabajo, se llega a algunos acuerdos y sobretodo se lleva una trayectoria, ¿no?, [**MDDECOLA**] y en base a eso, digamos que cada uno de los centros determina o ayuda a determinar funciones. [**COORDIRRELA**] Yo creo que el principal dilema surge cuando hay otros Servicios que inciden en los mismos centros y entonces digamos que su tarea, en alguna forma, necesita de algunas funciones; antes se adjudicaban a los orientadores y cada vez mas se dan en otros Servicios, dígame Inspección, dígame CEP. Que son las concurrentes con nosotros. En este momento, ya no es que un centro no conozca las funciones. Hay veces que los profesores creen que nosotros queremos añadir en cuanto a lo que es la interpretación o justificación, digamos dinamización de determinada situación dentro del aula. Sin embargo, se necesita el que otros Servicios

vean cómo se actúa en esa situación. Quizá nosotros tenemos interés en optimizar o mejorar lo que es nuestra relación con los centros, pero en definitiva, [**FORMACOMPE**] yo creo que se nos han planteado mal lo que son los protocolos para empezar bien nuestras funciones, es decir, a nosotros se nos ha dicho poco, los centros son entidades que tienen una forma de percibir la educación, una forma de vivir a su manera, un ámbito académico en relación a los profesores, etc, etc. Los profesores con el “queme” que pueden tener, utilizan esa situación, o sea, el orientador tiene que ser el que tiene que aguantar carretas y carretones, dentro de una descarga y agresividad profesional, y de frustración profesional, [**COORDIRRELA**] y a la vez distorsionado por la calidad que nos pueden aportar estos Servicios, los Servicios de Inspección o bien los CEP. En ese sentido, profesionalmente considero, que tanto Inspección como los CEP no tienen nada claro sus funciones, puesto que éstas teóricamente están totalmente definidas y son complementarias a las que puedan ser las nuestras. En definitiva, que implícitamente existe una guerra de intereses donde el único que lo está padeciendo es el profesor, pero que en definitiva no es nada positivo en relación a lo que es la posible interacción en cuanto a la mejora de lo que son los centros educativos.

- Yo también señalaría una cuestión: las funciones de los profesores dependen mucho de las funciones de los demás, pero al mismo tiempo tienen sus propias funciones, ¿no?. En cambio, [**DEFINFUN**] nosotros estamos en medio y nunca tenemos funciones definidas, sino que dependemos de la labor del resto, entonces claro, [**COORDIRRELA**] si muchas veces falta esa colaboración, esa cooperación, tú no puedes hacer tu labor, hacer tu trabajo y creo que esa dependencia es excesiva.
- [**DEFINFUN**] Iba a decir que nuestras funciones están claras en tanto que aparecen explícitas. Pero ¿qué ocurre? ¿quién conoce nuestras funciones?. Nosotros conocemos nuestras funciones, sabemos donde nos pueden llevar, nosotros conocemos nuestro trabajo, nuestra especialidad. Y sabemos eso, pero ¿quién conoce nuestras funciones, a parte de nosotros? El hecho es que nadie las conoce. ¿Qué ocurre con esto? [**PLANIRA**] Si queremos darle respuesta a nuestras funciones nos ayudamos de la práctica, a través de un plan previsto que lleva todo un proceso. Pero por decirte, [**MDDECONTE**] la demanda, la problemática constante que pueda verse en un centro, la dinámica que tienen los centros escolares lleva a que se esté dando respuesta siempre a los problemas inmediatos y nunca a lo prioritario. Hay que arreglar este problema que surge ahora y ya averiguar lo que pasará con lo demás. Entonces, lo urgente es tanto que nunca llegamos a hacer lo realmente importante. [**DEFINFUN**] Otro tema que yo diría en cuanto a nuestras funciones es, nosotros conocemos nuestras funciones, pero como los otros no las conocen, las expectativas para con nosotros son muy falsas. Yo me encuentro que trabajando diariamente en el mismo centro, año tras año, muchos no saben cuál es mi papel, por más que yo me harte de presentar el plan, de intentar difundir, intentar transmitir para que ellos sepan para lo que estamos y para lo que no estamos, y es igual.

Nuestras funciones no se conocen y las expectativas que tienen sobre nosotros no son las que deberían tener. Entonces hablar con unas personas que tienen unas expectativas sobre mí que no son acertadas y que no están dentro de mis funciones, no me parece nunca adecuado ni justo. [**COORDIRRELA**] Por otro lado, los Servicios concurrentes están en una situación de privilegio con respecto a nosotros, en algunas cosas. El grado que pueden hacer una interpretación y valoración los profesores de ellos y de nosotros. Me voy a explicar, porque una cosa es que [**MODECOLA**] nosotros estemos en el centro, y tenemos un compromiso mayor, tenemos una continuidad, una estabilidad, tenemos que ganarnos una credibilidad, una intervención de proceso, porque estaremos ahí año tras año; lo que yo me comprometo hoy lo tengo que mantener mañana, y el año que viene, al mes siguiente, al curso siguiente; entonces mi función tiene que llevar un plan de trabajo, una línea clara, definida. [**COORDIRRELA**] Ahora bien, los Servicios concurrentes van a los centros esporádicamente. Hoy si eres asesor del CEP del centro x, el año que viene puedes ser asesor del CEP del centro de al lado. Si no me va bien en este centro, hablo con el compañero del CEP y resuelvo el plan. La inspección son un tanto de lo mismo, ellos cada cuatro años tienen una movilidad, o cada tres años la tienen en la zona donde están, entonces en una zona que no todos están contentos con el inspector y cada tres años saben que va a cambiar de zona y que otra persona le va a gestionar la clase. Pero [**FORMACOMPE**] podemos ser muy buenos asesores en una rama, en una función, pero en otras, ser deficitarios. En cambio viene el inspector y da lo mismo porque cambiará cada cuatro o tres años, pero a nosotros no nos pasa lo mismo, nosotros estamos allí durante diez años, sin opción a movernos. [**MODECOLA**] O sea, si queremos ser innovadores, tenemos que estar en una línea de proceso, me parece, con una continuidad, me parece muy bien que hagamos todo eso, [**COORDIRRELA**] pero los demás que están ahí fuera, no adquieren esos compromisos procesuales que nosotros si tenemos.

- [**FORMACOMPE**] Mira yo quería apuntar un poquito sobre lo que se acaba de decir, mira, las funciones de los orientadores, yo por lo menos no tuve formación de orientadora, soy pedagoga pero mis trabajos han sido diversos, no dedicados exactamente a la orientación. Respecto a las funciones lo primero que hice fue crear un catálogo con las normativas, estuve un trimestre con las normativas para arriba, las normativas para abajo, mareando a todo el equipo, o sea, un poco yo misma solucionándome lo que debería de darme la Consejería si quería actuar de orientadora, eso por una parte. Entonces yo desde que empecé el trabajo, me guío por la normativa, porque me dijeron, guíate por la normativa y ahí encontrarás las soluciones. [**DEFINFUN**] Entonces hay gente en los centros que conoce poco tus funciones, con lo cuál nos demandan cosas que no están allí. Entonces yo creo que hay una deficiencia tremenda. Yo creo que es importantísimo que ellos sepan qué hacemos, que al principio de curso se les dé una hojita donde estén claritas nuestras funciones y así empezar a solucionarlo.

- **[DEFINIFUN]** Pues bueno, yo creo que nuestras funciones son como todas las funciones, tan amplias que además cuando te vas también al terreno de las acciones concretas o de las tareas, pues más. **[COORDIRRELA]** Entonces, creo que a lo mejor en las funciones no tendríamos que coincidir tanto con otros Servicios. Y qué es lo que está pasando, desde mi punto de vista, pues que o se aprovechan, es decir, digamos que somos el único servicio que no tiene la potestad de elegir de entre todas esas tareas o funciones, cuál es la que nos interesa trabajar. Los demás servicios eligen cuáles son las funciones que les interesan en función de su capacidad, de cómo les va, etc. Y todo lo demás, nos queda para nosotros.
- Efectivamente.
- Y ¿cuáles son para nosotros? Pues las mas conflictivas, está clarísimo.
- Bueno, las conflictivas y todas las nuevas que surgen.
- Sí, claro que sí.
- **[CONASEPROF]** Yo como anécdota me gustaría referirme, como todos conocemos, a los centros de secundaria, donde hay formación profesional y programas de garantía social, el maestro como no sabe donde poner al alumno, dice, vamos a ponerlo en el Departamento de Orientación, porque claro, se entiende la organización de los departamentos como un paso de control también, y entonces, ¿cómo controlamos a éste?, ¿dónde lo ponemos? Pues en el Departamento de Orientación. El año pasado teníamos en el centro un programa en colaboración con el Ayuntamiento, donde no pasaban por el centro ni el profesor técnico ni el maestro para nada, y estaban en el Ayuntamiento dando sus clases con sus alumnos. Y esto ya es el colmo, el colmo es cuando no sabes colocar a una persona para controlarla y resulta que lo pones, en ¿qué departamento? Bueno, pues como hay tantas cosas allí, pues en el de orientación.
- **[DEFINIFUN]** En relación con las tareas, pues es muy difícil delimitarlas. Cuando te dicen relación con las familias, pues ¿hasta qué punto trabajo yo con las familias? ¿les doy una charla? ¿un folletín? ¿hasta qué punto, no? ¿hasta dónde lo llevo? Bueno yo creo que dependerá un poco de cómo lo establezcamos. **[PLANIRA]** ¿Dónde lo establecemos? En el plan de trabajo, que por lo visto, además, somos los únicos que tenemos plan de trabajo. **[COORDIRRELA]** La Inspección no tiene plan de trabajo, no sabemos nunca qué proyectos, ni objetivos tiene con los centros ni con nada. Y los del CEP, por supuesto, tampoco conocemos cuál es su plan de trabajo. No se presenta una programación ni se presenta nada, por supuesto que tampoco se evalúa nada. A nosotros frecuentemente se nos quiere evaluar e incluso a nosotros solos, no a la programación del centro, ni nada. Sólo a nosotros.

- [**GRADOIN**] Yo también quería comentar y creo que va relacionado con esto y los Servicios concurrentes, es el carácter significativo de nuestra labor, de colaboración y de asesoramiento. O sea, yo creo que todos estamos intentando ir en la misma línea, y que de alguna forma se plasma en los centros. Mira, si fomentar la autonomía de los alumnos, si fomentar la ... en los currículum y si los contenidos que se están presentando son próximos o no al alumno. Si el tema de la evaluación, si el tema de los recursos, todas estas cosas ¿no? Y entonces lo considero un “coñazo” y vamos a estar siempre con la misma retaña, y que puedo contar que con la razón que sea, en determinados momentos hay alguien con mucho más poder ejecutivo que yo, y de repente todos los centros acaban de recuperar el carácter significativo, realizar la evaluación, realizar los contenidos conceptuales, etc. entonces yo alucino por un tubo, o sea, llevo años intentando que esto se desarrolle, para que se mejore el centro y tal, y de repente, al cambiar a determinada persona y llegar y decir, señores, esto es lo que voy a observar en el aula; todo el mundo se pone las pilas.
- Es que nosotros no tenemos autoridad, tenemos competencias en muchas cosas, pero no tenemos la autoridad en algunos centros, ni para decir si la gente va a las reuniones que estaban contempladas en el horario y que tu lo presides, acompañas o participas.
- [**CONASEPROF**] Luego volvemos al principio, el profesor te dice ¡tengo un problema para tí! ¿Por dónde?
- [**COORDIRRELA**] Bueno, de todo lo comentado por mis compañeros, yo creo que sin la coordinación con los otros Servicios, no vamos a poder trabajar ahí, así que, si no hay una coordinación entre todos, no vamos a poder trabajar bien.
- [**MODECONTE**] Yo creo y haciendo referencia a las n.e.e. , que se está desligando y se está dejando a parte de lo que es el currículum y la organización, la propuesta educativa a las necesidades que tiene cada niño.
- Yo quería decir, no sé si es porque soy pedagoga o que, que bueno, yo estaría satisfecha trabajando desde esa perspectiva, pero ofreciendo respuesta a las necesidades de los alumnos.
- [**DEFINFUN**] Yo creo que además del currículum, en cualquiera de las áreas que nos engloben, vas a tocar el resto, o sea, no es que yo diga a mí me priorizan currículum, si me priorizan atención a la diversidad, me da exactamente lo mismo, y cuando a veces en el centro te vuelven a decir: no, tu no te preocupes, que te hemos priorizado atención a la diversidad y tutorías. Ah! sí, y yo trabajo con estos dos, y qué hago con las familias. O sea, a mí cuando me dicen priorización de algo, me hace un poco de gracia porque no la veo. Para mí, todo está conectado.

- **[ACTIVERE]** Bueno, en parte, el tema era el siguiente, yo quería decir que hay momentos en los que nosotros entendemos que tenemos que incentivar o priorizar lo que es el desarrollo de los contenidos, o hay momentos en los que el tema es la evaluación o el tema de atención a la diversidad, o la acción tutorial. Pero yo en ese sentido, también quería plantear lo que es nuestra responsabilidad en torno a la evaluación psicopedagógica. O sea, que una cosa es nuestra incidencia en el centro, donde existe la docencia y lo psicopedagógico, y otra cosa es que nosotros también como orientadores, tengamos función en la organización psicopedagógica, no es dejar de lado la organización, si no que la respuesta que se genera después de la evaluación psicopedagógica, indudablemente entra en el asesoramiento curricular. No sé si me estoy explicando. Entonces sería importante considerar ese doble ámbito, y si tu ya determinas qué ámbito, yo por lo menos considero prioritario el asesoramiento curricular, la evaluación, las metodologías. Lo que pasa que nosotros determinamos qué situaciones y normativas hay que observar y evaluar, entonces yo considero que metodología y evaluación son ámbitos fundamentales en lo que es nuestra prioridad en asesoramiento curricular.

- O sea, te quedas con evaluación y metodologías...

- ✓ Fíjate qué curioso que una de las funciones que se consideran que menos se hace es la evaluación, y además no solamente se dice que se hace muy poco, sino que no se debería hacer. Se preguntaba si se hacía evaluación y la respuesta fue que no, que no se hacía, pero además se decía, ¿crees que deberías hacerla? Y tampoco. Se preguntaba en doble sentido, actuar como evaluadores pero también en el sentido de asesorar para que el profesorado se autoevalúe.

- **[DEFINFUN]** Yo pienso que la cuestión respecto al curriculum del centro es una cuestión local, que va desde lo organizativo, a los medios, al propio curriculum escolar de contenidos, procedimientos y demás, a la evaluación; y que todas esas cosas son un continuo y por tanto no se pueden separar. Yo no dejaría de lado ninguna de las funciones, ninguna de las áreas, pues para mí todas las áreas están concatenadas unas con otras y no se puede dejar ninguna, porque unas van implicando otras y tomar medidas y evaluar y volver a empezar el proceso y mejorar y seguir otra vez. **[MDECOLA]** Entonces yo pienso que lo que debemos conservar precisamente es el asesoramiento e intentar hacer las cosas lo más global posible. Cuando más global lo hagamos, yo pienso que son esas las medidas a las que debemos tender, aunque de hecho, no es la práctica por el día a día, no, pero a lo que hay que llegar es que hay que atender a veinte casos puntuales que te sugieren y hay que darles una respuesta. Pero lo que en verdad sería provechoso, a largo plazo, sería esa visión global y procesual.

- Yo creo, con respecto a lo que los compañeros han hablado, que la LOGSE al darle a los niños una respuesta educativa globalizadora, contextualizada e integradora, está ahí, por ahí van nuestras funciones, o sea, la evaluación es así, la metodología tiene que ser así, entonces, en función de las demandas y en función de lo que lleva el objetivo prioritario, yo creo que también nuestra función va por ahí. Yo creo que todos están entrelazados y todos se necesitan en esos aspectos. Por ejemplo, la evaluación, en la que se podría trabajar con un profesor para que sea más integradora y más contextualizada.
- [**PLANIRA**] Yo pienso que ese es nuestro modelo principal, lo que no se puede esperar demasiado de las funciones, ni tampoco es difícil que nosotros sepamos dónde debemos de actuar, es que, yo creo que, vamos, que tenemos un doble cometido en cuanto que por un lado deberíamos englobar las necesidades del centro, detectar lo que se está dispuesto a hacer en el centro, y por otro lado, lo que nosotros consideramos, unimos las dos cosas y vamos elaborando un plan, porque si no se tiene en cuenta lo que quiere hacer el centro, te vas a estar dando contra la pared. Tu tienes que tener un plan de trabajo único y en función de él, llevarlo a la práctica, porque si vas hacer todo lo que te pida el centro, no das abasto.
- [**ACTIVERE**] Mira, yo lo que veo en los centros por todos mis compañeros y por mi, que la demanda fundamental es la atención a la diversidad. El problema es que te quemas, te encuentras con toda una serie de dificultades y te quemas. A mí me encanta este tema, es precioso, pero llegas a un punto que no se puede. Mira, yo veo por lo menos desde mi situación, que la demanda fundamental ha sido esa, que necesita mucho apoyo. [**CONASEPROF**] Pero después hay que ver también que la colaboración por parte del profesorado es escasa y que para dar una respuesta educativa adecuada a la necesidad no está mucho por la labor.
- ✓ **Tu pediste la palabra, tu también, y ¿tu?. Venga, vamos a ser un poquito precisos porque llevamos una hora y la cosa va fenomenal, ¿no?, pero para ir avanzando algo mas.**
- [**ACTIVERE**] Mira otra de las cosas es que llevamos tres semanas con reuniones del equipo educativo, que hemos estado un montón de horas y, cómo lo reflejo, cómo concreto eso. [**MDDECONTE**] Bueno, pues nada, cuatro hojas que he llevado a la CCP, pero claro, tienes la tentación de decir, mira, pues yo de esto he elaborado este programa...
- [**ACTIVERE**] Bueno, pues yo estoy bastante de acuerdo y de hecho pasamos meses que a lo mejor no podemos tenerlo por escrito, aunque a veces el papel aguanta todo lo que le pongas. Pero, yo por ejemplo si el tema es la valoración, la respuesta a unas necesidades educativas, de hecho ahí sí se implica después todo el currículum, ¿no?, al darle respuesta a esas necesidades, entonces, aunque el tema sea

ese, sí puedes decir, bueno pues vamos a ver la programación del aula, vamos a ver las adaptaciones que hacemos aquí. Lo que está claro es que yo sé la necesidad de hacer valoraciones psicopedagógicas viene a veces no de los mismos centros sino de arriba, se dirigen al orientador para que vea a ese niño, porque si no hay que mandarlo a no sé que sitio, por todo lo que sea, también hay un poco desde esa misma problemática que te están pidiendo, decir bueno pues para atender a ese niño yo también necesito esto, esto y esto.

- **[MODECONTE]** Yo quería añadir que ante tales problemas que lo mejor del modelo ideal de asesoramiento sería cuando hay una demanda, decir, pues bueno, ¿ustedes qué pueden hacer? Elaboren ustedes un programa, yo qué sé, de lo que sea y ahora dénmelo que yo como técnico lo reviso y ¡jala! esto está mal, y esto mal, mal. Porque es que lo que está pasando ahora con este modelo, nos sucede al revés, tenemos un problema, tu intentas dar una respuesta global, integradora, y la respuesta es que esto no me sirve, no, a esto no estoy dispuesto, no, no, es mucho trabajo. Ya sabes.
- ✓ **Bueno, son las cinco y media, vamos a intentar parar a las seis. Seguimos, a mi se me escapa una cosita y es que no solamente en el primer estudio se preguntaban sobre que hacían y que hacían más, sino que después se interrogaba sobre cómo repartían el tiempo, porque a veces hay funciones muy importantes, pero la mayoría del tiempo se le está dedicando a otra cosa, ¿no? Entonces, la priorización que salió por la estadística que hicimos era: a lo que más tiempo se le está dedicando actualmente es la elaboración de informes y memorias. A continuación, la atención y el apoyo a los tutores. Después y en tercer lugar aparecía la atención al profesorado individualmente, atender cuestiones puntuales, problemas particulares, etc. También actuaciones con el alumnado de manera individual. Como cosas a las que se dedica menor tiempo, repito, menor tiempo, sería la formación, las reuniones de coordinación con la Dirección General, con la Consejería, el trabajo con otras instituciones no educativas, que también ha salido varias veces ya, menos tiempo también a la atención al alumnado en grupos y el trabajo conjunto con otros sistemas de apoyo. Estas serían las actuaciones a las que menos tiempo se dedican. Me gustaría saber hasta qué punto ese perfil que sale aquí, esa foto, se asemeja o no, si ustedes la valoran cercana a lo que está ocurriendo en vuestro caso o no.**
- **[DISTRIBUIEM]** Yo creo que sí, que nosotros dedicamos mucho tiempo a eso, y que además, a través de la acción tutorial, entran muchas otras cosas. Nosotros estamos destinando un tiempo semanal a la coordinación con otros niveles, y a ser posible en esa hoja además de explicarle lo que hacemos y lo que ocurre en la acción tutorial para que a ellos a su vez les sirva de transmisores de nuestra idea a la acción tutorial y con sus alumnos, además de eso pues pasamos la hojilla de absentismo que

nos ha dado el jefe de estudio, la ficha que nos manda la administrativa que tenemos que rellenar de los alumnos de secundaria, y toda la documentación que nos da el jefe de estudios, pasa a través del Departamento de Orientación y es pura y exclusivamente administrativa, ¿no?. Y bueno, ¿cómo se canaliza el trabajo?, bueno pues a través de lo que sea, de lo que sea, y eso nos lleva mucho tiempo.

- **[ACTIVFRE]** Yo creo que hay un punto que se nos ha escapado y es el tema con las familias, el asesoramiento con las familias, ¿está reflejado? Porque yo creo que no.
- ✓ **De todas formas yo te apunto que con respecto a lo que se considera que debería de dedicarse, si que aparece el tema de la actuación con las familias del alumnado, de manera muy prioritaria, es decir, se está demandando mayor tiempo para trabajar con las familias.**
- **[DISTRIBUIEM]** Y sé que también faltaría no solamente a través del tutor o de forma individual, sino también lo que hacemos a través de lo que son las coordinaciones de comisión pedagógica, que hay un tiempo destinado y que estamos trabajando y, sí, también con los equipos directivos en función también de las demandas, creo que también está ahí para reflejar, ¿no?. Y todos los Servicios concurrentes aunque dentro de los mínimos, son puntuales para todo esto, y nosotros los remitimos para que por ejemplo nos transmitan información de esos servicios externos, llámense hospitales, unidades de salud mental, etc.
- Bueno, si, yo creo que es muy importante tener conciencia de cómo se estructura bien el tiempo, nosotros estamos atendiendo a los centros, es decir, hay dos tipos de horario, el lectivo y el no lectivo. Entonces a la hora de definir este tipo de frecuencias, de tareas, de tiempos, creo que es importante diferenciar esas dos cosas, sobretodo porque no aparece para nada el trabajo en pequeño o gran grupo con los profesores. Y creo que eso no es así, no ha sido correcto porque en las horas complementarias yo creo que todos nosotros llevamos un orden, o sea, a través del Plan de Calidad, o bien en la comisión pedagógica, o bien en la mejora de los proyectos de centro, tanto educativo como curricular, son mejoras concertadas en los centros donde tenemos todas las etapas.
- ✓ **Si, en el estudio salía, valora el tiempo que dedicas habitualmente a la actuación de manera global con todo el centro. Tan solo contestaron que mucho el 10% de la muestra que han respondido; y el 40% dice que bastante, es decir hay alrededor de un 50% que considera que mucho o bastante, y hay un 50% que dice que no, que nada o poco. Y después te digo: valora el tiempo que se dedica, preguntaba, a grupos, ya no con todo el colectivo, claustro sino con departamentos, y sale muy similar, es decir, alrededor de un poquito más, un 60%, que considera que se está dedicando bastante o mucho, pero te recuerdo que sigue habiendo un 40%, que es bastante, que considera que**

poco o nada, es decir que esa gente está tendiendo más al trabajo individualizado, sea con alumnos o con profesorado, no?

- Entonces yo te digo, últimamente se ha mejorado lo que es la integración en horas lectivas, lo que es el horario, [**COORDIRRELA**] porque la Inspección ha permitido de alguna forma que exista coordinación, sobre todo en el ámbito de necesidades educativas especiales, donde frecuentemente el orientador se reúne con esas necesidades, y a veces el tutor también habla con él, a través de reuniones donde se establece el seguimiento con estos alumnos. [**DISTRIBUIEM**] Tampoco aparece, lo que pudiera ser la observación directa en el aula, no me refiero a hacer consultas al tutor dentro del aula, porque eso es un desmadre, sino a que en determinados proyectos o líneas de desarrollo en el centro, se pudiera observar lo que el orientador aporta como informaciones en el aula, para esa observación. También que todos los profesores están integrados en los informes psicopedagógicos, o sea que no solo es recoger información y analizarla, sino que también es observación directa. Aparecen, bueno no aparece, todas las reuniones con los equipos directivos; o sea, si tu vas a una comisión de coordinación pedagógica, sin haber coordinado previamente el contenido de esa comisión, va a ser un desastre. Normalmente todo este tipo de reuniones se establecen con el equipo directivo, no? Y todos ven la atención individual del alumno, y yo creo que cada vez va a mejor salvo aquellos informes psicopedagógicos que tengan que sacar alguna información muy puntual, se supone que es todo un proceso, son unas medidas previas y que mas que nada es un intercambio continuo de información del tutor y la propia observación que hace del alumno, y te permite tener un criterio mas o menos adecuado.
- [**CONASEPROF**] Yo si quería decir que en líneas generales, respecto al análisis de las funciones, mas o menos estoy de acuerdo con ello; yo por mi parte si veo que yo si incluiría las tutorías de secundaria, y me explico, es cuando se te presentan algunas necesidades en las aulas y llevas una propuesta para trabajar esas necesidades y los profesores te dicen que ellos no están preparados para ese tipo de tutorías, que no saben llevarlo porque no son psicólogos ni pedagogos, entonces ahí esta el problema, ahí deberíamos plantearnos que está pasando. Esa es una de las cosas que quería plantear, y [**DISTRIBUIEM**] otra que a mi personalmente me lleva mucho tiempo es la coordinación con los servicios sociales, sobretodo con cada tutor que tiene el alumno para esos servicios sociales y por qué, porque aquí no hay trabajador social, y al no haberlo, estamos sufriendo las consecuencias de ello. Yo creo que su presencia sería una ayuda super importante.
- Yo quería decir que reparto el tiempo y, en función de todos los años que llevo en la orientación, mi reflexión en la práctica es dedicar el tiempo lo más posible a los grupos ya creados, como son los ciclos, los equipos educativos, los coordinadores de los ciclos, la comisión pedagógica y todo lo que pueda intervenir siempre en un

grupo. La intervención puntual la veo en otro momento, en los ámbitos creados, intento llevar allí mi practica en todo momento, lo más que pueda.

- [**FORMACOMPE**] Yo quería un poquito de tiempo, porque antes se me olvidó comentar lo de la formación, o sea, si la formación es responsabilidad de la Consejería, no hemos tenido formación hasta marzo de este año, que parece que vamos a tener algo. Ahora, si tenemos en cuenta la autoformación cada día, porque nos interesa autorrealizarnos, pues eso si, contando con el tiempo en el que buscamos información,...
- ✓ **Estamos terminando, mas palabras... En general y como última pregunta de la sesión de hoy, plantearé una más valorativa, más comprometida que se refiere a, desde vuestro punto de vista, que grado consideran ustedes de cumplimiento de funciones, de lo que se les está pidiendo, desde la administración, de los centros, que grados de cumplimiento, desde vuestro punto de vista...**
- ¿Del 1 al 10 ó del 1 al 3?
- [**GRADOIN**] ¡Si no fuera por nosotros, el sistema se habría hundido!
- [**RELADM**] Yo creo que a las demandas de la Administración, a todas las que no nos podemos negar, por decirlo de alguna manera, pues las hacemos y a mi ya me hubiera gustado negarme; yo pienso que la Administración en ese sentido, no puede tener quejas. [**DEFINFUN**] Pero también es cierto que muchas de esas demandas creo que no están bien enfocadas ni son coherentes con las funciones que nos han asignado, y en cuanto a las demandas de los centros, pues yo qué sé... No sé responder.
- [**MDDECOLA**] Mira, nosotros somos asesores, vamos a decirlo así, para la implantación de la LOGSE, vamos a decirlo de esta forma, y ¿qué tenemos que hacer aquí? conseguir desde la perspectiva de las funciones que nos han asignado, con nuestra colaboración, que los profesores cada vez mejoren, ¿no? Entiendo yo que a nivel profesional, en todo lo que es la puesta en práctica de todo lo que es la filosofía de la LOGSE. Bien. Vamos a dejarlo así. Y otra cosa es que yo lo consiga o no.
- ✓ **Yo voy por la línea de que se os piden treinta o cuarenta cosas, entonces, hasta qué punto esas tareas y funciones se están logrando, o realmente se está trabajando una pequeña parte de ellas. Además teniendo en cuenta que las funciones y directrices provienen de la Administración, pues muchas veces no solo no demandan lo mismo, que a veces no coinciden. Entonces, hasta que punto eso se esta cumpliendo o no. Es real ese decreto de funciones real? O**

se queda en el papel y luego se están haciendo la mitad? Es que a lo mejor yo hago la mitad de mi trabajo y puedo estar satisfecho o insatisfecho, por eso digo, de que grado pueden hablar.

- **[RELADM]** Mira, tenemos cuatro categorías dentro de las funciones, o cuatro contenidos, uno es n.e.e, ¿en qué grado lo que a mi la Administración me exige para con los centros, es eficiente o no? Vete tu a saber. **[MODECONTE]** Todavía hay profesores que me están diciendo: pásale un test a este pive y saca no se que no se cuanto, etc, etc. No entran en el proceso. En cuanto a asesoramiento curricular, tres cuartos de lo mismo, o sea, nosotros llegamos, tenemos una tarea organizativa, para intentar mejorar lo que es la puesta en práctica del curriculum, pero hay gente que todavía no sabe ni diferenciar conceptos de procedimienno, y eso me frustra. En cuanto a la tutoría, tenemos un modelo de tutoría integrado en el curriculum, nada de programitas, yo como tutor y cojo una de las funciones y la desarrollo, la planifico y punto. Todavía hay gente que viene y dice, ¿oye te acuerdas del programa que el orientador del año cincuenta pasó por aquí y lo dejó una vez? ¿Cómo lo podría conseguir? Tío, que estamos así todo el día. **[GRADOIN]** Entonces tu me dices, en qué grado yo tal... pues soy un inepto porque yo lo intento y me molesto, y no es significativo para el personal.
- **[GRADOIN]** Yo creo que en la medida en que los centros puedan colaborar con lo que se nos demanda, estará el grado de cumplimentación de nuestro trabajo, porque por mucho que nosotros insistamos si no hay un mínimo de colaboración, ese trabajo no se va a realizar. Entonces yo creo que por ahí tiene que ser unificado y si tuviera que dar un porcentaje, yo creo que un 50%, siempre el otro 50% dependiendo del centro y del equipo docente.
- Yo creo que estamos confundiendo dos cosas. Unas son la valoración de nuestras funciones, y otras los proyectos, los planes, las acciones y demás que se lleven a cabo. Yo digo, si valoro las funciones que nosotros desarrollamos por supuesto que cumplimos, ahora, otra cosa es que eso no se refleje en el resultado de que el proyecto 'x' se lleve a cabo, porque como he dicho antes, no depende de nosotros.
- ✓ **Bueno, son las seis, si quieren ustedes hacerme alguna recomendación con respecto a lo que ha sido la dinámica de hoy, si les ha resultado interesante o no. Vamos a hacer una segunda sesión, que la centraremos sobre metodologías y condiciones de trabajo y entraremos mas a fondo en algunas cuestiones que han salido en cuanto a coordinación, formación, y si me quieren hacer alguna recomendación para mejorar la próxima sesión, pues... es el momento.**
- No, todo va bien, ya quedamos...

- ✓ Bueno, si es difícil determinar nuestro trabajo, lo que es la gran diversidad de funciones, etc, etc, con respecto a la metodología, todavía el análisis parece más complejo, porque no está claro que haya una metodología única bien definida, sino que existe una diversidad de formas de hacer las cosas. A nivel teórico se ha intentado identificar modelos, y se habla de dos grandes orientaciones metodológicas. Una que se conoce como 'centrada en contenidos', otra denominada 'centrada en procesos'. La primera se suele identificar con un rol de especialista, es decir, que consiste fundamentalmente esta forma de trabajo, en que el asesor, el orientador o el profesional que va a ayudar al otro, fundamentalmente, lo que va a buscar, su finalidad, es resolver el problema que está afectando a ese otro profesional que le pide ayuda: resolver el problema, ese es su foco de atención. Por su parte, el modelo centrado en procesos lo que pretende es dinamizar al colectivo para que sean ellos los que aborden el problema, esa es la principal o una de las principales características que distingue una orientación de otra. De todas formas, existen distintas acciones estratégicas para definir ambos modelos, y yo se las voy a comentar. Esta primera se refiere a poner mayor énfasis en los contenidos, o bien en los procesos y dinámicas de trabajo. Otro tipo se conoce como intervención directa, elaborando un material para que sea utilizado por el profesorado, o bien elaboro con ellos. Me siento y ayudo a que otros elaboren. Esta sería una segunda estrategia. La tercera que definiríamos se caracteriza por estar centrada la atención en el individuo, o bien la atención preferente se dirige al grupo o colectivo. Otra de las estrategias que definen esa orientación metodológica se refiere al tipo de ofertas o temas que se abordan: o bien trabajamos cualquier temática sea lo que sea, o delimitamos los asuntos. Otra estrategia se refiere a quién toma la iniciativa para iniciar ese proceso de trabajo, es decir, si la estrategia es reactiva o proactiva. Y la última estrategia se refiere al tipo de relación que se establece en el proceso de asesoramiento: ésta es diferenciada, se marcan estatus diferentes entre el especialista y el no especialista, o bien la relación tiende a ser igualitaria, no hay diferenciación entre unos y otros. El caso de ustedes después de los resultados de pasar el cuestionario en el primer estudio, los resultados apuntan que parece que hay una tendencia hacia la orientación de procesos, es decir, ustedes trabajan más procesos, coordinación, reuniones, más que centrarse en problemas concretos y particulares, aunque también lo suelen hacer. No es que haga sólo esto y no haga de lo otro. Hay una tendencia, parece que se hace más de una cosa que de otra. También parece que la atención está más centrada en la atención individual que en el trabajo en grupo. Parece que no hay limitación de ofertas.

Suelen actuar cuando se les llama preferentemente, aunque a veces también suelen tomar la iniciativa, pero casi siempre sucede lo primero. Con respecto a la capacitación para la autonomía, también aparecen valores altos. Y con el tipo de relación que se establece con el profesorado, preferentemente suele ser una relación de tipo igualitaria. Entonces la cuestión que yo les planteo es que si este panorama se acerca o no a la experiencia cotidiana que ustedes tienen. Vamos a hablar primero en términos reales, pero no se olviden de que en la investigación hay una doble dimensión, lo que es y también lo que debería de ser. ¿Quién quiere empezar? ¿Tienen la información clara?

- [**DEFINIMOD**] Puede parecer un tanto contradictorio que por un lado se pudiera atender al trabajo colectivo y por otro lado el individual, parece un tanto contradictorio. Digamos que a lo mejor está dentro de lo que es una evolución del modelo que nosotros pretendemos hacer. Hay que pensar de dónde partimos, de la época cuando estaban los equipos multiprofesionales, y cuando empezaron los primeros orientadores en los centros, pues se tenía en aquel momento una noción de especialista, de algo ajeno al centro, se tenía, en fin, una imagen totalmente distinta. Yo creo que desde que se empezó, de la imagen que yo tengo de cuando se empezó, paulatinamente ha habido un cambio, y yo creo que vamos encaminados a eso. Entonces, pienso que en determinados momentos nosotros, si nos lo permiten, trabajamos con el modelo que nos parece el ideal, pues estupendo. Pero en ocasiones tenemos trabajos mas individuales que rompen el hilo en algunos sentidos, hacia el otro tipo de trabajos.
- [**MODECONTE**] En el caso de las logopedas es que nos valemos de estos casos individuales para, poder acceder no sólo al aula y al ciclo, sino también a las etapas, entonces las demandas surgen cuando tienen un caso específico, y te vales de eso para después dar causas generales. Es como una guía para luego tener otros accesos.
- Si, bueno, yo pienso que nuestra actuación está basada todavía en un modelo médico y todo lo demás esta muy bien. En cuanto a las tutorías, primero tenemos que lograr que ellos se motiven para hacer una determinada actividad y nosotros, con disculpa a veces intentamos meter algo más detrás y eso creo que lo retrata bastante bien.
- [**MODECOLA**] Creo que el otro día dejé claro que nosotros tenemos una trayectoria de continuidad en el centro y eso hace que tengamos siempre previsión de futuro. Hacemos las cosas en base a unos objetivos y metas a largo plazo, pero nunca tenemos actuaciones puntuales, sino como una línea de futuro. Sí que pueden haber actuaciones en un momento dado, porque existe la demanda, pero siempre se da una respuesta que esté dentro de la línea y el marco, que dé una respuesta de proceso.

- [**DEFINIMOD**] Yo creo que nuestro modelo no está consolidado. Pero yo creo que vienen con la idea ya de que tu eres el especialista, por eso pienso que no está consolidado el nuevo planteamiento. Hay un proceso, o sea, estamos en ello.
- [**CONASEPROF**] Según o dependiendo del nivel de implicación de cada uno de los miembros de la comunidad educativa, se percibe más claramente en el modelo que estamos que otro, porque claro, algunos profesores que tienen poca implicación o no quieren implicarse en estas medidas, llevan la tendencia a demandar actuaciones puntuales. Ahora bien, el resto, los que están implicados en el centro, y los que conocen lo que estamos haciendo, porque hay profesorado que no conoce qué es lo que hacemos, solamente algunos sectores lo saben. [**GRADOIN**] Entonces, ¿quién sabe lo que yo estoy haciendo realmente en el centro? el equipo directivo, porque con ellos es con quien consensúo ciertas reuniones, a ellos es a quien voy con la demanda de mira, por favor, tal ciclo, mira lo que están haciendo... Entonces es ahí donde va canalizado todo mi trabajo y donde ellos van a organizar todas las agrupaciones donde yo puedo trabajar. Por tanto, son los equipos directivos los que saben lo que hacemos, porque hay algunos profesores que ni se molestan, están metidos en lo suyo y no saben nada de nada sobre lo que yo hago.
- ✓ **¿Qué grado de influencia creen ustedes que tienen en el centro, a nivel de profesores, de departamentos, etc.? ¿Creen que tienen liderazgo? A los equipos de orientación se les ha dado ese liderazgo, y de hecho el proyecto curricular, proyecto educativo, a ustedes le dieron ese papel, junto con otras cosas... Me gustaría saber hasta qué punto lo viven o no y hasta qué punto llegan vuestras influencias a la hora de compartir la toma de decisiones en el centro, en dibujar panorámicas y líneas de actuación, etc.**
- [**GRADOIN**] Yo creo que también hay que ver el momento en el que estás dentro del centro, y cada centro lo vive de distinta forma, en el sentido de que cuando tuvimos que abordar el proyecto educativo, fue una experiencia muy bonita, a la hora de dinamizar, etc. A nosotros nos tocó todo y yo creo que nos ganamos a pulso seguir actuando más a nivel global porque ya hubo una experiencia previa, y ahora lo seguimos haciendo con la CCP, los ciclos,
- Yo en cambio creo que para algunos somos molestos, porque estamos volviendo siempre a cuestiones que requieren la implicación de la gente, y entonces somos molestos y aunque no hablemos, ya saben lo que vamos a decir. Yo por lo menos hablo de algunos centros, en concreto del mío, que se dice que el centro está gobernado por el Departamento de Orientación, y es porque los equipos directivos te dejan, porque piensan que estamos preparados para ese nivel, y entonces piden colaboración a los departamentos, y claro al final se ve el trabajo del Departamento de Orientación a través del equipo directivo. Yo quería también nombrar el tema de la primaria y la secundaria, que la percepción de ambos es diferente, y lo he notado

porque este año he empezado en secundaria, y esta gente funciona de distinta manera o tienen unos temas diferentes que los de primaria.

- ✓ Desde el punto de vista ideal, cuál creen ustedes que debe ser la tendencia del equipo, del Servicio, de ustedes, a nivel metodológico, es decir, si están en la línea que deberían estar, y está bien clara cuál ha de ser la actuación, o no, eso no está claro.
- Eso si lo tenemos claro, nuestros ámbitos si los sabemos.
- [**ESTRUCINIER**] Yo creo que desde que llevamos aquí en los EOEP. Porque antes hicimos orientación, pero no estábamos organizados como ahora, aunque tan sólo llevamos desde el 95, cinco años después del decreto. Entonces la mayoría estaban en los centros de primaria, y en secundaria no estaban generalizados los Departamentos de Orientación. Hoy toda la población escolar está de una manera recogida y controlada por los Servicios de Orientación. Y hoy, todos sabemos de los alumnos que están en esta primera o segunda etapa, y cómo van luego. Dentro del equipo se generan estos debates referentes a cómo están nuestros alumnos, qué medidas se están tomando por parte del profesorado para todos estos casos de los alumnos, qué organización hay en los centros. Esto antes no se traducía lo que era la primaria y lo que era la secundaria. [**GRADOIN**] Hasta que no ha empezado a entrar un Servicio como el nuestro dentro del centro para poder saber lo que hay dentro del centro, porque desde fuera nunca se sabe nada, hay que estar dentro para saber realmente lo que ocurre.
- [**DEFINIMOD**] Al principio no había nada, no habían equipos de coordinación docente, es decir ni siquiera existían esas posibilidades de contarse como docentes. Y claro, luego llegabas allí y lo hacías como especialista. Ahora yo creo que en general, ese trabajo colaborativo está más extendido en los centros, entre los docentes, entre nosotros y ellos...
- [**GRADOIN**] Yo creo que hablando de liderazgo, yo encontré el primer año que sí, que realmente eramos unas organizadoras de las CCP. Y fue una experiencia un tanto negativa, porque si no acudía a la CCP ese día, pues no se celebraba. Mira yo tengo dos centros, ¿no?, pues en los dos centros no fue así, o sea, había una dinámica, se colabora y todos ponían de su parte, y lo malo, es que hay gente que no admite esa supuesta orientación, sino que no somos nadie para decirles que la metodología que están usando no llega a todos los alumnos. A mi se me hace pesado mi trabajo, porque cada uno tiene una historia distinta conmigo y claro, el trabajo siempre es distinto. Yo lo que si veo es que un trabajo de sensibilización y concienciación de lo que estamos haciendo, pero vamos, que yo creo que se está haciendo, que no es una cosa que está ahí estancada.

- ✓ Qué les parece si pasamos a un capítulo más entretenido, me refiero a las opiniones del profesorado, y sé que les va a gustar además. Como antes les comentaba, hay datos con respecto a la valoración de la incidencia de vuestro trabajo. Estos son los datos más valorativos de vuestro trabajo, que se recogían en el primer estudio. En datos generales, ustedes constituyen el Servicio mejor valorado por el profesorado en Canarias, independientemente de particularidades. En general voy comentando datos del profesorado hacia ustedes, y de vosotros mismos. Por ejemplo, con respecto a la incidencia que se tiene en el funcionamiento del centro, el profesorado considera en un grado del 60% que vuestro trabajo incide apreciable y positivamente en la dinámica y en el funcionamiento de los centros. Aunque existe otro 40% que dice que vuestra incidencia es poco importante o nula. Realmente nada importante solo hay un 8%. Quizás los datos más significativos tiene que ver con, por ejemplo, que más del 50% habla también de la influencia en los ciclos y departamentos, pero hay otro 50% que dice que es más débil. Con respecto a la dinámica de trabajo y coordinación conjunta en el centro también se destaca por encima del 56%, 57%. Por ejemplo, el dato que más destaca o el que más puntúa, tiene que ver con la incidencia de casos particulares, sea alumnado, profesorado o equipo o grupo muy concreto, la pregunta se hace también al contrario y sólo están de acuerdo un 17%. Después ya con la opinión que tienen ustedes mismos, estos ya son datos de ustedes por ejemplo se dice te consideras valorado y apreciado en tus funciones por parte de los centros, y contestan mucho o bastante por encima del 60%. También si vuestro trabajo tiene una incidencia notable en la vida y dinámica de los centros y colectivos, pues ustedes consideran que bastante o mucho el 60%. Hay un dato interesante para mí, el profesorado desde su punto de vista no considera al EOEP como equipo, sino como un profesional individual, solamente el 20% en mucho o bastante medida perciben al EOEP. Me gustaría que comentaran algo sobre estos datos, ¿qué les parecen?
- [**GRADOIN**] Que conste que para nada, para nada se nos puede estar comparando con la Inspección o con los CEP, porque somos diferentes. Mira, yo por ejemplo, la percepción que tenga el profesorado de mi trabajo me supone una preocupación, porque en qué medida valoran ellos el trabajo que estoy haciendo y en qué medida no lo hacen. [**MODECOLA**] Y que conste que yo no estoy con el profesor para enseñarle; yo observo y en la medida de lo que pueda trato de ayudarle, ellos aprenden solos y yo aprendo con ellos.
- [**DEFINIMOD**] Yo creo que si han habido cambios respecto a lo que estamos hablando ha sido en los Servicios de Orientación, aunque en unos equipos más que en otros. [**GRADOIN**] Otra cosa es que nosotros estamos conviviendo casi día a día y no se valora lo mismo.

- Está claro que no podemos separar lo que están haciendo los profesores con nosotros y lo que nosotros hacemos con ellos. Y con respecto a los porcentajes, y referido a la opinión que tenemos nosotros de nuestros servicios, nuestro trabajo, yo creo que si se intenta hacer una comparación con los profesores, con la valoración que nosotros nos hemos hecho, ahí si podríamos ver hasta que punto estamos aceptados.
- ✓ **Mas cosas.... Seguimos, vamos a entrar en la tercera dimensión, en ella hay cosas muy diversas que tienen que ver con la composición del equipo, con la estructura, con el Servicio a nivel institucional, con el perfil profesional, con las coordinaciones internas y externas, etc. Yo creo que el método mas útil podría ser que yo les comente algunos resultados y vamos parándonos, en la medida que ustedes lo consideren. Por ejemplo la primera variable tenia que ver con toda una serie de cuestiones del equipo. Teniendo en cuenta las necesidades y demandas de la zona, cómo valoras el numero de componentes. Yo la conclusión que saco en general es que hay una demanda por parte de ustedes, son datos de toda Canarias. Sobretudo destaca en el tema de logopedas y trabajadores sociales que yo creo que es claro y evidente la necesidad. Por ejemplo, con respecto a las características profesionales de los equipos se preguntaba sobre la adecuación del equipo, de sus miembros. Ustedes consideran que es muy bueno, muy adecuado y bastante, casi el 96%; su capacitación profesional muy buena también, aunque los valores bajan muchísimo respecto a los recursos técnicos y materiales, aquí se nota una demanda importante, impresionante, los valores son totalmente contrarios. Mas del 97% los considera poco o nada adecuados. ¿Ha cambiado algo o es realmente así?**
- [**ESTRUCINIER**] Yo creo que se ha avanzado con respecto a hace unos años. Antes no teníamos ordenadores, ahora si, pero por ejemplo, aquí los tenemos y en los centros no. Yo creo que los materiales van y vienen de unos compañeros a otros, porque no podemos tener de todo. Y en cuanto a los espacios físicos tampoco, hay compañeros que no tienen lugares de trabajo en los centros de primaria. A lo mejor hay sitios, pero son sitios cutres.
- Yo veo en general insuficiencias, no en nuestro equipo en particular, quiero decir que muchos centros no disponen de los espacios adecuados para hacer un trabajo digno. No se puede recibir a los padres en cualquier sitio, si quieres tener una cierta empatía y una cierta reunión. Todo a nivel de centro.
- Yo veo aquí que, vamos a ver, la dotación económica viene a los equipos. La infraestructura que tenemos como Servicio es el equipo. Los recursos están aquí en el equipo, y nosotros estamos en los centros siempre. Y esto es una contradicción total. Entonces, siempre estamos en los centros, y sólo dos veces al mes venimos al

equipo para resolver todos los asuntos que se hayan podido producir, entonces en esos dos jueves tenemos que solventarlo todo. Aquí sí tenemos recursos, pero no nos podemos llevar el ordenador para el centro porque es compartido para las 15, 16, 17 personas que somos. En el centro ninguno tenemos los espacios ni los recursos.

- Yo creo que toda esa falta de recursos materiales la podemos suplir de alguna forma con nuestros propios medios y nuestro tiempo. Y otra cosa que quería comentar era la de los recursos humanos, es mi opinión y seguro que es muy diferenciada a la de los demás. Yo pienso que los servicios comunitarios no son solamente los educativos, por tanto a mi me parece que habría que contar con los recursos de los servicios públicos, yo pienso que trabajadores sociales en una determinada área de intervención no son sólo los que nosotros tenemos, y con esto no quiero decir que no hagan falta más, desde el punto de vista psicopedagógico, sino que hay trabajadores sociales en los ayuntamientos, los hay en los servicios de salud y a lo mejor se podrían articular de forma que los alumnos que viven en un municipio y cuentan con todos esos recursos, no solo tengan en cuenta los nuestros. Y no sé si eso tiene una solución, a mi como contribuyente en ese sentido me gustaría que se estudiara. Yo creo que a veces no es una cuestión de falta de recursos, sino ver si realmente los recursos que se nos ofrecen nos sirven o no.
- ✓ **Creo que la demanda esta clara en cuanto a trabajadores sociales y logopedas, pero también un 60% de ustedes dicen que los orientadores son insuficientes, no?**
- Es que son muchísimos alumnos, yo por ejemplo tengo 1300...
- Pero por muchos trabajadores sociales que hayan en los ayuntamientos, ellos también tienen su trabajo, y no es lo mismo trabajar en el plano educativo, que en el plano de los servicios sociales.
- ✓ **Seguimos con el funcionamiento de los equipos. Aquí preguntábamos sobre el ambiente y el trabajo interno, en la distribución y el reparto de funciones, etc. En general los valores son bastante altos, por ejemplo, en la distribución y reparto de funciones dentro de los equipos, la valoración que se hace es alta, mas del 85% considera que es muy adecuado o bastante adecuado, la comunicación y el trabajo conjunto aparece como un valor muy alto, en torno al 75%, muy adecuado o bastante adecuado. La coordinación de funciones o actuaciones, también recibe valores muy altos; el clima relacional también valores muy altos, el 90%, prácticamente; resolución de tareas burocráticas, aquí baja un poquitín, pero sigue siendo alto; el aprovechamiento del trabajo es quizás el dato que mas bajo aparece, 64% opina que es bastante adecuado, pero hay un 35% que opina que es poco adecuado. ¿Qué les parece?**

- **[DEFINIFUN]** Yo creo que tenemos que hacer muchísimas cosas y no podemos abarcarlas todas. **[DISTRIBUTIEM]** Realmente yo creo que no aprovechamos el tiempo para la ansiedad que nos generamos unos a otros. Es verdad que se crea un estirar, estirar y a veces lo que haces es todo lo contrario.
- Son muchas las demandas para el poco tiempo que tenemos.
- **[ESTRUCINIER]** Muchas veces nuestro trabajo genera una serie de ansiedades que las solemos descargar en el equipo, **[DISTRIBUTIEM]** y por otro lado, bien es cierto que por ese motivo u otro, nuestra propia formación, no estamos acostumbrados a administrar el tiempo y ahorrarlo y decir la última palabra en una discusión. Yo creo que a veces agotamos mucho tiempo que se podría ahorrar.
- ✓ **¿Hay algún tipo de mejora que se podría aplicar?**
- **[DISTRIBUTIEM]** Yo creo que nosotros tratamos de organizarnos el tiempo para los trabajos que tenemos que realizar, pero tenemos otras cuestiones que resolver y nos limitan.
- **[ACTIVFRE]** Nosotros de unos años para acá, estamos haciendo asesoramiento no sólo para los centros y demás, es que estamos formando a nuestros propios compañeros, cuando llegan a los equipos, que son muchas cosas.
- ✓ Una de las cuestiones que aparece en el estudio se refiere el grado de preparación que ustedes consideraban que tenían con respecto a ciertas acciones, actividades, etc. El grado de preparación es bastante alto, en general, como casi todo, sólo destacar que por ejemplo: se les preguntó por la detección y clarificación de necesidades, los valores son altos, la elaboración de materiales, elaboración del plan de actuación en colaboración con tu equipo, informar y divulgar sobre conocimientos y experiencias, aquí bajó un poquito, información sobre normativas, legislación, también baja, establecer contactos e intercambios, asesorar a los centros sobre el desarrollo de planes, diseñar y desarrollar, evaluar el propio plan, utilización del modelo de procesos... se preguntaba también sobre el grado de preparación para establecer la relación de trabajo colaborativo, el 63% opina que es bueno o muy bueno, para el trabajo en grupo en el equipo, los valores son bastante altos, el 80% opina que es muy bueno o bueno. Para trabajar con alumnado también la proporción es alta y para trabajar con la familia, la valoración es alta, el 75% para arriba. ¿Quieren comentar algo sobre el tema de la preparación? También se les preguntaba luego, con respecto a formación, ¿cómo cubren ustedes vuestras necesidades formativas? Especialmente destaca lo que es lectura personal, revistas, libros, documentos. La asistencia a jornadas es bajísima, solo el 30% lo considera que lo hace bastante y un 2%

lo hace mucho, es decir,... la investigación es prácticamente bajísima, tan solo el 14%, considera que lo hace bastante a menudo. Análisis reflexión sobre su propia practica es la dimensión que mejor aparece valorada; es una reflexión individual porque a nivel grupal aparece con valores del 53% considera que mucho o bastante. ¿Que les parece? Hay una alta demanda en lo que es asistencia a jornadas y cursos. ¿Que les parece?

- [**FORMACOMPE/ACTIVFRE**] Yo quería aclarar una cosa en cuanto al asesoramiento a compañeros, que no me refería al grado de formación inicial, sino que a veces ha llegado gente que ha sacado unas oposiciones y no han tenido práctica en el asunto, y entonces, pues bueno, estamos inmersos en una normativa, y en los modelos y demás y sí tienes que ir un poco poniéndolos al día y, hasta cierto punto, es un asesoramiento que vas haciendo.
- [**FORMACOMPE**] Yo creo que la principal formación que necesitamos es cómo volcar nuestro caudal de conocimiento y de preparación para que eso tenga un efecto beneficioso en nuestro sistema y no genere al contrario un efecto catastrófico. Yo a veces tengo esa sensación, yo no sé si necesito saber mas de asesoramiento curricular. Lo que necesitaría en todo caso es cómo prestar de manera adecuada ese asesoramiento para que el asesoramiento sirva en la practica. Esto es lo que percibo que esta generando la Reforma, es decir,... ha sido un caudal que no ha tenido el cauce adecuado y que se ha salido por todas partes, se ha desbordado, que es un desastre. Pero pienso, que en general estamos bastante bien formados, y si no pues buscamos la forma de formarnos.
- A lo mejor no necesitamos ese tipo de formación.
- Yo para formarme necesito ponerme en contacto con personas que tengan una perspectiva distinta a la mía, y que tenga una experiencia practica diferente a la mía, para contrastar esas diferencias. Yo no necesito tanto que me venga un superexperto a decirme como lo hace él, sino que me dé la oportunidad de intercambiar.
- Yo creo que no estamos mal formados en nuestro campo de trabajo, sino que a parte de esto tenemos que tener un clima de seguridad y una actitud de conocimiento para poder asesorar a compañeros.
- ✓ **Vamos a avanzar, nos quedan sólo dos cuestiones, la primera tiene que ver con coordinación con otros sistemas de apoyo y en general los valores son desde mi punto de vista bastante bajos, el mas alto es la coordinación con la inspección, pero solo lo considera bueno o muy bueno el 50%. Hay un 43% considera como suficiente, regular, e insuficiente el 6%. Pero destaca sobretodo que la coordinación con otros equipos de zona sea poco aceptable o nada aceptable, lo considera casi el 80% y que la coordinación con equipos**

específicos es poco o nada aceptable en torno al 75% y que la coordinación con el CEP de la zona, el 71% lo considera que es poco o nada aceptable. ¿Que les parece?

- [**COORDIRRELA**] Con el CEP no hay ninguna coordinación, con los otros equipos, no hay problemas, con la Inspección por mucho que queramos, es algo difícil, porque te puedes encontrar con cada inspector...
- ✓ Aquí se recoge todo un listado de medidas porque hay una pregunta abierta que decía que cosas propones para mejorar la coordinación, y tal. Si quieren comentar algo, dice, favorecer el intercambio de información y el trabajo conjunto entre el servicio, favorecerlo desde la consejería, que la información fluya de manera mas rápida y este entre equipos y servicios, establecer un calendario fijo de reuniones periódicas a lo largo del curso para coordinaciones tanto internas al servicio como externas, , potenciar el trabajo colaborativo entre equipos, ..facilitar la identificación de necesidades de los centros de manera conjunta, entrevistar los diferentes servicios,... relaciones igualitarias, planificar, concretar...¿Qué les parece?
- [**COORDIRRELA**] No hay coordinación, entonces, que vas a esperar, si nosotros queremos coordinarnos y no hay.
- ✓ ¿Nadie quiere comentar algo más? Falta solamente la cuestión del Plan de Trabajo de los equipos y de la Memoria que ustedes elaboran.
- [**COORDIRRELA**] Yo creo, y perdona que vuelva atrás, que hay que buscar la forma que las coordinaciones fueran de la mejor forma posible, es decir si en lugar de encargarse tres Servicios como actualmente del asesoramiento, se encargara uno sólo... Y en cuanto a las relaciones jerárquicas en cuanto al asesoramiento, a lo mejor es que la jerarquía se tendría, no ya que quitar, sino que cambiar. Quiero decir, que quien mas habla del asesoramiento somos nosotros, y sin embargo muchas veces tenemos que andar con pies de plomo sobre qué decimos, no vayamos a ...
- El inspector, si, si.
- Eh!, que es la autoridad jerárquica. Yo no sé si me estoy pasando o que...
- No, tienes razón. Totalmente de acuerdo...
- [**GRADOIN**] Que al fin y al cabo, los promotores de los cambios en los centros son los orientadores y todos sabemos la dificultad tan grande, la mentalidad que hay en la mayor parte de los profesores.

- ✓ **Con respecto al Plan de Trabajo, y la Memoria, ustedes consideran muy de acuerdo o bastante de acuerdo con respecto a que el Plan de Trabajo responda a las necesidades de centros y profesorados, así opina el 80% de ustedes. Por ejemplo consideran, aquí baja la valoración, consideran la utilidad que tiene para el trabajo vuestro cotidiano, y solo el 68% de ustedes considera que es realmente útil. Después parece que la memoria recoge propuestas de mejora de un año para otro, es bastante valorado. Se preguntaba también si la memoria recogía exactamente el plan de trabajo y más de un 73% lo consideraba bastante de acuerdo, y el dato más negativo fue con respecto a las directrices de la Consejería, que atañen a las coordinaciones provinciales y la coordinación a nivel regional. Son las adecuadas, casi el 51% opina que algo. Deja mucho que desear, ¿no?**
- **[PLANTRA]** Del plan del equipo comprende no sólo los acuerdos y las intervenciones que vamos hacer con el equipo, sino los planes individuales e intervención de los centros. Entonces estos están hechos de acuerdo con lo que diga el centro. Entonces, el plan de trabajo lo que recoge es lo que tu has dicho, entonces hay una diferencia entre un plan y otro. El plan de trabajo es algo que se hace a principio de curso, como un planteamiento de trabajo abierto. Si estamos en un modelo colaborativo en el que hemos dicho o de procesos, no podemos cerrar nosotros nada. Entonces como modificamos el plan, o no está abierto, es decir, establecemos un plan en un marco de trabajo, con unas negociaciones previas que establecen unos espacios, unos responsables, unos objetivos, digamos que si está ese marco en el que se va a actuar. Pero, luego se va a hacer reconstruyendo o se van realizando otras tareas a medida que también se vaya el plan abajo.
- ✓ **A mi lo que me interesa es que muchas veces elaboramos el plan de trabajo mucho por exigencias externas, y sobretodo me interesa saber, los planes se trabajan desde qué punto de vista, son útiles en la medida que nos están ayudando en el trabajo, es una cosa abierta...**
- **[PLANIRA]** De todas maneras yo creo que la normativa impide que eso tenga ninguna eficacia, me explico, los centros organizan su planificación, y tienen una fecha determinada para cumplir una serie de procesos, evaluación de esa planificación anual, bueno pues nosotros antes, un mes antes, tenemos que presentar ese plan de trabajo. Por tanto nuestra memoria no sería nuestra memoria sino la memoria del centro. Otra cosa también es que tengamos otras intervenciones como equipo de zona que somos y también esté reflejado por alguna parte.
- ✓ **Sugerencias que se aportaban eran que fueran más realistas, sistematizados...**

- **[DEFINIMOD]** A veces no te da la impresión como que la Administración cierra y los Servicios están ahora como acampando, rodando de un lugar a otro. ¿no te da la impresión?, porque a mi sí.
- Me da la impresión y además se habla de la marginalidad, es decir, alguien que camina en un margen, en una frontera entre diferentes intereses, y de hecho se caracteriza por ser una de las dificultades que tiene el rol del asesor, en este caso el orientador/a, trabajador social, es que por un lado se están pidiendo ciertas demandas y por otro lado se están pidiendo otras. Y cuando algunas demandas coinciden del diez, pero a veces son muy contradictorias, es decir, a quién respondes tú, parece que o te casas con uno o te casas con otro.
- Exactamente, y eso sucede y yo lo percibo como trabajador social. El primer año estaba en un lugar de confusión, tormentoso y oscuro. Y luego que ahora las cosas ya se van aclarando estoy viendo que realmente es así. Para mí un dato significativo es la presencia de los trabajadores sociales en los centros. **[ESTRUCINIER]** Se contrata un trabajador social para que haga una labor en el centro. Pero, ¿en qué condiciones?. Extremadamente limitadas. En principio, nosotros éramos multiprofesionales y ellos STOEP, eso es una batalla todavía activa. Al principio nos peleamos todos y después vinieron unos señores que se consideraban dioses que dijeron, bueno como todos son profesionales y todos son altamente planificados, ahora vamos a formar equipos y aquí todo el mundo tiene que llevarse bien, y además tiene que llevar una labor de colaboración, de imagen hacia el colegio, porque son equipo, y de criterios comunes, entonces ahí estamos, y hay equipos que supongo habrán salido en el estudio, ramalazos de que no hay manera de coordinarse, pero si de aceptarse para ir a una cena, etc. Luego ya a nivel profesional, todos con sus roces, ¿no?. El trabajo del asistente social siempre está fuera del centro y yo lo percibo claro, el trabajador social tiene que estar fuera del centro porque a mí se me dan funciones de trabajo con la comunidad y todas las familias y todo fuera del centro, y yo me tengo que meter en el centro a través del equipo. Pero es que a mí a veces se me percibe como la familia, la familia es aquella institución que no tiene la institución escolar pero que entra a formar parte del proceso educativo de los alumnos. **[GRADOIN]** Entonces, yo a veces como figura, pues contigo puedo tener muy buena relación y nos vamos a tomar un cortado, pero cuando hablamos de cosas familiares, ahí sí que se choca, la familia es cambiable, la familia se puede adaptar a la escuela,... Por ejemplo, el trabajador social no puede estar en la CCP, donde se cuecen los problemas, no tiene que recibir la información a través de una serie de personas que dedican tiempo a comunicar al trabajador social su percepción del alumno, es decir una labor absolutamente de contaminación. Cuando yo percibo a ese alumno y a esa familia no la percibo como trabajador social, la percibo como tutor, como director de centro. Entonces yo ya no puedo ejercer mi labor profesional, desde una perspectiva de la comunicación humana, yo ya, bien contaminada, y como esa es la situación, eso es lo que puedo hacer, y a veces se me

perdona la vida como profesional. Después encima, para que lo vean más claro, hay una situación problemática en un colegio y se intentan montones de cosas, todo el mundo se olvida del trabajador social, porque tienen muchos centros, mucha problemática, mucha zona y no la vamos a menear mas, y además ¡es tan simpática!, que pasa luego, cuando yo recibo a esa familia, totalmente ya está deteriorada, y no le puedo vender una institución sana, porque la ha percibido como podrida. Me explico.

- ✓ **Muy claro... Creo que con esto terminamos.**

Anexo 7

Categorías para el análisis del discurso
del grupo de discusión de los EOEP

GRUPO DE DISCUSIÓN: ‘EOEP’

- Categorías de análisis

MATRICES	CATEGORÍAS DE ANÁLISIS	CÓDIGOS	SIGNIFICADO
I	ACTIVIDADES, FUNCIONES y TAREAS DE ASESORAMIENTO ¿En qué se concreta y cuánto se hace?	<i>ACTIVIFRE</i> <i>DEFINIFUN</i> <i>DISTRIBUTEM</i>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Actividades más frecuentes del sistema de apoyo ➤ Definición/delimitación de las funciones que realizan ➤ Distribución del tiempo en función del tipo de actuación
II	METODOLOGÍA, ESTRATEGIAS, MODELO DE ACTUACIÓN ¿Cómo se concibe y hace el asesoramiento?	<i>DEFINIMOD</i> <i>CONASEPROF</i> <i>MODECOLA</i> <i>MODECONTE</i> <i>GRADOIN</i>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Definición/descripción del modelo de actuación ➤ Concepción que tiene el profesorado del asesoramiento ➤ Uso del modelo centrado en procesos o colaborativo ➤ Uso del modelo centrado en contenidos o especialista ➤ Grado de influencia del asesoramiento
III	ESTRUCTURA INTERNA, ORGANIZACIÓN, FORMACIÓN Y RELACIONES ¿En qué condiciones se realiza?	<i>ESTRUCINTER</i> <i>FORMACOMPE</i> <i>COORDIRRELA</i> <i>PLANTRA</i> <i>RELADMI</i>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Estructura interna del equipo ➤ Formación y competencia profesional ➤ Coordinación externa; relaciones con otros Servicios ➤ Plan de Trabajo y Memoria <ul style="list-style-type: none"> ➤ Relaciones con la Administración

Anexo 8

Matrices de contenido
del grupo de discusión de los EOEP

GRUPO DE DISCUSIÓN: 'EOEP'

- Matrices de contenido

Matriz I: Actividades, funciones y tareas de asesoramiento de los EOEP

➤ *Grado de definición y delimitación de las funciones que se realizan*

[DEFINIFUN]

- Me dedico a resolver tareas de todo tipo. Y no podría hacer una clasificación, ni una priorización.
- Estamos aquí para solucionar los problemas que surgen en el centro y que en realidad están todos unidos, tanto la demanda del profesor, de lo que resulta de un trabajo extra (...) y a su vez lo que es un trabajo con los padres y con el equipo docente de todo el centro, entonces como que todo está muy unido.
- Es la realidad que nos estamos encontrando: que hay muchas cosas que no son nuestra función pero que están ahí y hay que resolver.
- Hay unos pasos y unas normativas que hay que llevar a cabo, que además nos ayudan a nosotros porque forman parte del trabajo, sobretodo por la complejidad de lo que pasa en el aula.
- Las funciones no están bien delimitadas. De todas maneras, yo creo que todos tenemos un plan de trabajo, tocamos diferentes campos o ámbitos, tenemos unas prioridades antes que otras. Pero lo más curioso que siempre veo es que aparte de esas tareas que tu ya tienes programadas o planificadas, luego llegas a las nueve de la mañana a un centro y te aparecen veinte diferentes a las que tu tienes programadas, ¿no? Y luego, pasa una hora y te aparecen otras más y dices...
- Son muchas tareas que están ahí y que al final siempre recaen en la misma persona.
- Sí que están delimitadas nuestras funciones, pero se ve como que estamos ahí para todo. O sea, que estamos ahí para las demandas que ocurran en un centro, pero que abarca desde el equipo directivo hasta todos los profesores que están en el

centro. Es decir, abarca todos los servicios.

- Yo no las veo nada concretas. Creo que es que cabe todo, o sea, aunque tengamos nuestras circulares de funcionamiento, en esas cuatro áreas cabe todo, desde hacer terapia de centro, hasta cualquier cosa que te pidan. O sea, que se pueden buscar los puntos por un lado y por otro y cabe todo lo que te quieran meter y todo lo que te quieran pedir. En ese sentido yo creo que sí hay una necesidad de que se clarifiquen cuáles son nuestras funciones, pero de manera concreta.
- Nosotros estamos en medio y nunca tenemos funciones definidas, sino que dependemos de la labor del resto.
- Nuestras funciones están claras en tanto que aparecen explícitas. Pero ¿qué ocurre? ¿quién conoce nuestras funciones?. Nosotros conocemos nuestras funciones, sabemos dónde nos pueden llevar, nosotros conocemos nuestro trabajo, nuestra especialidad. Y sabemos eso, pero ¿quién conoce nuestras funciones a parte de nosotros? El hecho es que nadie las conoce.
- Nosotros conocemos nuestras funciones, pero como los demás no las conocen, las expectativas para con nosotros son muy falsas. Yo me encuentro que trabajando diariamente en el mismo centro, año tras año, muchos no saben cuál es mi papel, por más que yo me harte de presentar el plan, de intentar difundir, intentar transmitir para que ellos sepan para lo que estamos y para lo que no estamos, y es igual. Nuestras funciones no se conocen y las expectativas que tienen sobre nosotros no son las que deberían tener. Entonces hablar con unas personas que tienen unas expectativas sobre mí que no son acertadas y que no están dentro de mis funciones, no me parece nunca adecuado ni justo.
- Hay gente en los centros que conoce poco tus funciones con lo cuál nos demandan cosas que no están allí. Entonces yo creo que hay una deficiencia tremenda. Es importantísimo que ellos sepan qué hacemos, que al principio de curso se les dé una hojita donde estén claritas nuestras funciones y así empezar a solucionarlo.
- Nuestras funciones son como todas las funciones, tan amplias que además cuando te vas también al terreno de las acciones concretas o de las tareas, pues más.
- En relación con las tareas, pues es muy difícil delimitarlas. Cuando te dicen, relación con las familias, pues ¿hasta qué punto trabajo yo con las familias? ¿les doy una charla? ¿un folletín? ¿hasta qué punto, no? ¿hasta dónde lo llevo?.
- Yo no dejaría de lado ninguna de las funciones, ninguna de las áreas, pues para mí todas las áreas están concatenadas unas con otras y no se puede dejar ninguna,

porque unas van implicando otras y tomar medidas y evaluar y volver a empezar el proceso y mejorar y seguir otra vez.

- Muchas de esas demandas (de la Administración) creo que no están bien enfocadas ni son coherentes con las funciones que nos han asignado.
- Yo creo que tenemos que hacer muchísimas cosas y no podemos abarcarlas todas.
- Estamos en el medio entre lo que es la normativa de la Consejería y la realidad y, entonces, cómo adaptar esa normativa a esa realidad, en función de todas las demandas que están ahí y que nos demandan. Conjugamos ese papel y lo adaptamos. Y yo creo que una de las reivindicaciones que hemos planteado siempre es que nosotros no llevamos normativas de un lado para otro, es decir, que las normativas se deben dar aquí, a quien puede luego organizar y gestionar. Nosotros no podemos hacer nada de eso. Nosotros debemos estar informados en su momento. Incluso hay veces que los directores lo quieren todo de nuestras manos, y eso ¿por qué? Realmente parece que estuviésemos nombrados a dedo y como si fuese la labor de los inspectores, por ejemplo, y eso algunas veces hasta puede que entorpezca nuestra imagen en el centro.

Matriz I (cont.): Actividades, funciones y tareas de asesoramiento de los EOEP

➤ *Actividades más frecuentes del sistema de apoyo*

[ACTIVIFRE]

- La atención a aquellos niños que dificultan el trabajo en el aula, la atención a las necesidades educativas especiales, viene a ser el tipo de actuación más frecuente.
- Los problemas son desde los que parten de la gestión del equipo educativo, organización, dinámica del centro, atención a problemas con los padres, atención a los problemas que se le presentan al profesorado, o sea, que es resolución de todo tipo de problemas a fin de cuentas.
- Durante un tiempo se dedicó bastante esfuerzo, o dicho de otro modo, se nos usó como difusores de la Reforma. En ese sentido pienso que la única forma en que se ha difundido es a través de la normativa, se nos utilizó para difundir la normativa. También todo el tema de la n.e.e. realmente quien lo ha ido llevando a los centros ha sido el EOEP, aunque no nos guste, y aunque a algunos no nos parezca demasiado coherente, sí es cierto que, según la época, ha habido mucha demanda de informes del alumnado, pero eso ha dependido también no de lo que nosotros considerábamos prioritario, sino de lo que se demandaba en ese momento, por ejemplo, la necesidad de que había que abrir aulas de pedagogía terapéutica.
- Las tareas burocráticas consisten más que nada en elaboración de informes, y eso, utilizando el ordenador, te pueden salir como churros. Pero tampoco es la labor. En cuanto a la difusión de información y normativa, somos, quizá, los únicos que intentamos hacer cumplir la normativa. De hecho se nos llama como de excesivamente normativos a nosotros en los centros.
- La detección, valoración o diagnóstico y la resolución de tareas de corte burocrático las colocaría dentro de una misma categoría.
- El diseño de planes y búsqueda de la innovación quedaría relegado a un segundo plano. Luego, la difusión de normativa es normal que nos utilicen porque históricamente es lo que la Administración ha hecho.

- Yo sí veo que para el tema de la detección de necesidades o diagnóstico, sí que participamos, lo realizamos y se nos demanda.
- Yo por lo menos considero prioritario el asesoramiento curricular, la evaluación, las metodologías.
- Hay momentos en los que nosotros entendemos que tenemos que incentivar o priorizar lo que es el desarrollo de los contenidos, o hay momentos en los que el tema es la evaluación o el tema de atención a la diversidad, o la acción tutorial. Pero yo en ese sentido, también quería plantear lo que es nuestra responsabilidad en torno a la evaluación psicopedagógica.
- Lo que veo en los centros por todos mis compañeros y por mi, que la demanda fundamental es la atención a la diversidad. El problema es que te quemas, te encuentras con toda una serie de dificultades y te quemas. A mi me encanta este tema, es precioso, pero llegas a un punto que no se puede. Mira, yo veo por lo menos desde mi situación, que la demanda fundamental ha sido esa, que necesita mucho apoyo.
- Otra de las cosas es que llevamos tres semanas con reuniones del equipo educativo, que hemos estado un montón de horas.
- El tema es la valoración, la respuesta a unas necesidades educativas, de hecho ahí sí se implica después todo el currículum, ¿no?, al darle respuesta a esas necesidades, aunque el tema sea ese, sí puedes decir, bueno pues vamos a ver la programación del aula, vamos a ver las adaptaciones que hacemos aquí. Lo que está claro es que yo sé la necesidad de hacer valoraciones psicopedagógicas.
- Yo creo que hay un punto que se nos ha escapado y es el tema con las familias, el asesoramiento con las familias.
- Nosotros de unos años para acá, estamos haciendo asesoramiento no sólo para los centros y demás, es que estamos formando a nuestros propios compañeros cuando llegan a los equipos. (...) A veces ha llegado gente que ha sacado unas oposiciones y no han tenido práctica en el asunto y, entonces, pues bueno, estamos inmersos en una normativa, y en los modelos y demás y sí tienes que ir un poco poniéndolos al día y, hasta cierto punto, es un asesoramiento que vas haciendo.

Matriz I (cont.): Actividades, funciones y tareas de asesoramiento de los EOEP

➤ *Distribución del tiempo en función del tipo de actuación*

[DISTRIBUTIEM]

- Nosotros dedicamos mucho tiempo a eso (elaboración de informes y memorias, apoyo a los tutores, atención al profesorado individualmente, atender cuestiones puntuales, problemas particulares, actuaciones con el alumnado de manera individual) y además, a través de la acción tutorial, entran muchas otras cosas. Nosotros estamos destinando un tiempo semanal a la coordinación con otros niveles, además de eso pues pasamos la hojilla de absentismo que nos ha dado el jefe de estudios, la ficha que nos manda la administrativa que tenemos que rellenar de los alumnos de secundaria, y toda la documentación que nos da el jefe de estudios pasa a través del Departamento de Orientación y es pura y exclusivamente administrativa, ¿no?. Y bueno, ¿cómo se canaliza el trabajo?, pues a través de lo que sea, de lo que sea, y eso nos lleva mucho tiempo.
- Y sé que también faltaría (identificar) no solamente (el tiempo para trabajar) a través del tutor o de forma individual, sino también lo que hacemos a través de lo que son las coordinaciones de comisión pedagógica, que hay un tiempo destinado y que estamos trabajando y, sí, también con los equipos directivos en función de las demandas, creo que (ese tiempo) también está ahí para reflejar, ¿no?. Y todos los Servicios concurrentes aunque dentro de los mínimos, son puntuales para todo esto, y nosotros los remitimos para que por ejemplo nos transmitan información de esos servicios externos, llámense hospitales, unidades de salud mental, etc.
- Creo que es muy importante tener conciencia de cómo se estructura bien el tiempo, nosotros estamos atendiendo a los centros, es decir, hay dos tipos de horario, el lectivo y el no lectivo. Entonces a la hora de definir este tipo de frecuencias, de tareas, de tiempos, creo que es importante diferenciar esas dos cosas, sobretodo porque no aparece (en el informe) para nada el trabajo en pequeño o gran grupo con los profesores. Y creo que eso no es así, no ha sido correcto porque en las horas complementarias yo creo que todos nosotros llevamos un orden, o a través del Plan de Calidad, o bien en la comisión de coordinación pedagógica, o bien en la mejora de los proyectos de centro, tanto educativo como curricular.

- Últimamente se ha mejorado lo que es la integración en horas lectivas, lo que es el horario, porque la Inspección ha permitido de alguna forma que exista coordinación, sobre todo en el ámbito de necesidades educativas especiales donde frecuentemente el orientador se reúne con esas necesidades, y a veces el tutor también habla con él, a través de reuniones donde se establece el seguimiento con estos alumnos. Hay que reflejar (en la distribución del tiempo) lo que pudiera ser la observación directa en el aula, no me refiero a hacer consultas al tutor dentro del aula porque eso es un desmadre, sino a que en determinados proyectos o líneas de desarrollo en el centro se considere lo que el orientador aporta como informaciones. También que todos los profesores están integrados en los informes psicopedagógicos, o sea que no sólo es recoger información y analizarla, sino que también es observación directa. Además, todas las reuniones con los equipos directivos; o sea, si tu vas a una comisión de coordinación pedagógica sin haber coordinado previamente el contenido de esa comisión va a ser un desastre. Normalmente todo este tipo de reuniones se establecen con el equipo directivo. Y todos ven la atención individual del alumno, y yo creo que cada vez va a mejor salvo aquellos informes psicopedagógicos que tengan alguna cuestión muy puntual, se supone que es todo un proceso, son unas medidas previas y que mas que nada es un intercambio continuo de información del tutor y la propia observación que hace del alumno, y te permite tener un criterio mas o menos adecuado.
- A mi personalmente lo que me lleva mucho tiempo es la coordinación con los servicios sociales, sobretodo con cada tutor que tiene el alumno para esos servicios sociales y ¿por qué? porque aquí no hay trabajador social, y al no haberlo, estamos sufriendo las consecuencias de ello.
- Yo reparto el tiempo y, en función de todos los años que llevo en la orientación, mi reflexión en la práctica es dedicar el tiempo lo más posible a los grupos ya creados, como son los ciclos, los equipos educativos, los coordinadores de los ciclos, la comisión pedagógica y todo lo que pueda intervenir siempre en un grupo.
- Realmente yo creo que no aprovechamos el tiempo para la ansiedad que nos generamos unos a otros. Es verdad que se crea un estirar, estirar y, a veces, lo que haces es todo lo contrario.
- Bien es cierto que por un motivo u otro, por nuestra propia formación, no estamos acostumbrados a administrar el tiempo y ahorrarlo y decir la ultima palabra en una discusión. Yo creo que a veces agotamos mucho tiempo que se podría ahorrar.

Creo que nosotros tratamos de organizar el tiempo para los trabajos que tenemos que realizar, pero tenemos otras cuestiones que resolver y nos limitan.

**Matriz II: Metodología, estrategias,
modelo de actuación de los EOEP**

➤ *Definición/descripción del modelo de actuación*

[DEFINIMOD]

- Puede parecer un tanto contradictorio que por un lado se pudiera atender al trabajo colectivo y por otro lado el individual, parece un tanto contradictorio. Digamos que a lo mejor está dentro de lo que es una evolución del modelo que nosotros pretendemos hacer. Hay que pensar de dónde partimos, de la época cuando estaban los equipos multiprofesionales, y cuando empezaron los primeros orientadores en los centros, pues se tenía en aquel momento una noción de especialista, de algo ajeno al centro, se tenía, en fin, una imagen totalmente distinta. Yo creo que desde que se empezó, de la imagen que yo tengo de cuando se empezó, paulatinamente ha habido un cambio, y yo creo que vamos encaminados a eso. En determinados momentos, si nos lo permiten, trabajamos con el modelo que nos parece el ideal, pues estupendo. Pero en ocasiones tenemos trabajos mas individuales que rompen el hilo en algunos sentidos, hacia el otro tipo de trabajos.
- Yo creo que nuestro modelo no está consolidado. Pero yo creo que vienen con la idea ya de que tu eres el especialista, por eso pienso que no está consolidado el nuevo planteamiento. Hay un proceso, o sea, estamos en ello.
- Al principio no había nada, no habían equipos de coordinación docente, es decir ni siquiera existían esas posibilidades de contarse como docentes. Y claro, luego llegabas allí y lo hacías como especialista. Ahora yo creo que en general, ese trabajo colaborativo está más extendido en los centros, entre los docentes, entre nosotros y ellos...
- Yo creo que si han habido cambios respecto a lo que estamos hablando ha sido en los Servicios de Orientación, aunque en unos equipos más que en otros.
- A veces no te da la impresión como que la Administración cierra y los Servicios están ahora como acampando, rodando de un lugar a otro. ¿no te da la impresión?, porque a mi sí.
- Se habla de la marginalidad, es decir, alguien que camina en un margen, en una frontera entre diferentes intereses, y de hecho se caracteriza por ser una de las

dificultades que tiene el rol del asesor, en este caso el orientador/a, trabajador social, es que por un lado se están pidiendo ciertas demandas y por otro lado se están pidiendo otras. Y cuando algunas demandas coinciden del diez, pero a veces son muy contradictorias, es decir, a quién respondes tú, parece que o te casas con uno o te casas con otro.

- Yo lo percibo como trabajador social. El primer año estaba en un lugar de confusión, tormentoso y oscuro. Y luego que ahora las cosas ya se van aclarando estoy viendo que realmente es así. Para mí un dato significativo es la presencia de los trabajadores sociales en los centros.

**Matriz II (cont.): Metodología, estrategias,
modelo de actuación de los EOEP**

➤ *Utilización del modelo centrado en procesos o colaborativo*

[MODECOLA]

- Yo no creo que nos restrinjan sino que el problema viene muy limitado por la persona que nos lo propone, que lo siente y lo padece. Nosotros como técnicos y viendo la posibilidad de intervenir en otras muchas áreas o ámbitos, lo que sí intentamos hacer es que basándonos en el problema intentamos ver por dónde podemos encauzar el problema y por dónde hacemos hincapié para que ese problema no se derive exclusivamente hacia el alumno, sino que redunde en toda la mejora de la escuela, en todos los ámbitos. Por eso considero que nuestra intervención es global.
- Cuando aparece un problema puntual, por ejemplo un alumno con discapacidad, o bajo rendimiento escolar, conjuntamente con las medidas que se pueden tomar con este alumno se produce una revisión de todo lo que afecta al PEC y PCC y eso incomoda a la gente porque se ven estos proyectos como poco estables. El profesorado tiende a acomodarse, sin embargo nosotros somos unos eternos evaluadores de ese PEC y PCC y por lo tanto estamos continuamente valorando, quizá a lo mejor motivados por las n.e.e., también es verdad que existen otras entidades como la CCP, etc., pero digo que eso lleva connotaciones (...) El método refleja el clima educativo en el que está el alumno inmerso y por lo tanto pueden haber orientaciones sobre metodología que pueden hacer a su vez revisar concepciones metodológicas del PCC, los recursos, los contenidos... Genera conflictos en aspectos colaterales al problema puntual que se trasladan al resto de la institución.
- Con el tema de solucionar problemas que demandan, pues, a ver ¿qué pasa con esto?. Yo creo que la labor de asesoramiento es una labor de organizar, de coordinar, de cooperar, pero al fin y al cabo, el problema, claro, tu no lo solucionas.
- Se nos da un papel de responsabilidad total que yo creo que no, en absoluto, que justamente nosotros no somos quienes debemos solucionar los problemas, bueno, estamos ahí, colaboramos y un poco eso. Esa idea de supuestos expertos resolutores de problemas se tiene que ir eliminando.
- Yo creo que está muy unido a la función, que es más colaborar y asesorar en el

centro, centro como equipo docente, con padres, en toda esa demanda.

- Digamos que cada uno de los centros determina o ayuda a determinar funciones.
- La demanda, la problemática constante que pueda verse en un centro, la dinámica que tienen los centros escolares lleva a que se esté dando respuesta siempre a los problemas inmediatos y nunca a lo prioritario. Hay que arreglar este problema que surge ahora y ya averiguar lo que pasará con lo demás. Entonces, lo urgente es tanto que nunca llegamos a hacer lo realmente importante.
- Nosotros estamos en el centro y tenemos un compromiso mayor, tenemos una continuidad, una estabilidad, tenemos que ganarnos una credibilidad, una intervención de proceso, porque estaremos ahí año tras año; lo que yo me comprometo hoy lo tengo que mantener mañana, y el año que viene, al mes siguiente, al curso siguiente; entonces mi función tiene que llevar un plan de trabajo, una línea clara, definida.
- O sea, si queremos ser innovadores, tenemos que estar en una línea de proceso, me parece, con una continuidad.
- Lo que debemos conservar precisamente es el asesoramiento e intentar hacer las cosas lo más global posible. Cuanto más global lo hagamos, yo pienso que son esas las medidas a las que debemos tender, aunque de hecho, no es la práctica del día a día, no, que hay que atender a veinte casos puntuales que te surgen y hay que darles una respuesta. Pero lo que en verdad sería provechoso, a largo plazo, sería esa visión global y procesual.
- Mira, nosotros somos asesores, vamos a decirlo así, para la implantación de la LOGSE, vamos a decirlo de esta forma, y ¿qué tenemos que hacer aquí? conseguir desde la perspectiva de las funciones que nos han asignado, con nuestra colaboración, que los profesores cada vez mejoren, ¿no? Entiendo yo que a nivel profesional, en todo lo que es la puesta en práctica de todo lo que es la filosofía de la LOGSE.
- Y que conste que yo no estoy con el profesor para enseñarle; yo observo y en la medida de lo que pueda trato de ayudarle, ellos aprenden solos y yo aprendo con ellos.
- El otro día dejé claro que nosotros tenemos una trayectoria de continuidad en el centro y eso hace que tengamos siempre previsión de futuro. Hacemos las cosas en base a unos objetivos y metas a largo plazo, pero nunca tenemos actuaciones puntuales, sino como una línea de futuro. Sí que pueden haber actuaciones en un momento dado, porque existe la demanda, pero siempre se da una respuesta que esté dentro de la línea y el marco, que dé una respuesta de proceso.

**Matriz II (contin.): Metodología, estrategias,
modelo de actuación de los EOEP**

➤ *Utilización del modelo centrado en contenidos o especialista*

[MODECONTE]

- Para resolver los problemas nos mandan al alumno y nosotros lo tratamos, aparte del contexto educativo y todo eso, sin más participación del profesorado. Esta es la demanda que predomina.
- Cuando se habla de que hay problemas, normalmente se trata de problemas con los alumnos y nada más, y nosotros intentamos solucionar ese tipo de problemas con un diagnóstico y una respuesta, pero a lo mejor el problema es con la metodología o con el departamento, o con los diseños curriculares. Ahí no se analiza, o se pretende que eso no se toque.
- La cosa está muy limitada porque a la hora de proponer la respuesta nos restringen demasiado y se espera que actuemos en esa línea de diagnóstico y que proporcionemos algunos recursos humanos en la respuesta.
- (Actuamos) como si fuera más o menos que vamos a apagar el fuego en determinados momentos, en función de las necesidades y demandas.
- Y yo creo que uno de los mayores problemas, es eso, que parece que la gente... bueno, parece no, es eso, que eres tú quien soluciona el problema.
- Yo lo que percibo más en otras circunstancias, desde mi punto de vista, es que parecemos más dinamizadores, motivadores y todo ese tipo de conceptos que hay de acciones que se deben desarrollar y que nadie toma la iniciativa. Entonces se ha creado como un tipo de aforo donde ahí es donde se debe poner toda la carne en el asador, y donde todo el mundo espera que tal vez sea el equipo el que debe de mover este tipo de cosas, o el orientador-orientadora, en este caso concreto digamos que en la CCP. Y eso, la verdad es que es una labor difícil, no, bastante difícil, porque tal vez no entra dentro de las funciones específicas, es como el asesorar, colaborar, todas esas funciones...

- Yo creo y haciendo referencia a las n.e.e. , que se está desligando y se está dejando a parte de lo que es el curriculum y la organización, la propuesta educativa a las necesidades que tiene cada niño.
- Lo mejor del modelo ideal de asesoramiento sería cuando hay una demanda, decir, pues bueno, ¿ustedes qué pueden hacer? Elaboren ustedes un programa, yo qué sé, de lo que sea y ahora dénmelo que yo como técnico lo reviso y ¡ala! esto está mal, y esto mal, mal. Porque es que lo que está pasando ahora con este modelo, nos sucede al revés, tenemos un problema, tu intentas dar una respuesta global, integradora, y la respuesta es que esto no me sirve, no, a esto no estoy dispuesto, no, no, es mucho trabajo. Ya sabes.
- Todavía hay profesores que me están diciendo: pásale un test a este pive y saca no sé qué no sé cuanto, etc, etc. No entran en el proceso. En cuanto a asesoramiento curricular, tres cuartos de lo mismo, o sea, nosotros llegamos, tenemos una tarea organizativa, para intentar mejorar lo que es la puesta en práctica del curriculum, pero hay gente que todavía no sabe ni diferenciar conceptos de procedimientos, y eso me frustra. En cuanto a la tutoría, tenemos un modelo de tutoría integrado en el curriculum, nada de programitas, yo como tutor y cojo una de las funciones y la desarrollo, la planifico y punto. Todavía hay gente que viene y dice, ¿oye te acuerdas del programa que el orientador del año cincuenta pasó por aquí y lo dejó una vez? ¿Cómo lo podría conseguir? ¡Tío, que estamos así todo el día!
- En el caso de las logopedas es que nos valemos de estos casos individuales para, poder acceder no sólo al aula y al ciclo, sino también a las etapas, entonces las demandas surgen cuando tienen un caso específico, y te vales de eso para después dar causas generales. Es como una guía para luego tener otros accesos.
- Nuestra actuación está basada todavía en un modelo médico y todo lo demás esta muy bien. En cuanto a las tutorías, primero tenemos que lograr que ellos se motiven para hacer una determinada actividad y nosotros, con disculpas a veces, intentamos meter algo más detrás.

**Matriz II (contin.): Metodología, estrategias,
modelo de actuación de los EOEP**

➤ *Concepción que tiene el profesorado del asesoramiento según asesores*

[CONASEPROF]

- Lo que yo percibo, la primera incidencia es el conflicto que surge entre el profesorado respecto a la concepción que tienen a la hora de resolver determinados problemas, considerando que todo consiste en quitarse el problema de encima. Lograr que el profesorado pueda ser consciente de que nuestra labor no es quitarle el problema de encima sino resolver conjuntamente el problema, a través de una investigación sobre el mismo.
- Lo que pasa es que luego, para dar una respuesta a esas necesidades se nos acota la respuesta a un determinado sentido y tal vez nosotros apostaríamos por una respuesta más amplia, más global.
- Te dicen, yo soy el profesional del área y eso no se toca. Nos dejan centrarnos exclusivamente en el niño o en su padre o en su madre.
- Lo que ocurre es que se plantea un problema y nosotros intentamos ofrecer una respuesta más amplia y entonces ‘jolín’ la que hemos liado. En algunos casos se oculta o se encubre porque de alguna forma se prevé una respuesta más amplia que puede variar los esquemas del centro. El centro elabora su proyecto y nosotros llegamos y removemos todo lo que se había hecho y eso no les gusta demasiado.
- El maestro como no sabe donde poner al alumno, dice, vamos a ponerlo en el Departamento de Orientación, porque claro, se entiende la organización de los departamentos como un paso de control también, y entonces, ¿cómo controlamos a éste?, ¿dónde lo ponemos? Pues en el Departamento de Orientación.
- Pero después hay que ver también que la colaboración por parte del profesorado es escasa y que para dar una respuesta educativa adecuada a la necesidad no está mucho por la labor.
- Dependiendo del nivel de implicación de cada uno de los miembros de la comunidad educativa, se percibe más claramente en el modelo que estamos que otro, porque claro, algunos profesores que tienen poca implicación o no quieren implicarse en estas medidas, llevan la tendencia a demandar actuaciones puntuales. Ahora bien, el resto, los que están implicados en el centro, y los que conocen lo que estamos haciendo, porque hay profesorado que no conoce qué es lo que hacemos, solamente algunos sectores lo saben.

**Matriz II (contin.): Metodología, estrategias,
modelo de actuación de los EOEP**

➤ *Grado de influencia del asesoramiento*

[GRADOIN]

- Yo también quería comentar y creo que va relacionado con esto y los Servicios concurrentes, es el carácter significativo de nuestra labor, de colaboración y de asesoramiento. O sea, yo creo que todos estamos intentando ir en la misma línea, y que de alguna forma se plasma en los centros. Mira, si fomentar la autonomía de los alumnos, si fomentar la ... en los currículum y si los contenidos que se están presentando son próximos o no al alumno. Si el tema de la evaluación, si el tema de los recursos, todas estas cosas ¿no? Y entonces lo considero un “coñazo” y vamos a estar siempre con la misma retaña, y que puedo contar que con la razón que sea, en determinados momentos hay alguien con mucho más poder ejecutivo que yo, y de repente todos los centros acaban de recuperar el carácter significativo, realizar la evaluación, realizar los contenidos conceptuales, etc. entonces yo alucino por un tubo, o sea, llevo años intentando que esto se desarrolle, para que se mejore el centro y tal, y de repente, al cambiar a determinada persona y llegar y decir, señores, esto es lo que voy a observar en el aula; todo el mundo se pone las pilas.
- Es que nosotros no tenemos autoridad, tenemos competencias en muchas cosas, pero no tenemos la autoridad en algunos centros ni para decir si la gente va a las reuniones que estaban contempladas en el horario y que tu lo presides, acompañas o participas.
- ¡Si no fuera por nosotros, el sistema se habría hundido!
- Entonces tú me dices, en qué grado yo tal... pues soy un inepto porque yo lo intento y me molesto, y no es significativo para el personal.
- Yo creo que en la medida en que los centros puedan colaborar con lo que se nos demanda, estará el grado de cumplimentación de nuestro trabajo, porque por mucho que nosotros insistamos si no hay un mínimo de colaboración, ese trabajo no se va a realizar. Entonces yo creo que por ahí tiene que ser unificado y si tuviera que dar un porcentaje, yo creo que un cincuenta por ciento, siempre el otro cincuenta dependiendo del centro y del equipo docente.
- Yo creo que estamos confundiendo dos cosas. Unas son la valoración de nuestras funciones, y otras los proyectos, los planes, las acciones y demás que se lleven a cabo. Yo digo, si valoro las funciones que nosotros desarrollamos por supuesto que cumplimos, ahora, otra cosa es que eso no se refleje en el resultado de que el proyecto ‘x’ se lleve a cabo, porque como he dicho antes, no depende de nosotros.

- Yo creo que también hay que ver el momento en el que estás dentro del centro, y cada centro lo vive de distinta forma, en el sentido de que cuando tuvimos que abordar el proyecto educativo, fue una experiencia muy bonita a la hora de dinamizar. A nosotros nos tocó todo y yo creo que nos ganamos a pulso seguir actuando más a nivel global porque ya hubo una experiencia previa, y ahora lo seguimos haciendo con la CCP, los ciclos,
- Yo creo que para algunos somos molestos, porque estamos volviendo siempre a cuestiones que requieren la implicación de la gente, y entonces somos molestos y aunque no hablemos, ya saben lo que vamos a decir. Yo por lo menos hablo de algunos centros, en concreto del mío, que se dice que el centro está gobernado por el Departamento de Orientación, y es porque los equipos directivos te dejan, porque piensan que estamos preparados para ese nivel, y entonces piden colaboración a los departamentos, y claro al final se ve el trabajo del Departamento de Orientación a través del equipo directivo. Yo quería también nombrar el tema de la primaria y la secundaria, que la percepción de ambos es diferente, y lo he notado porque este año he empezado en secundaria, y esta gente funciona de distinta manera o tienen unos temas diferentes que los de primaria.
- Yo creo que hablando de liderazgo, yo encontré el primer año que sí, que realmente eramos unas organizadoras de las CCP. Y fue una experiencia un tanto negativa, porque si no acudía a la CCP ese día, pues no se celebraba. Mira yo tengo dos centros, ¿no?, pues en los dos centros no fue así, o sea, había una dinámica, se colaboraba y todos ponían de su parte, y lo malo, es que hay gente que no admite esa supuesta orientación, sino que no somos nadie para decirles que la metodología que están usando no llega a todos los alumnos. A mí se me hace pesado mi trabajo, porque cada uno tiene una historia distinta conmigo y claro, el trabajo siempre es distinto. Yo lo que si veo es que un trabajo de sensibilización y concienciación de lo que estamos haciendo es necesario, pero vamos, que yo creo que se está haciendo, que no es una cosa que esta ahí estancada.
- Que al fin y al cabo, los promotores de los cambios en los centros son los orientadores y todos sabemos la dificultad tan grande, la mentalidad que hay en la mayor parte de los profesores.
- Por ejemplo, el trabajador social no puede estar en la CCP, donde se cuecen los problemas, no, tiene que recibir la información a través de una serie de personas que dedican tiempo a comunicar al trabajador social su percepción del alumno, es decir una labor absolutamente de contaminación. Cuando yo percibo a ese alumno y a esa familia no la percibo como trabajador social, la percibo como tutor, como director de centro... Entonces yo ya no puedo ejercer mi labor profesional, desde una perspectiva de la comunicación humana, yo ya, bien contaminada, y como esa es la situación, eso es lo que puedo hacer, y a veces se me perdona la vida como profesional. Después encima, para que lo vean más claro, hay una situación problemática en un colegio y se intentan montones de cosas, todo el mundo se olvida del trabajador social, porque tienen muchos centros, mucha problemática, mucha zona y no la vamos a menear mas, y además ¡es tan simpática!, que pasa luego, cuando yo recibo a esa familia, totalmente ya está deteriorada, y no puedo ver una institución sana, porque la ha percibido como podrida.

**Matriz III: Estructura interna, organización,
formación y relaciones de los EOEP**

➤ *Estructura interna del equipo*

[ESTRUCINTER]

- Antes hicimos orientación, pero no estábamos organizados como ahora, aunque tan sólo llevamos desde el 95, cinco años después del decreto. Entonces la mayoría estaban en los centros de primaria, y en secundaria no estaban generalizados los Departamentos de Orientación. Hoy toda la población escolar está de una manera recogida y controlada por los Servicios de Orientación. Y hoy, todos sabemos de los alumnos que están en esta primera o segunda etapa, y cómo van luego. Dentro del equipo se generan estos debates referentes a cómo están nuestros alumnos, qué medidas se están tomando por parte del profesorado para todos estos casos de los alumnos, qué organización hay en los centros...
- Yo creo que se ha avanzado con respecto a hace unos años. Antes no teníamos ordenadores, ahora sí, pero por ejemplo, aquí los tenemos y en los centros no. Yo creo que los materiales van y vienen de unos compañeros a otros, porque no podemos tener de todo. Y en cuanto a los espacios físicos hay compañeros que no tienen lugares de trabajo en los centros de primaria. A lo mejor hay sitios, pero son sitios cutres.
- Yo veo en general insuficiencias, no en nuestro equipo en particular, quiero decir que muchos centros no disponen de los espacios adecuados para hacer un trabajo digno. No se puede recibir a los padres en cualquier sitio, si quieres tener una cierta empatía y una cierta reunión.
- Yo veo aquí que, vamos a ver, la dotación económica viene a los equipos. La infraestructura que tenemos como Servicio es el equipo. Los recursos están aquí en el equipo, y nosotros estamos en los centros siempre. Y esto es una contradicción total. Entonces, siempre estamos en los centros, y sólo dos veces al mes venimos al equipo para resolver todos los asuntos que se hayan podido producir, entonces en esos dos jueves tenemos que solventarlo todo. Aquí sí tenemos recursos, pero no nos podemos llevar el ordenador para el centro porque es compartido para las 15, 16, 17 personas que somos. En el centro ninguno tenemos los espacios ni los recursos.

- Yo creo que toda esa falta de recursos materiales la podemos suplir de alguna forma con nuestros propios medios y nuestro tiempo. Y otra cosa que quería comentar era la de los recursos humanos, es mi opinión y seguro que es muy diferenciada a la de los demás. Yo pienso que los servicios comunitarios no son solamente los educativos, por tanto a mí me parece que habría que contar con los recursos de los servicios públicos, yo pienso que trabajadores sociales en una determinada área de intervención no son sólo los que nosotros tenemos, y con esto no quiero decir que no hagan falta más desde el punto de vista psicopedagógico, sino que hay trabajadores sociales en los Ayuntamientos, los hay en los Servicios de Salud y, a lo mejor, se podrían articular de forma que los alumnos que viven en un municipio y cuentan con todos esos recursos, no sólo tengan en cuenta los nuestros. Y no sé si eso tiene una solución, a mí como contribuyente en ese sentido me gustaría que se estudiara. Yo creo que a veces no es una cuestión de falta de recursos, sino ver si realmente los recursos que se nos ofrecen nos sirven o no.
- Muchas veces nuestro trabajo genera una serie de ansiedades que las solemos descargar en el equipo.
- Se contrata un trabajador social para que haga una labor en el centro. Pero, ¿en qué condiciones?. Extremadamente limitadas. En principio, nosotros éramos multiprofesionales y ellos STOEP, eso es una batalla todavía activa. Al principio nos peleamos todos y después vinieron unos señores que se consideraban dioses que dijeron, bueno como todos son profesionales ahora vamos a formar equipos y aquí todo el mundo tiene que llevarse bien, y además tiene que llevar una labor de colaboración, de imagen hacia el colegio, porque son un equipo, y seguir criterios comunes, entonces ahí estamos, y hay equipos que supongo habrán salido en el estudio, ramalazos de que no hay manera de coordinarse, pero si de aceptarse para ir a una cena, etc. Luego ya a nivel profesional, todos con sus roces, ¿no?.

Matriz III (cont): Estructura interna, organización, formación y relaciones de los EOEP

➤ *Formación y competencia profesional*

[FORMACOMPE]

- El que tenga buena capacidad y buen aprendizaje en cuanto a eso (dinamización y asesoramiento al centro, equipos de trabajo, comisiones de coordinación docente) bien, pero el que no lo tenga, parece que no responde a las necesidades del centro.
- Creo que se nos han planteado mal lo que son los protocolos para empezar bien nuestras funciones, es decir, a nosotros se nos ha dicho poco, los centros son entidades que tienen una forma de percibir la educación, una forma de vivir a su manera...
- Podemos ser muy buenos asesores en una rama, en una función, pero en otras, ser deficitarios. En cambio viene el inspector y da lo mismo porque cambiará cada cuatro o tres años, pero a nosotros no nos pasa lo mismo, nosotros estamos allí durante diez años, sin opción a movernos.
- Respecto a las funciones de los orientadores, yo por lo menos no tuve formación de orientadora, soy pedagoga pero mis trabajos han sido diversos, no dedicados exactamente a la orientación. Respecto a las funciones lo primero que hice fue crear un catálogo con las normativas, estuve un trimestre con las normativas para arriba, las normativas para abajo, mareando a todo el equipo, o sea, un poco yo misma solucionándome lo que debería de darme la Consejería si quería actuar de orientadora, eso por una parte. Entonces yo desde que empecé el trabajo, me guío por la normativa, porque me dijeron, guíate por la normativa y ahí encontrarás las soluciones.
- Si la formación es responsabilidad de la Consejería, no hemos tenido formación hasta marzo de este año, que parece que vamos a tener algo. Ahora, si tenemos en cuenta la autoformación cada día, porque nos interesa autorrealizarnos, pues de esa sí, contando con el tiempo en el que buscamos información,...
- Yo quería aclarar una cosa en cuanto al asesoramiento a compañeros, que no me refería al grado de formación inicial, sino que a veces ha llegado gente que ha

sacado unas oposiciones y no han tenido práctica en el asunto, y entonces, pues bueno, estamos inmersos en una normativa, y en los modelos y demás y sí tienes que ir un poco poniéndolos al día y, hasta cierto punto, es un asesoramiento que vas haciendo.

- Yo creo que la principal formación que necesitamos es cómo volcar nuestro caudal de conocimiento y de preparación para que eso tenga un efecto beneficioso en nuestro sistema y no genere, al contrario, un efecto catastrófico. Yo a veces tengo esa sensación, y no sé si necesito saber más de asesoramiento curricular. Lo que necesitaría en todo caso es cómo prestar de manera adecuada ese asesoramiento para que el asesoramiento sirva en la práctica. Esto es lo que percibo que esta generando la Reforma, es decir,... ha sido un caudal que no ha tenido el cauce adecuado y que se ha salido por todas partes, se ha desbordado, es un desastre. Pero pienso, que en general estamos bastante bien formados y, si no, pues buscamos la forma de formarnos.
- A lo mejor no necesitamos ese tipo de formación (estructurada y formal).
- Yo para formarme necesito ponerme en contacto con personas que tengan una perspectiva distinta a la mía, y que tenga una experiencia práctica diferente a la mía, para contrastar esas diferencias. Yo no necesito tanto que me venga un superexperto a decirme cómo lo hace él, sino que me dé la oportunidad de intercambiar.
- Creo que no estamos mal formados en nuestro campo de trabajo sino que, a parte de esto, tenemos que tener un clima de seguridad y una actitud de conocimiento para poder asesorar a compañeros.

Matriz III (cont): Estructura interna, organización, formación y relaciones de los EOEP

➤ *Plan de Trabajo y Memoria*

[PLANTRA]

- Si queremos darle respuesta a nuestras funciones nos ayudamos de la práctica, a través de un plan previsto que lleva todo un proceso.
- ¿Dónde lo establecemos? En el plan de trabajo, que por lo visto, además, somos los únicos que tenemos plan de trabajo.
- Yo pienso que ese es nuestro modelo principal, lo que no se puede esperar demasiado de las funciones, ni tampoco es difícil que nosotros sepamos dónde debemos de actuar, es que, yo creo que, vamos, que tenemos un doble cometido en cuanto que por un lado deberíamos englobar las necesidades del centro, detectar lo que se está dispuesto a hacer en el centro, y por otro lado, lo que nosotros consideramos, unimos las dos cosas y vamos elaborando un plan, porque si no se tiene en cuenta lo que quiere hacer el centro, te vas a estar dando contra la pared. Tu tienes que tener un plan de trabajo único y en función de él, llevarlo a la práctica, porque si vas hacer todo lo que te pida el centro, no das abasto.
- El plan del equipo comprende no sólo los acuerdos y las intervenciones que vamos hacer con el equipo, sino los planes individuales e intervención en los centros. Se hacen de acuerdo con lo que diga el centro. Entonces, el plan de trabajo lo que recoge no es sólo lo que tu has dicho, entonces hay una diferencia entre un plan y otro. El plan de trabajo es algo que se hace a principio de curso, como un planteamiento de trabajo abierto. Si estamos en un modelo colaborativo en el que hemos dicho o de procesos, no podemos cerrar nosotros nada. Entonces, cómo modificamos el plan, o no esta abierto, es decir, establecemos un plan en un marco de trabajo, con unas negociaciones previas que establecen unos espacios, unos responsables, unos objetivos, digamos que si está ese marco en el que se va a actuar. Pero, luego se va a hacer reconstruyendo o se van realizando otras tareas a medida que también se vaya el plan abajo.
- De todas maneras yo creo que la normativa impide que eso tenga ninguna eficacia, me explico, los centros organizan su planificación, y tienen una fecha determinada para cumplir una serie de procesos, bueno pues nosotros, un mes antes tenemos que presentar ese plan de trabajo. Por tanto, nuestra memoria no sería nuestra memoria sino la memoria del centro. Otra cosa también es que tengamos otras intervenciones como equipo de zona que somos y también esté reflejado por alguna parte.

Matriz III (cont): Estructura interna, organización, formación y relaciones de los EOEP

➤ *Coordinación externa; relaciones con otros Servicios de Apoyo*

[COORDIRRELA]

- Hay otros Servicios concurrentes que no sé por que circunstancia, ni qué problemas pueden haber detrás para que ese Servicio intente justificar su trabajo y su horario y sus funciones. Entonces, por mucho que por nuestra parte, como equipo y como profesionales que queremos coordinarnos (exista disposición) pues no hay manera de esa coordinación; por mucho que nosotros queramos. Entonces no sé que propuestas habrá desde los otros servicios.
- Yo creo que el principal dilema surge cuando hay otros Servicios que inciden en los mismos centros y entonces digamos que su tarea, de alguna forma, necesita de algunas funciones; antes se adjudicaban a los orientadores y cada vez más se dan en otros Servicios, dígame Inspección, dígame CEP. Que son los concurrentes con nosotros. En este momento, ya no es que un centro no conozca las funciones. Hay veces que los profesores creen que nosotros queremos añadir en cuanto a lo que es la interpretación o justificación, digamos dinamización de determinada situación dentro del aula o del centro. Sin embargo, se necesita el que otros Servicios vean cómo se actúa en esa situación. Quizá nosotros tenemos interés en optimizar o mejorar lo que es nuestra relación con los centros, pero...
- (Nuestra actuación) está a la vez distorsionada por la calidad que nos pueden aportar estos Servicios, los Servicios de Inspección o bien los CEP. En ese sentido, profesionalmente considero, que tanto Inspección como los CEP no tienen nada claro sus funciones, puesto que éstas teóricamente están totalmente definidas y son complementarias a las que puedan ser las nuestras. En definitiva decir que, implícitamente, existe una guerra de intereses donde el único que lo está padeciendo es el profesor, pero que en definitiva no es nada positivo en relación a lo que es la posible interacción en cuanto a la mejora de lo que son los centros educativos.
- Sí, muchas veces falta esa colaboración (con otros Servicios), esa cooperación, tú no puedes hacer tu labor, hacer tu trabajo y creo que esa dependencia es excesiva.
- Por otro lado, los Servicios concurrentes están en una situación de privilegio con respecto a nosotros en algunas cosas. Por ejemplo, el grado que pueden hacer una interpretación y valoración los profesores de ellos y de nosotros. Ahora bien, los Servicios concurrentes van a los centros esporádicamente. Hoy si eres asesor del CEP del centro x, el año que viene puedes ser asesor del CEP del centro de al lado. Si no me va bien en este centro,

hablo con el compañero del CEP y resuelvo el plan. La inspección son un tanto de lo mismo, ellos cada cuatro años tienen una movilidad, o cada tres años la tienen en la zona donde están, entonces en una zona que no todos están contentos con el inspector y cada tres años saben que va a cambiar de zona y que otra persona le va a gestionar la clase.

- Los demás que están ahí fuera, no adquieren esos compromisos procesuales que nosotros sí tenemos en los centros.
- Creo que, a lo mejor, en las funciones no tendríamos que coincidir tanto con otros Servicios. Y qué es lo que está pasando, desde mi punto de vista, pues que o se aprovechan, es decir, digamos que somos el único Servicio que no tiene la potestad de elegir de entre todas esas tareas o funciones, cuál es la que nos interesa trabajar. Los demás Servicios eligen cuáles son las funciones que les interesan en función de su capacidad, de cómo les va, etc. Y todo lo demás, nos queda para nosotros.
- La Inspección no tiene plan de trabajo, no sabemos nunca qué proyectos, ni objetivos tiene con los centros ni con nada. Y los del CEP, por supuesto, tampoco conocemos cuál es su plan de trabajo. No se presenta una programación ni se presenta nada, por supuesto que tampoco se evalúa nada. A nosotros frecuentemente se nos quiere evaluar e incluso a nosotros sólo, no a la programación del centro, ni nada. Sólo a nosotros.
- Creo que sin la coordinación con los otros Servicios no vamos a poder trabajar, así que, si no hay una coordinación entre todos, no vamos a poder trabajar bien.
- La Inspección ha permitido de alguna forma que exista coordinación, sobre todo en el ámbito de necesidades educativas especiales, donde frecuentemente el orientador se reúne con esas necesidades, y a veces el tutor también habla con él, a través de reuniones donde se establece el seguimiento con estos alumnos.
- Con el CEP no hay ninguna coordinación, con los otros equipos, no hay problemas, con la Inspección por mucho que queramos, es algo difícil, porque te puedes encontrar con cada inspector...
- No hay coordinación, entonces, que vas a esperar, si nosotros queremos coordinarnos y no hay.
- Hay que buscar la forma que las coordinaciones fueran de la mejor forma posible, es decir si en lugar de encargarse tres Servicios como actualmente ocurre con el asesoramiento, se encargara uno sólo... Y en cuanto a las relaciones jerárquicas en cuanto al asesoramiento, a lo mejor es que la jerarquía se tendría, no ya que quitar, sino que cambiar. Quiero decir, que quien más habla del asesoramiento somos nosotros, y sin embargo muchas veces tenemos que andar con pies de plomo sobre qué decimos, no vayamos a ...

**Matriz III (cont): Estructura interna, organización,
formación y relaciones de los EOEP**

➤ *Relaciones con la Administración*

[RELADMI]

- Yo creo que a las demandas de la Administración, a todas las que no nos podemos negar, por decirlo de alguna manera, pues las hacemos y a mí ya me hubiera gustado negarme; yo pienso que la Administración en ese sentido, no puede tener quejas.
- ¿En qué grado lo que a mí la Administración me exige para con los centros es eficiente o no? Vete tu a saber.

Anexo 9

Transcripción de las sesiones del
grupo de discusión del CEP

GRUPO DE DISCUSIÓN 'CEP'

- Transcripción de las sesiones
-

- ✓ La primera cuestión que me gustaría que discutiéramos, que debatiéramos, tiene que ver con las actividades, con las funciones que se realizan y deberían realizarse. Si recuerdan, en aquel cuestionario que utilizamos en la primera investigación aparecía un abanico de actuaciones y de funciones impresionante y, además, una de las cuestiones que luego sorprendía con respecto a los resultados, cuando todo eso se analizó a nivel estadístico y contábamos con los resultados y el primer informe, es que prácticamente se hacía de todo, y además mucho de todo. Y una de las cuestiones que deberíamos hacer hoy es definir bien, es decir, ¿realmente estamos haciendo todo aquello que se planteaba? Yo les recuerdo, la tipología de funciones que nosotros les proponíamos, que tenía que ver con detección e identificación de necesidades referidas a centros, a nivel colectivo, pero también necesidades del profesorado o grupos, o departamentos, por ciclos, y también a nivel individual. Después había otra función muy importante, que tiene que ver ya no sólo con diagnóstico sino lo que es el seguimiento de actuaciones, el apoyo al seguimiento, de planes, de proyectos, etc. Otra actuación tenía que ver con la elaboración o diseño de planes, programas, diseñar y proponer actuaciones. Otro tenía que ver con la potenciación y facilitación del trabajo en equipo... Se las leo primero todas y luego ya les pregunto en concreto. Otra tenía que ver con difundir información, que podía ser normativa, de tipo pedagógico con respecto a proyectos de innovación, etc. Otra función tenía que ver con poner en contacto a centros o colectivos con otros para que hicieran cosas conjuntamente y se aprovecharan de experiencias que habían realizado. Otra, con la búsqueda, con la detección de recursos, experiencias. Otra distinta, apoyar la puesta en práctica de planes educativos. Otra tenía que ver con formación, diseño, desarrollo y evaluación de acciones de formación. Otra tenía que ver con potenciación, capacitación del profesorado para que fueran autónomos y pudieran tomar decisiones y pudieran ser conscientes de cuál es su realidad. Había otra serie de actuaciones y actividades que tenían que ver con la resolución de tareas de corte más burocrático, elaboración de informes, etc, etc. Hay más todavía, por ejemplo, una muy importante o por lo menos que ocupa mucho tiempo es participar en actuaciones y planes que vienen desde la Administración. Otra tiene que ver con coordinarse con instituciones no educativas para realizar actuaciones o proyectos. Otra tiene que ver con investigación educativa sobre el trabajo que uno realiza, otra con coordinación de la zona, del distrito con otros servicios de apoyo, etc, etc. Y a parte de todo esto dejamos abierta otra posibilidad a la

hora de responder que decía: otras acciones y actividades, ahí salieron también ochenta mil más. Entonces de todo ese enorme abanico las que las asesorías dicen que se hace más, estamos hablando de globales para Canarias, estamos hablando de los diecinueve CEP, se ordenan de la siguiente forma, de más a menos: resolución de tareas burocráticas, elaboración de informes, aparece en tercer lugar, la participación en actuaciones y planes de la Administración, en cuarto lugar, la difusión de información, y en quinto y aquí ya me paro, la búsqueda de recursos y experiencias, y entonces la primera cuestión que les voy a plantear es si esto se asemeja con lo que ocurre aquí, en esta zona ¿o no? ¿Ustedes se ven identificados con este panorama o radiografía o no? ¿Son realmente esas las actuaciones que se hacen desde vuestro punto de vista? ¿Quieren que les comente al mismo tiempo las que menos, y así las debatimos al mismo tiempo? Las que menos aparecen por orden es decir, de menos a más sería, investigación, que prácticamente no se hace, evaluación, coordinación con instituciones no educativas, potenciación capacitación para la autonomía del centro. Pues les cedo la palabra y comenten lo que quieran. La pregunta es qué les parece, ¿se ven reflejados o no?

- Yo creo que deberían e empezar aquellos que llevan más tiempo, no vamos a empezar los primerizos.
- ✓ **Como se quiera, ¿eh? La persona que quiera.**
- Bueno, pues, empiezo yo y así doy pautas para ir matizando. Es verdad que en la relación que haces están recogidas las funciones y sobretodo las actividades que se realizan. Incluso lo que podríamos analizar paulatinamente es el ámbito de esas actividades y de esas funciones. Una de las realidades, creo yo, como equipo pedagógico de este centro es que coincide en la detección y la identificación de las necesidades. Por otro lado, desgraciadamente en este último curso se está notando más que en años anteriores la demanda por parte de la Consejería. Y como todo Centro de Profesorado, intentamos establecer unas actuaciones comunes por etapas, de primaria y secundaria. Hay que dar respuestas a múltiples variedades, desde los planes europeos, una llamada de algo o de alguien, o sea, la utilización de un teléfono es dar respuesta individual, casi siempre, a preguntas de los 1700 profesores que tenemos aquí. Eso digamos, pues ocupa desde mi punto de vista muchas horas de las asesorías. Y digamos que nosotros donde realmente creo que hacemos bastante es en el seguimiento, que no se refleja allí, y la colaboración y coordinación, que yo creo que son los dos apartados que más veo yo que las asesorías hacen. Hacer seguimientos de propuestas recogidas a través de las actividades de formación, y sobretodo el tema de colaboración y coordinación. Y a veces es que somos chicos y chicas para todo. Nosotros tenemos un intento serio de no ser ni estar, pero es muy difícil, dada la dinámica en la que se encuentran los Centros de Profesorado, y

también porque hay un déficit de puesta en escena de las funciones reales que deben cumplir. No lo estamos haciendo bien. Al existir ese déficit, es decir, no estamos haciendo realmente lo importante, es por lo que estamos apagando un montón de fuegos, y dando fundamentalmente respuestas a nivel de información. Y está claro, la evaluación, es muy poca, investigación menos, digamos que...

- ✓ **Y a ti qué te parece respecto a la función de capacitación para la autonomía de centros, potenciación de la autonomía.**
- Claro, es que en las intenciones está. Eso va encaminado así y digamos que no podemos generalizar. Nosotros como institución no tenemos una idea general en eso. Tenemos acciones concretas que van encaminadas a la autonomía de ciertos grupos de profesorado, y creo que es mejor en cuanto que hemos logrado tener un abanico amplio de profesorado que sí se acerca a nosotros, que les hemos ayudado a mejorar su autonomía profesional, pero generalizarlo a todos los centros e instituciones en su conjunto es complicado, porque es muy complicado establecer procesos, y a lo mejor la ley está ahí, pero es muy difícil, es difícil por muchas cosas, coordinación con los servicios de apoyo, presencia de esta institución en los centros de profesorado, papeles que se les ha dado hasta ahora y realidades que se han establecido en los servicios centrales, aplicación de la Reforma. Nos ven como un elemento más de esos servicios centrales en vez de cómo un elemento de ayuda, de prevención de y mejora de la autonomía y aprendizaje del profesorado, y esas son cuestiones con las que nosotros tenemos que enfrentarnos, y por eso estamos ahora en ese punto de debate y de decidir qué hay que cambiar. ¿Cuál es el objetivo? Nosotros tenemos un plan de formación que recoge mucha demanda y que cubre un gran sector del ámbito del CEP. Pensamos que hay un 60% que no participa nada, porque ese dato también es real. O sea que hay un porcentaje importantísimo que no participa.
- No sé. Yo, desde un principio, donde veo la dificultad en que se pueda tener una visión que identifique al conjunto de los equipos. Porque las acciones que se desarrollan están condicionadas por muchas cosas. Una de las cuestiones es que, el asesoramiento tiene un proceso de maduración, o sea, un asesor en el primer año es distinto que en el segundo, y distinto que en el tercero, y será distinto en el cuarto, en el quinto, y así siempre... Y eso sin duda es lo que marca la intensidad de las acciones o la calidad de las acciones que se desarrollan. En ese sentido es donde yo creo que habría de situar lo que es generalizable y lo que no puede ser generalizable. Ejemplos concretos: la presencia en los centros del asesor, la presencia significativa en los centros del asesor. Yo creo que no se da hasta el tercer año de asesoramiento en los centros, o sea, la presencia efectiva, es decir, la presencia física se da desde el primer año, pero lo que es realmente la significativa se da el tercer año. Entonces esa es una de las cuestiones que puede ir en el sentido de lo que tu decías en el informe, las

contestaciones tendrían que estar categorizadas, o sea cuantos años lleva el asesor, es una de las respuestas... Porque me parece que eso marca muchísimo...

- ✓ **Mira te digo el dato exactamente, que lo tengo aquí, es el dato demográfico referido a la antigüedad: mas de tres años el 46% de los que han respondido, dos-tres años el 35%, menos de un año, o sea, noveles, solo el 19%. Más del 50% llevan más de tres años, son los datos de este estudio.**
- Mira, otra de las cuestiones que no comparto sinceramente es que esto de la burocracia...
- ✓ **¿No lo ves?**
- Es distinto. Yo por lo menos el 80% del tiempo me lo llevo en los centros.
- ✓ **Por burocracia se podría entender lo que es gestión, papeleo, tramitación...**
- Cuando haces un curso y poco más. Porque yo no voy a entender por burocracia preparar un material que me va a servir para una intervención en el centro, porque eso no es burocracia. Eso es preparar tu trabajo para poderlo desarrollar.
- ✓ **Y las tareas que provienen de la Administración, ¿en realidad es una de las cosas que más se hacen desde los equipos pedagógicos?**
- Hombre, ultimamente hay una mejoría. Pero hay una contradicción que es enorme con nuestra figura. O sea, de la figura esa del amigo crítico en el centro a la otra figura del inspector en el centro un recorrido intermedio que nosotros, o por lo menos yo estoy usando, en los centros que generalmente responden a las demandas. Todavía en general los centros no generan su propia demanda, en algunas cosas sí, pero normalmente no la generan. Lo que hacen los centros es responder a las demandas que vienen de la Administración. Pero qué pasa, pues que a mi me sirve como excusa para tener presencia de calidad en el centro, que es trabajar con el grupo de profesorado en el centro en propuestas de trabajo que entiendo yo, me pueden llevar a la reflexión del profesorado sobre su práctica. Entonces, ¿qué es lo que estoy haciendo? Utilizando algo que a lo mejor criticamos que es la propuesta externa, pero usándola para estimular la dinámica interna, entonces no estoy situado ni como amigo crítico ni como Administración, sino que intento estar en un punto que es en todos los centros distintos, que nunca es el mismo punto para hacer el trabajo. Y por supuesto yo, sinceramente, el 80% del tiempo es de presencia y de trabajo en los centros este año, el año pasado no era ni el 60 ni el 40%. Y el primero a lo mejor era del 20%. Por eso te digo que depende de la antigüedad.
- Yo creo que no es tan importante la cantidad de presencia en los centros sino la calidad, porque a lo mejor el primer año era del 80% el estar pateando en los centros

porque queríamos que nos conocieran, también saber lo que querían, y luego para que siguieran lo que nosotros hacíamos allí ¿Qué ocurre? Que lo que cambia es la calidad. Yo a lo mejor este año mi presencia es hasta baja, pero lo que hago ya es mas profundo. También a medida que los años pasan también sube la evaluación, cómo lo reciben, cómo lo ponen en practica, y hasta qué punto sirve o no. Los primeros años a todo decíamos que si, éramos chicos para todos. Pero con lo años ya sabemos que hay cosas para las que no estamos. Antes éramos meros correos, para llevarles una unidad didáctica, para esto, para lo otro. Ahora les decimos para lo que estamos y muchas de las cosas que antes hacíamos ahora no las hacemos. Mira por ejemplo, ellos están saturados con el tema de las necesidades educativas especiales, y me piden las adaptaciones curriculares, y qué hago, se las doy. Me siento con ellos y entre todos sacamos las adaptaciones curriculares. Es un poco para hacernos un hueco, ya que es muy difícil. El tema del Plan de Calidad nos dio en un principio la opción de entrar en muchos centros, pero de qué me doy cuenta este año, que nos da opción para una parcela en los centros. Entonces qué hacemos, cambia con el tiempo, y el nivel de implicación del asesor también cambia con el tiempo. Yo creo que también lo que nos interesa un montón es la potenciación del trabajo en equipo, porque vemos que las individualidades en los centros no llevan a ningún sitio. Entonces en vez de reunirnos con una persona, nos reunimos con varias, con el ciclo completo, con el equipo directivo al completo.

- ✓ **Yo tengo aquí un par de cuestiones apuntadas, por ejemplo el tema de si realmente son muchas funciones, ¿qué grado de concreción tienen? es decir, ¿está claro lo que tiene que hacer un asesor de CEP?, ¿hay solapamiento de funciones?. ¿Quién quiere comentar sobre esto?**
- Digamos que nosotros los asesores a diferencia de los orientadores, no tenemos ningún límite de funciones, teniendo en cuenta que no deberíamos pisar o solapar otras funciones que si están delimitadas. Ellos por normativa saben lo que tienen que hacer en los centros, nosotros no. Entonces yo creo que lo que si se necesitaría es una delimitación de funciones, pero que lo sepa la Administración, los servicios de apoyo, y que lo sepan los centros. En centros donde ha habido coordinación no ha habido problemas, pero en aquellos donde no hay coordinación pues te puedes imaginar, ahí sí hay problemas, porque ellos tiene su espacio y nosotros no. Porque ellos son parte del claustro y nosotros somos meros invitados, y entonces yo creo que también tiene que ver que tengamos una orientación clara.
- Apuntar eso, que sí, que la delimitación es necesaria, pero a veces el orientador va por una línea, con un modelo de trabajo concreto, y el asesor va por otra. Es falta de coordinación previa.
- ✓ **De todas formas, el tema de los otros servicios ya lo tocaremos más adelante, ahora lo que interesa es lo que ocurre internamente, es decir, ustedes tienen**

un panorama, un perfil dibujado en la normativa y hay una serie de funciones ya, es decir en la normativa y en el decreto está estipulado una serie de funciones. Yo lo que les preguntaba era si realmente está lo suficientemente delimitada. ¿Faltan cosas o sobran cosas?

- Yo creo que sí está delimitada. Una de las funciones claras es la formación. Eso no presenta ningún problema y parece que está claro. Pero después la otra función que es de asesoramiento, ya no. ¿Qué se entiende por asesoramiento? Por asesoramiento se puede entender infinidad de cosas, que se solapan a veces, sin ninguna duda que tienen que ser coordinadas.
- ✓ **Pero tu como asesor y en cuanto a esas funciones, ¿tú crees que son las que deberían de ser o están sobrando? o ¿tú qué crees?**
- Hombre es la comodidad, es un saco y ahí meto todo lo que me da la gana, entonces como todos los centros tienen una problemática muy diversa, en todos puedes actuar, pues te cabe todo.
- ✓ **¿Pero entre todos los asesores no hay funciones que se comparten?**
- Sí puede haber un mensaje común a todos, pero a la hora de actuar dentro del centro depende siempre de las personas de ese centro. Las tácticas valen y tu puedes utilizar distintas tácticas en un centro u otro. Yo creo que depende del tiempo que tu te encuentres en el centro, que esto es muy importante. A lo mejor estás en un centro donde la meta que te has marcado es el acercar al profesorado al CEP, y en otro centro donde has estado mucho más tiempo, las metas van más allá. Esto se nota a la hora de que ellos participen de las actividades, el tiempo lo dice todo.
- Dándole vueltas a este tema, sobre la delimitación de funciones y la participación, yo creo que es un debate falso. O sea, el tema está en las funciones que desarrollan los servicios de apoyo, formación y asesoramiento, fundamentalmente, pero la necesidad clave está en esa coordinación, porque ese es el punto de arranque. Hay un problema, no hay programación anual de los Centros de Profesorado en Canarias, no hay unas prioridades, no hay unas directrices. ¿Hay una memoria común de los Centros de Profesorado que diga cuáles son las pautas de infantil y primaria, de la etapa de secundaria?, ¿cuáles son los déficits que nos hemos encontrado, cuáles son las necesidades, cuál es el debate? Por ejemplo. ¿Cómo es posible que servicios de apoyo que están en los asesoramientos, un problema cada vez más importante en el nivel de secundaria en educación que es en la atención a la diversidad y el tema de disciplina, que no somos capaces de tenerlas como prioritarias para ya, no para cuando venga el problema. O sea, no estamos, porque no somos previsores. En ese sentido yo cuando hablaba de burocracia, es que el día a día nos come, y digo una cosa, este es un centro que me parece poco burocrático, y que se trabaja mucho de

cara al centro porque lo tenemos ahí, también pensamos que no se da como generalidad que las asesorías estén muy metidas y relacionadas con los centros. Mira, el debate está en el tema del asesoramiento, qué hacen esos servicios de apoyo dentro del campo del asesoramiento. La misma línea. Si nosotros creamos un plan de mejora de los centros, ¿cómo es posible que yo no me sienta con las personas responsables en el ámbito de actuación para ir en la misma línea? Ese es el problema.

- Y por lo menos que los mensajes no sean contradictorios entre unos servicios de apoyo y otros. Por lo menos partir de esa base.
- Hay dos puntos que quizás... Si el objetivo es que el profesorado, por ejemplo, reflexione sobre su práctica, las acciones no siempre van encaminadas hacia ese objetivo, porque sí hay acciones que desarrollamos para todos y también se pueden desarrollar otras que dejamos de lado. Pero del acercamiento de esas cuestiones, porque es de donde creo yo que sale la varita mágica del asunto. ¿Qué diferencias hay entre nosotros y los demás servicios de apoyo? Totalmente esa, porque los otros servicios de apoyo, el EOEP y la Inspección están en las acciones para solucionarlas pero no están en el objetivo.
- ✓ **Explica eso, por favor.**
- Vamos a ver, el trabajo de los orientadores en el centro está en un plan de trabajo y en su perfil ¿no? A principios de curso, teóricamente debería de presentarlo a la comisión de coordinación pedagógica para que el orientador lo desarrolle, y está en función de determinadas funciones. Por ejemplo: revisión del currículum, atención a los alumnos con necesidades especiales, elaboración de un informe, relación con la familia. ¿Cómo se estructura la tarea? En los centros de primaria normalmente, pues, solucionando cuestiones. En la cuestión de elaboración de informes, pues está claro, se valora a los alumnos y se hace el informe. Con respecto a la revisión del currículum, los orientadores no crean un proceso de reflexión en el centro, para que a partir de esa revisión se genere un proceso para que se de autorreflexión y mejora, sino que van al proyecto curricular y hacen la reforma que haya que hacer dentro, o la adecuación correspondiente. Ese es mi punto de vista, eso es lo que yo he observado en los centros en los que estoy. Es mi observación, entonces yo creo que esa es un poco la cuestión. Creo que el EOEP se debería de plantear esta cuestión. Pero creo que el acercamiento entre los objetivos y la acción es fundamental.
- Yo simplemente mi opinión va a quedar un poco sesgada porque soy orientadora y vengo de orientación, y va a parecer que estoy de prestada y entonces, igual meterme en este debate no puede ser positivo, ni en la línea que vamos.

- ✓ **Yo de todas formas les recuerdo que no conviene valorar el trabajo con otros Servicios. Cada Servicio tiene su grupo de discusión y su momento de discusión sobre su Servicio, de acuerdo.**
- A mi me parece que son procesos, me refiero a los planteamientos de mejora y cuando se siguen los pasos del modelo hacia los procesos de mejora, la reflexión no se lleva a la CCP y dicen, hay venga vamos a modificar la evaluación, no. Vamos a modificarla porque no está funcionando por esto, por esto y por esto. E igual en primaria, pero yo en secundaria le veo una ventaja al orientador y es que estamos en un sólo centro, actuamos, estamos en la CCP, estamos en el plan de acción tutorial, estamos en orientación, estamos en todo. Lo que hay que tener en cuenta, también, que hay que separarlos por etapas, no es lo mismo hablar de orientación o asesoramiento, en primaria, que hacerlo en secundaria. Caben muchas actuaciones, y ahí yo creo que también habría que distinguir.
- Si, bueno, una de las cosas que quisiera decir es que el funcionamiento de los institutos, en lo que yo he podido ver es diferente a los colegios de primaria, y ahí entonces, la visión que se ha dado hasta ahora, es posible que no sea la misma en un sitio y en otro. Yo no estoy de acuerdo con la idea que han planteado con el asesoramiento hasta ahora, porque yo creo que en los centros de secundaria, que son los que conozco, no son estáticos, sino que hay un movimiento y una renovación constante del profesorado. Pero me refiero a las inquietudes, no al movimiento de las personas, y entonces en ese sentido, yo creo que el asesoramiento tiene que ir precisamente en el primer punto que tu señalabas como prioridades. Y eso lo enlazo también con la otra cuestión que quería decir, y es que, a mi me parece muy difícil que se haga relación estricta de funciones, porque sí la que más se demanda es la detección de necesidades, todas las demás se pueden regular, pero esa no, porque quién es el que va a decidir a priori las necesidades que van a surgir en los centros.
- Una matización de lo que comentaba antes. El decía que los orientadores de primaria hacen un plan de trabajo, eso está en la normativa, esas son sus decisiones, y eso lo tienen claro. Nosotros tenemos la función de asesoramiento, por lo tanto...
- Sí, en ese sentido yo voy un poquito más al ámbito de las tipologías que alternan. De toda esa relación que hacías al principio, detección, seguimiento, elaboración, colaboración, excepto los problemas de la Consejería, la burocracia, y la relación con otras instituciones, todas tienen relación con el asesoramiento en el centro. Por lo tanto, elemento importante, el ámbito de actuación. Elemento que tenemos que tener en cuenta los asesores de los CEP, pues no son los únicos agentes ni los propietarios de ese asesoramiento. Eso es importante. ¿Dónde está el debate? y vuelvo a reiterar, porque es cierto que nosotros tenemos una detección, una identificación de las necesidades, nos interesa, pero bien se ha dicho, que el orientador intenta partir de ahí, por lo menos teóricamente, y la inspección supongo

que tendrá su plan de actuación para el distrito y los centros que están dentro de ese ámbito de actuación. Es curioso que teniendo el punto de arranque común, no tengamos luego, un plan de acción iniciado y coordinado. Sobre todo cuando tenemos el mismo campo de actuación. Éste es el gran déficit que tienen los servicios de apoyo. Que tenemos las condiciones que tenemos, porque nosotros tendríamos que reforzar por ejemplo algunas figuras dentro del CEP, para que luego nuestra presencia fuera real, pues estoy de acuerdo con el compañero en que no tenemos que estar todo el día en el centro para hacer labores de asesoramiento y de formación permanente del profesorado. Nosotros tenemos que ayudar en la calidad y mejora que se necesita en los centros. Por lo tanto nuestras actuaciones deben ir encaminadas y ser preciso en ese campo. Por lo tanto, la actuación fundamental de los CEP y sus funciones están dentro del centro, y están ligadas todas con el asesoramiento.

- No, era sencillamente para matizar una cosa que creo que no debe quedar ahí en el aire, y es que acaba de hablarse sobre el tema de la presencia en los centros. Eso es un terreno muy peligroso, porque la calidad se puede entender desde la postura del asesoramiento experto, como una postura de calidad. Y otra es la implicación. Entonces, depende del grado de implicación real con el profesorado de un centro, es bueno estar en una CCP para discutir un problema de un niño de tercero, pero yo creo que el grado de integración del asesor en el centro es lo que marca realmente cuál es el grado de intensidad de su presencia en el centro.
- Quizás lo importante es estar en la resolución del conflicto de ese chico. Pero yo me refiero a que la presencia permanente por instancia, o sea, hay Centros de Profesorado que dicen que los asesores van a todas las CCP, pero van con contenidos. Y te digo yo, en el proceso, el asesor ha de estar en el centro cuando ese proceso necesite de su presencia pero, para ser coherentes con lo que tu planteaste ahora, si queremos que los centros sean autónomos, tengan su actuación, debemos dejar que ellos también lleven a cabo la coordinación, hagan sus gestiones, porque quizás no los estamos ayudando a los objetivos que nos habíamos planteado, mejora, autonomía, etc, etc. O sea, estar en los momentos precisos y con los apoyos necesarios para elaborar ese proceso.
- Si, entiendo que también hay otros factores que hay que tener en cuenta en cuanto a la presencia en los centros, también es cierto que “la confianza da asco”, cuando tú un centro lo conoces mucho, estás muy implicada en el centro, pues por razones de trabajo, porque has trabajado allí, evidentemente no requiere tanto tu presencia, porque tu tienes vías de contacto con el centro, con muchos sitios, porque conoces prácticamente al cien por ciento de las personas que entran allí dentro. Entonces también eso implica que ese centro necesita menos presencia física, pero llegas mucho más fácilmente a las redes del centro cuando lo conoces y no hace falta tu

presencia constante en el centro, mientras que uno que te es más ajeno y que llevas menos tiempo trabajando sí es más importante la presencia física allí dentro.

- No, un poco también por lo que se comenta, yo creo que la eficacia también va relacionada con una planificación previa de las actuaciones. Vamos a ver, si se hacen prioridades desde principio de curso, y se dice, mira vamos a trabajar tal cosa, este curso se plantea un plan de trabajo, bien, vamos a planificar este trabajo, desde el CEP qué labor vamos a hacer, vamos a planificar tiempos, personas, actuaciones, y eso está faltando, yo creo que vamos improvisando y así tampoco se llevan a cabo procesos con eficacia. Entonces igual habría que plantearlo, yo veo eso, en el comienzo del curso, una planificación previa de actuaciones, de tareas, de tiempos, de personas, algo más planificado...
- Mira, como se decía, lo que no podemos es tener perfilado a quince de septiembre todo lo que vamos a hacer, porque entonces el punto de arranque es irreal, y contrario a los intereses y objetivos que se van a plantear como servicio de apoyo, de asesoramiento, porque, la realidad de los centros siempre hemos dicho: dice colaboración de tal, tal y tal pero partiendo de la realidad ante los problemas reales, de ayuda verdadera, incluso ya hemos avanzado, porque es verdad, la estabilidad en un Servicio, bueno, en cualquier equipo de trabajo es importante. Uno de los problemas que tiene este Servicio, para hacer ese trabajo ideal y esa planificación, es que en septiembre estamos trabajando para organizarnos internamente y resulta que el uno de septiembre, el Servicio debería de estar engrasado para estar desde el uno, y sin embargo no es real, y por qué, porque los elementos de selección y de incorporación y de formación de los equipos pedagógicos no están ahí. El problema, es que hay un desajuste ahí, y entonces, como me pasa a mi este año, una experiencia de centros que estaban en diciembre discutiendo su programación, vamos a ver, me parece que es un factor de distorsión importante.
- ✓ **Vamos a ir avanzando un poquitín porque se ha hablado un poco de actuaciones, se ha hablado también de una tendencia hacia lo que debería de ser, vamos a hablar un poquito de la opinión del profesorado. Una de las cosas que más llamó la atención a todos ustedes, a todos los equipos fue cuando se les presentó este informe borrador, los porcentajes que aparecían con respecto a la opinión del profesorado. En general, la opinión del profesorado, estoy hablando de Canarias y de todo tipo de centros, consultamos con prácticamente 300 centros distintos, la opinión general era que recibían poco de todo, y a mi me gustaría que comentarán un poquitín esto.**
- Yo creo que en principio podríamos estar de acuerdo con esa afirmación generalizada, pero tiene sus matices y dependiendo de la experiencia de cada CEP. Pero yo creo que eso es consecuencia de las directrices que han venido desde el año

94 para acá. ¿Cuáles son las prioridades? Este año las prioridades son el Plan de Calidad, primer y segundo ciclo de la ESO, ¡boom! Pues ahí tienes que llegar, el bachillerato para la secundaria, el tema de la PAU con las modificaciones, te meten un montón de trabajo, o sea no ha habido criterios de actuación, entonces, el tema es la formación, pues se inventan una formación organizada, eso no existía hace tres años, ha habido cambios que obligan a distintas actuaciones, entonces no ha habido una línea con coherencia, es lo que hemos discutido en este Centro de Profesorado en el segundo año. Lo ves, estamos trabajando pero, ¿cuál es la línea, tenemos proyección?, ¿la tenemos actualmente?. La hemos de dibujar, es muy complicado.

- ✓ **Y no consideran que en cierta medida puede venir justificado por las necesidades tan grandes que ha habido a la hora de implantar la LOGSE, es decir, dan ustedes abasto con tanto trabajo, porque antes me quedé con los datos, se habló de 59 centros, 1500 profesores, un equipo pedagógico conformado por 7 u 8 personas...**
- Dependiendo también de lo que hagan, porque si es para hacer cursos de formación, si te dedicas a eso...
- Si te dedicas a cursos puntuales...
- Claro. Si es para hacer formación externa a los centros. Tu te sientas, llamas, buscas los ponentes, organizas, rellenas eso y le das la firma a los coordinadores de curso. Pero evidentemente eso no es. Somos ocho personas aquí, pero es que son cuatro con los mismos centros y los mismos profesores, y nos pusimos en marcha. Además el tema de asesoramiento, como dicen algunos de ustedes, y según la literatura de asesoramiento, no es práctica habitual en la educación, es decir, podemos hablar aquí de Canarias de los tres o cuatro últimos años de los temas de asesoramiento, en la educación, por lo tanto, faltan muchos referentes para tener las ideas claras, y sobre lo que opina el profesorado. Nosotros podemos decirte que tenemos intuiciones de que hay gente agradecida por la existencia de este CEP en el Valle de la Orotava, ¡coño! ya era hora de que existiera, porque había un déficit importante en una comarca grande, 1700 profesores que no tenían esa oportunidad y donde hay, o habido en los últimos años, un aumento de estabilidad de residencia, porque de los 1700 hay unos 1100 ó 1200 que viven en este ámbito, y eso es importante, pero también podemos decir, y ya lo dije antes, que hay un no sé qué porcentaje que vamos, ni las huele, no quieren saber nada de formación y cuando ven algo de fuera dicen, ¡oh! más trabajo, o sea, lo perciben como una sobrecarga...
- ✓ **Una opinión más sobre este asunto, ¿qué creen ustedes que está esperando el profesorado en los centros con respecto a los asesores, qué tipo de asesoramiento, en qué se concretaría ese asesoramiento, ustedes consideran**

que el profesorado va más porque le resuelvan problemas puntuales y se los quiten del medio, o no?

- Hay de todo.
- Hay de todo, hay tipologías de profesorado que lo único que solicitan es resolución rápida de problemas puntuales...
- ✓ **A ustedes ¿qué problemas puntuales le suelen solicitar más, de materiales, por ejemplo? ¿O qué tipo de cosas?, por que en el caso de los EOEP suele ser más el problema de disciplina, pero ustedes?**
- En secundaria sobretodo, estrategias.
- Metodologías...
- Es curioso,...
- Recursos,...
- Decía es curioso, porque en el estudio que hicieron ustedes, aparecen como bien valorado la aportación de materiales, y yo creo que es lo que menos hacemos en este CEP. Entrega de materiales y cosas de esas, lo que viene en los libros, pero del tema de elaboración, poco.
- ✓ **Desde el punto de vista del profesorado, yo les daba unas alternativas cerradas, y ellos valoraron en primer lugar que los asesores de CEP, los CEP, deberían sobretodo centrarse en capacitación del centro y del profesorado para la elaboración y desarrollo de proyectos de innovación y mejora curricular, y esto es lo que priorizaron ellos, desde una visión ideal. En segundo lugar aparecía facilitar y asesorar sobre la formación del profesorado, es decir, ayudarme a crear mi propio plan de formación a perfeccionarme, etc. En tercer lugar a hacer oferta de materiales, unidades didácticas elaboradas actividades, proyectos para la enseñanza de materias, el lenguaje, las sociales, las matemáticas. Y en cuarto lugar aparecía la colaboración, el asesoramiento, la elaboración, puesta en práctica y y evaluación de proyectos educativos, del proyecto curricular. También porque en el momento que se pasó el cuestionario, era el momento clave de elaboración del proyecto curricular, fue el curso 97-98. Está en último lugar y llama un poco la atención. Les leo además como referencia que el profesorado que contesta esas preguntas que se les hace, su antigüedad es bastante es decir, el 51% del profesorado que responde tiene más de 16 años de antigüedad, con lo cual en cierta medida se le garantiza cierta estabilidad y cierta posicionamiento ya, es decir que sólo**

profesorado joven, con menos de tres años de antigüedad es el 5%, es decir, es una parte mínima, y más de 7 años, que se considera ya un grado de experiencia, está prácticamente en el 90% de la muestra de profesorado.

- De todas maneras a mí lo que ocupa el primer lugar si me parece interesante. Creo que es lo que debe ocupar el primer lugar.
- ✓ **Pero no sé por qué yo tengo una visión desdibujada y me da la sensación de que ustedes en la mayor parte de las demandas, al igual que en otros servicios, son cuestiones muy puntuales, y ya no tanto cuestiones de mejora, de revisión del currículum a nivel global, etc, sino que es más una cuestión muy puntual, porque la mayoría de la gente lo suele decir, en otros foros, por lo menos yo lo escucho continuamente...**
- Sí, mira, yo te hablo desde el punto de vista del asesoramiento en primaria. Lo que suele ocurrir generalmente es que damos respuestas a imperativos de la Inspección del momento, por ejemplo, el mes que viene me va a ir a visitar el inspector en mi aula, me va a pedir una hoja de seguimiento. Necesito tener una hoja de seguimiento como sea, ahí está, sólo para ver como convences a esa persona de que no vas a tener una hoja de seguimiento sólo por salvarle las espaldas cuando esté el inspector sino que va a ser una herramienta útil para trabajar con tu alumnado. Esa es, no se si el resto de los compañeros lo comparten, esta visión que tengo yo, ¿no?. Y con respecto a que el profesorado decide un poco de todo y yo ahí tendría que cuestionar la organización dentro de los centros y además creo que ha salido a debate aquí. Nosotros tenemos como figura de enlace con los centros, las coordinaciones de formación y dependiendo de la legitimación que tenga esa persona dentro del centro, esa información llega al resto del profesorado. Y por otro lado, otra cuestión es la poca estabilidad que tienen las plantillas de los centros.
- Lo que yo estoy viendo es que hay por un lado acciones puntuales, no me refiero como acciones puntuales a las informaciones, sino respondemos a necesidades puntuales y eso no va parejo a un proceso de mejora que tendría que ir porque los procesos de mejora también se pueden elaborar a partir de ahí, de las acciones puntuales, las necesidades puntuales, que se pueden enfocar de las dos formas, es decir, no veo que uno sea previo a otro ni indispensable para que otro... Pero sí que nosotros estamos intentando responder a esas necesidades puntuales que nos demandan; está quedando ahí. Tú cubres esa necesidad en el profesorado y ya ahí no se crea lo que debería haber: una mejora. Si nosotros estamos trabajando, vamos a dar estrategias, facilitamos estrategias de actuación en el aula y eso se lleva a práctica, eso debe ser un proceso de mejora que debe extenderse al proyecto curricular y como que queda ahí, en algo muy puntual, ¿sabes?
- Como que falta el cordón umbilical, ese que une uno y otro.

- Yo solo quería rematar lo que se había dicho como persona que hace poco tiempo que salió de las aulas. Yo te puedo decir que hay una desinformación muy grande en los centros de las posibilidades de lo que el CEP ofrece, o sea, yo hasta que no empecé a trabajar aquí en el CEP, no conocí cosas, no sabía ni la existencia de posibilidades, de programas, etc, etc.
- ✓ **Hay poca difusión e información en este sentido.**
- No sé, no sé si es poca difusión o si es el método de difundirlo o qué...
- O que es una institución que todavía es bastante nueva, ¿a lo mejor?
- Y no te hablo de esta institución del CEP, sino incluso de los programas educativos, por ejemplo, la gente dentro de los centros desconoce totalmente las posibilidades...
- Sí...
- ...de los programas, no sé por qué, porque no hay guías, por..., por lo que sea.
- Sólo añadir que eso que estabas comentando es paradójico, cuando nosotros, como tu comentabas antes, el primer mes y medio vamos a recorrer todos los claustros. Todos los años hacemos la misma operación. Y además con un guión, con un guión común que llevamos a los centros, diciendo qué es lo que podemos hacer, dónde estamos, quiénes somos, todo ese tipo de cosas, ¿no?...
- ✓ **Para que te conozcan...**
- Te puedo decir otra cosa y tu sabes que yo soy profesora de este ámbito, de toda la vida, eso se ha empezado a hacer hace un par de años...
- Desde que estamos nosotros...
- Sí...
- Y antes no se hacía...
- Llevamos tres años...
- Y antes tú lo dijiste, sigue habiendo desconocimiento, te lo puedo decir, yo no sé si es porque la gente no sabe escuchar, no quiere escuchar, no interpretan lo que se les dice...

- Olvida rápido.
- Olvida rápido, pero...
- Mira, nosotros la primera vez que llegamos a Santa Úrsula, nos dice el director: ¡Joder, cambiaron el llamar por teléfono por venir! Pensando que éramos el CEP de La Laguna. Decimos, no, que somos el CEP de la Orotava, y decimos que venimos para estar en la CCP. Dice, ¡ah! pero ¿van a venir más veces?
- Pero no estoy diciendo nada sobre la actuación, sino el campo que tenía de actuación aquel CEP, que era imposible.
- ✓ **No, ya, ya...**
- Yo iba a comentar que uno tiene intuiciones de qué es lo que piensa el profesorado. Lo que sí tengo claro es que ante una reforma, siempre hay una resistencia inicial. Cuando tu me quieres cambiar mi forma de actuar... Yo por el año 70, estaba con mis 16 horas de clase, yo daba siempre a 2º y a COU, o sea, cuando hay algo establecido, tu me dices que tengo que cambiar eso, que me tengo que coordinar con la gente, que tengo que hacer proyectos curriculares, pues, hay una resistencia natural. Y desgraciadamente la puesta en práctica de esa reforma conlleva una resistencia, y sigue una resistencia muy grande dentro del profesor. Esa es mi percepción, o sea, yo no tengo nada, tengo mi percepción de lo que hago, y todo lo que viene de fuera es más trabajo, o sea, no se percibe de entrada que es un refuerzo, que es una ayuda para mejorar. Ellos, me da la impresión, no necesitan, ni quieren ayuda, además, tu dices, más de 16 años, dice: si ya yo lo tengo hecho, yo cambio los títulos de tal y punto. ¿por qué? Porque no se produce el cambio metodológico que es la primera necesidad que aparece ahí. El cambio metodológico en las aulas, pero eso no se ha producido todavía, ni en primaria, ni en secundaria es curioso que digas, apoyo de este servicio en las áreas, las diferentes áreas y cuando convocas reuniones como hemos convocado en el ámbito, con horario, con... No vienen, no quieren, ¿por qué? Lo que quieren en todo caso, el profesorado es que vayas en un momento determinado a resolverle un problema, o sea, tenerte como una persona que le resuelves un problema o a través de un material, o le traes... Pero desde que le hables, vamos a crear un proceso de actuación, vamos a sentarnos, esto se hace cuatro tardes en este curso, qué consigues, ¿eh?
- El resto se pierde...
- El resto se pierde. Entonces esa es la realidad del profesorado que tenemos y nosotros somos parte de ella.

- ✓ **De todas formas, sí quiero que tengan muy claro que, el que el profesorado perciba que recibe poco, no significa que uno ofrezca poco, ¿eh? No confundamos.**
- Está claro, nada que ver.
- Yo, unido a lo que se decía antes, que normalmente el profesorado demanda siempre cosas puntuales y que en un momento determinado intentas solucionar cosas, pero que nosotros, al mismo tiempo, lo que no tenemos que olvidar es qué es lo que queremos conseguir al final. Porque la práctica diaria, yo que acabo de salir de la escuela, pues, más cuando estamos en la escuela, pues tenemos que responder continuamente pues, a lo que plantea un alumno, una alumna, y, es muy difícil que nos planteemos, pues yo quiero llegar a tal sitio, entonces, nosotros sí que debemos tenerlo claro e ir uniendo todas esas acciones que vamos haciendo, porque yo en el momento que estoy, más que nada validándolas en los centros, trato de responder a todo, aunque sean cosas que muchas veces no les vea yo ninguna función, pero tener como una idea de a dónde quiero llegar, porque los centros por sí solos, normalmente no se plantean procesos, vamos, hasta muy tarde y afortunadamente todos nosotros nos lo planteamos, no con 8, 9 ó 10 centros, a ver si no lo que íbamos a hacer.
- Si, yo creo que ahí hay un componente que es una cosa que yo por lo menos estoy experimentando este año, y es un poco obligar a demandar. O sea, el profesorado puede tener la percepción de que recibe poco, pero pide poco también, en su conjunto. Entonces, cómo hacer, que el objetivo que yo tengo, que es que el profesorado empiece a reflexionar sobre su práctica sea posible, en el centro. Yo tengo que hacer una estrategia, tengo que de alguna manera, obligar entre comillas al profesorado a que me demande esa necesidad, entonces yo, a lo mejor es una estrategia bastante subversiva o subliminal y no debería ni emplearse, ... yo en principio la tengo ahora mismo como un arma para mover al personal en los centros. Entonces, yo por ejemplo, cuando con el tema del Plan de Calidad, a mi me ha venido al pelo, o sea, eso ha sido la lanza mía para ir a romper corazones en los colegios.
- ✓ **Esa es una cuestión que se están planteando actualmente...**
- ¡Clarísimo!, ¡Clarísimo!. Hombre para mi ha sido genial, genial. Y entonces a partir de ahí, en vez de enseñar mi plan de trabajo lo hago en todos los ciclos y me voy a todos los ciclos, allí, bum, bum, bum, bum... Y les creo la angustia y ellos al tener angustia nos demandan y entonces voy. Y que pasa, ¿se inicia un proceso?. No, no se inicia un proceso, pero si se inicia la reflexión y ya una vez iniciada la reflexión, vamos a ver lo que sale, a ver lo que somos capaces de parir aquí. Y una vez que ya ellos están acostumbrados a reflexionar conjuntamente, ya les puedes incluso

plantear, la posibilidad de que se planteen otras metas, y que pueden ser las metas de: vamos a ver si se puede hacer un proceso en el centro. Y a mi me parece que, bueno, que es una estrategia que habría a lo mejor, que filtrar y tal, pero a mi, yo no sé, a mi me va de miedo con eso, eh, de miedo, con el susto y ya te digo, bueno a lo mejor, je, je, es hasta ilegal pero yo que sé, me viene muy bien...

- Bueno, los centros que se plantean procesos, además del caso éste que estoy planteando, o sea, son centros que tienen una trayectoria pedagógica, vamos que, que no tiene que ver con otros, o sea, que son islas que están en el panorama por ahí, o sea, no hay, eso, no es generalizable para nada.
- ✓ **Por lo buenos que son.**
- Claro, porque son ellos mismas, o sea, ellos mismos, son los que generan la propia historia.
- ✓ **¿Quién demanda? ¿El profesorado?**
- Ojalá...
- ✓ **O los centros más innovadores, pero son siempre ellos...**
- Ellos mismos, es que ese proceso lo hubieran llevado sin mi...
- Hombre seguro.
- Pero de eso no hay, eh, hay uno, dos, tres, cuatro, cinco, ¿no?
- Ese es el caso, que el 18% del profesorado es innovador, es que se hace difícil.
- ✓ **¿Y por qué tienes ese dato del 18%?**
- Ese 18% lo he dicho toda mi vida. En los claustros siempre hago la suma, siempre me sale 16, 17 y 18%, siempre, y he estado en cinco claustros distintos.
- Lo que ocurre que de vez en cuando, se reúnen en un centro, o es la mitad de un centro, o la cuarta parte y entonces en esos centros es donde hay movimiento.
- En los centros hay muy poca normalidad para explicar esta cuestión.
- Si... Normalmente no suele, no suele poderse aplicar cuando uno llega a la tierra...

- De todas maneras, a mi me gustaría insistir, porque yo lo que estoy oyendo aquí, no se me parece en nada a lo que yo conozco. Debe haber un abismo entre el funcionamiento de un centro de primaria y de uno de secundaria.
- Sí, sí que hay...
- Yo no tengo la sensación de centro en los institutos, todo es mucho más individual...
- En los departamentos ¡Uff!
- En primaria si parece que...
- Por lo grande que son los centros, también...
- Los de primaria van en una línea, van en sintonía. En los institutos de ningún manera, yo eso...
- Y en primaria, el tema también se distancia bastante en cuanto crece el número de profesores en el centro.
- Eso sí, también.
- El tamaño del centro también es determinante, también.
- Si, determina mucho el problema.
- Los centros, de primaria y los de nueva creación a lo mejor, pero los institutos, lo que hay...
- En primaria, a lo mejor, un ámbito natural es la exclusiva y donde se encuentran, pues a lo mejor el ámbito natural es el ciclo, pero si es pequeñito, es el centro, sin embargo, el ámbito natural del profesorado de secundaria es su departamento. Y ahí es donde se mueven, los claustros es que son burocráticos, administrativos, cada tres meses y...
- La cafetería...
- Y está en su ámbito, en sus parcelitas y tal, y la cafetería.
- Más en la cafetería que...

- Y ya nos podemos dar por contentos si dentro del departamento hay un trabajo llevado con unidad de criterio, ya puedes darte por contento...
- Y luego está el fenómeno en los que también...
- Enseñanza obligatoria, ¿no?
- Que ya eso ya es...
- Eso ya es la reostia...
- A mi me parece un fenómeno creado, no sé por quién y que debería cuestionarse y revisarse.
- Y con respecto a los CEOs, lo hemos dicho nosotros ya, que hay que reflexionar sobre ellos y su estructura, su organización y cómo apoyar... porque es que no hemos dado, nosotros aquí estamos, intentándolo, tenemos a dos personas uno en secundaria y otro en primaria y es...
- Complicado...
- Se pierde, se pierde...
- La gente que vino a dar el curso de Cataluña, ¿te acuerdas?
- Las chicas...
- Cuando yo los llevé al aeropuerto me hablaron de Cataluña, precisamente el planteamiento ha sido todo lo contrario. La escuela pública ha intentado crear CEOs, porque estaban viendo que los colegios concertados funcionan en realidad como CEOs y el alumnado empieza desde infantil y termina toda la etapa de secundaria, cuando no sigue el bachillerato.
- No hay transición de un centro a otro, que suele ser bastante arriesgado, ¿no?
- ✓ **Vamos a ir terminando, llevamos más de una hora y cortaremos en diez minutos más o menos. Hay una cuestión que vamos a volver a insistir sobre lo mismo, y es ya no tanto las funciones, sino la actuación en función del reparto del tiempo, es decir, cuánto tiempo le invierto, ¿no?. Ya no lo que uno hace, lo que uno debería de hacer, sino lo que me está llevando más tiempo, que a veces no es lo prioritario y muchas veces es así, ¿no?. Entonces en términos generales se considera que se le está dedicando mucho tiempo,**

bastante tiempo a la actuación global con todo el centro, atención a grupos o equipos, la elaboración de informes y memorias, el diseño y desarrollo de actividades de formación, atención y apoyo a coordinadores de formación, la coordinación y seguimiento de actividades de formación, la elaboración del plan general de actividades del CEP, la coordinación y trabajo conjunto con el equipo y otras tareas como atención al público, teléfono, fotocopias, mientras que se le dedica poco tiempo al trabajo conjunto con otros sistemas de apoyo, a la atención al profesorado individualmente que esté por ahí en medio, reuniones de coordinación con Dirección General, Administración, etc., a formación del propio servicio, atención a otros aspectos del CEP, como centro de recursos y bibliotecas, etc. Pero les digo, ordenadas de más a menos, las que se supone que llevan más tiempo serían, en primer lugar: la elaboración de informes y memorias, que vuelve a salir otra vez, en segundo lugar la coordinación y trabajo conjunto con el equipo, el diseño, desarrollo y evaluación de actividades de formación, y otras tareas: atención al público, teléfono, fotocopias, aparecen en cuarto lugar con una puntuación altísima: todos estos que les estoy nombrando ahora, tienen una puntuación altísima eh, elaboración del plan general del CEP y después aparecen también con puntuaciones altas ordenadas ya: atención a grupos de profesores y atención global y les digo, a las que se dedica menos tiempo ordenadas de menos a más serían: a coordinarse y a reunirse con la Dirección General, trabajo conjunto con otros sistemas de apoyo, que básicamente existen pero que muy poco, formación, ya no solo el plan reglado ese que hay para formación inicial sino formación en general y autoformación y atención al profesorado individualmente. Entonces me gustaría igual que hicimos antes con las actuaciones, si se parece o no a lo que les ocurre a ustedes y en caso de que no, que me digan qué cosas están llevando más tiempo, qué cosas llevan menos. Lo real y lo que debería ser, lo ideal.

- El nº 1 desde luego que no me veo en él. Yo no me veo en la foto esa para nada.
- No, no, yo no sé, o sea, ya yo lo he dicho a lo largo de toda la mañana, o sea, el tiempo que utilizo, la mayor parte del tiempo la invierto en la atención a los centros. En conjunto, o sea, a equipos a grupos, claro. Pero y eso de atención al público y eso, eso vamos, no sé donde se dará eso.
- Yo desde luego estoy de acuerdo con eso de que la mayor parte del tiempo la dedicamos a los centros, también.
- Ir al centro, trabajar con el profesorado...Bien de forma individual o reuniones con el departamento de orientación. La CCP que están marcadas...
- O preparar el trabajo para el centro...

- ✓ **Pero, fíjense que sale con valores muy bajos la atención al profesorado individualmente, lo que sí sale alta es a grupos, a departamentos, a ciclos, lo digo por lo que decía antes, parece que la imagen que yo tengo, en parte distorsionada es que hay mucho de manera individual y mucho apagar fuegos y problemas concretos, mientras que otros tienden a procesos globales y atender a colectivos.**
- De todas maneras en mi caso, las actividades de formación sí que me roban muchísimo tiempo.
- ✓ **Organizarlas, diseñarlas, ponerlas en marcha, volvemos a la gestión...**
- Es que es el primer año, llevo 4 meses aquí en el CEP...
- Y ahí cuenta la experiencia...
- No, y tiene muchas actividades a su cargo, pero que él también cuenta la experiencia, está claro que la organización de un curso, por ejemplo, el que hemos hecho nos cuesta menos trabajo a lo mejor, porque tenemos más experiencia
- No todas las actividades de formación cuestan el mismo trabajo organizarlas, y concretamente una de las que él lleva...
- ✓ **También es verdad.**
- Depende de la formación que esté haciendo.
- De todas maneras si hay una cuestión que no se tocó, probablemente porque no parece que se le haya dado demasiada importancia que es la coordinación con instituciones no educativas y yo a eso sí le estoy dedicando tiempo. Creo que es un punto que a lo mejor no se le ha prestado la atención que debiera.
- ✓ **Los valores salen muy bajitos, muy bajitos. En general con instituciones no educativas no suele haber coordinación.**
- Ahí hay un abanico muy grande.
- Claro, ahí hay unas posibilidades que están sin explotar y que cada vez, se podrían aprovechar más para la escuela.
- Yo es que había una cosa ahí que no entendía muy bien, cuando se habla de la distribución del tiempo, se habla de formación. Yo es que entiendo que la formación,

mi formación no debe de estar dentro de ese tiempo de trabajo. O sea, los profesores, vemos las cosas como son, los profesores tienen su formación fuera de sus horas lectivas, etc. esa es la discusión de siempre, todos quisiéramos que estuviera dentro de nuestras horas de trabajo, evidentemente, igual que lo reivindica la mayoría de los profesores, pero tal como en la situación que estamos ahora, yo entiendo que esa formación no debe de estar dentro de mis horas de trabajo.

- Ahí no aparece, pero me imagino que lo primero que habrán visto, de la distribución del tiempo, es que tienen más de las treinta horas, todo el mundo.
- Sí, sí...
- Y que el doble turno, eh, es una cosa cotidiana, eh...
- ✓ **Que contraste además con la imagen difundida entre el profesorado de que los asesores se escaquean...**
- Sí, te has liberado...
- ✓ **Eso es común en los tres servicios.**
- Sí, sí, se creen que estás gozando, cuando los que se acercan a este Servicio y ven la realidad dicen, y que conste que se les ha ofrecido la posibilidad de entrar en una asesoría, y dicen, yo más que coordinador de formación, ni de broma. Ese es el punto de partida. Yo creo que el tema de formación ocupa mucho tiempo en este CEP. A nosotros porque pensamos que las acciones puntuales es un punto y un elemento importantísimo para el proceso de formación del profesorado, pero la vuelta, o sea, intentándolo, siempre hay que intentarlo, nosotros pensamos que por medio del asesoramiento vaya surgiendo una demanda y las acciones puntuales pensamos nosotros que es peligrosa si no tenemos cuidado porque esa creo que no es la mejor formación, sino la que está en el centro, la que está adaptada y contextualizada es la que puede servir para un grupo y no individualmente, en el sentido de que la formación colectiva es mejor que la individual para generar un proceso, pero tiene un problema, la endogamia, o sea, porque otro elemento que intentamos aquí es coordinar, difundir experiencias en el ámbito. Es curioso cómo una cosa importante para los propios centros que es el conocimiento de otras realidades, nos cueste tanto a los Centros del Profesorado hacerla. Este año estamos con experiencias de intercambio que nos pueden parecer interesantes y creemos que es un camino.
- Yo lo que digo es que en ese catálogo, así como está, no nos vemos. Yo en la reflexión y en las visitas que hago y la visión que tengo, yo veo a las asesorías que dedican mucho tiempo a la atención de los centros, también porque creo que

estamos convencidos de que estamos aquí y si no vamos a los centros, no tenemos nada que hacer.

✓ **¿Qué porcentaje de tiempo? Si estuviéramos considerando por ejemplo, una semana de trabajo normal, a parte de las cosas extraordinarias...**

➤ ¿Excepto la guardia?

✓ **Porque él decía el 80% del tiempo.**

➤ Pero hombre, si se entiende lo que es la preparación de la acción y la acción...

✓ **Sí, sí...**

➤ El 80%.

➤ Excepto la tarde, todos tenemos una tarde de guardia, que esa es la tarea más burocrática, en el sentido de atender al teléfono y cosas de estas..

➤ También los viernes que hay reunión del equipo.

➤ Los viernes, porque yo creo que el elemento prioritario es la coordinación interna en este CEP. Yo creo que dedicamos al trabajo en equipo...

➤ Sí, yo creo que si sumáramos a las reuniones y debates del equipo pedagógico y cosas de esas nos podría salir, ¿cuánto nos podría salir? Tres horas semanales a la coordinación interna...

➤ Seguramente más...

➤ Nosotros tres estuvimos nada más que el miércoles por la tarde dos horas sentados.

➤ No, y quita un 10% de formación. Un 70 u 80%. Por ahí igual iría. Pero claro yo entiendo lo de centro considerando el tiempo que aquí también dedicamos a preparar material y eso.

✓ **¿Ustedes tienen la necesidad de coordinarse mucho con los servicios centrales y con toda esas cosas?**

➤ Al revés.

- ✓ **Yo te digo que en términos ideales, los asesores responden que a lo que se le debería dedicar más tiempo es a la atención a grupos o equipos de profesorado, a ciclos y departamentos, eso en primer lugar, luego la atención y apoyo a coordinadores de formación en segundo lugar, en tercer lugar la coordinación y trabajo conjunto con el equipo, lo que tu decías ahora concretamente. Y en cuarto lugar, la coordinación y seguimiento de actividades de formación.**
- Yo creo que a nuestra programación anual este año le hemos dado la vuelta en esto de la coordinación interna y la coordinación con los coordinadores de formación, como los dos elementos base para luego el trabajo de grupo. Y yo te digo una cosa, es cierto, nosotros de los 1700 profesores que llevamos aquí, individualmente no llegamos mas que a 450-460. Es un poco los que vienen más de una vez por aquí.
- ✓ **Y ustedes tienen esa estadística recogida, ¿Por que?**
- No, no está apuntado.
- ✓ **Pero ¿por qué lo saben? ¿cómo lo han calculado? No porque sería interesante saberlo.**
- Porque yo si le he echado un vistazo a las personas que han venido por aquí.
- ✓ **Sería interesante tener cifras, porque muchas veces estamos rechazando un análisis cuantitativo, pero sería bueno saber cuantitativamente a cuanta gente se llega, ya no digo...**
- Se planteó hace un año y algo de si hacíamos estadísticamente una hojita con todo lo que ha hecho cada persona, nombres y apellidos y si están en un grupo de trabajo y para hacer una base de datos, y no nos pareció correcto, lo que si nos parecía era ver, estudiar, analizar, ver hasta cuánto llegamos y tener números. Y no tener nombre, ni apellidos, y entonces como no hubo nombres ni apellidos, lo que si hice fue mirar, y entonces salió 400 y pico profesores, los que habían estado más de una actividad o presencia en el CEP.
- ✓ **Bueno, estamos terminando la sesión de hoy. Cinco minutos para aquellos que quieran añadir algo. El próximo día vamos a continuar hablando sobre lo mismo, lo que nos vamos a centrar más en la cuestión de métodos, de modelos, que ya ha salido algo, de estrategias concretas y sobretodo de condiciones de trabajo para el asesoramiento, formación, perfil profesional, coordinaciones con otros servicios, plan de trabajo, etc, etc, política de la Administración central. Quieren comentar como cierre de lo que hemos dicho hoy sobre actividades, funciones, tareas, ¿algo más? También me gustaría si**

quieren hacer alguna recomendación. A mi el debate me ha gustado, ha habido gente que participa más que otra, pero si quieren hacer alguna recomendación para la próxima sesión que ayude a mejorar un poquitín el trabajo...

- Tal vez yo recomendaría no repetir lo que dicen otros compañeros. Estar un poquitín más pendiente de lo que se va diciendo y aportar cosas distintas.
- ✓ Pues, bien, nada más cerramos y hasta la próxima sesión.

- ✓ Bueno, estamos con la continuación de la discusión que ya se inició en la sesión anterior. Para hoy tenemos previsto varias cuestiones tan interesantes, como mínimo, como las del otro día. Por un lado la metodología de trabajo que se está utilizando en los procesos de asesoramiento de los equipos pedagógicos, desde el ambiente, preparación profesional, etc. Y por último, vamos a entrar en lo que sería un poco la coordinación con los demás servicios de apoyo y la relación con la Administración. O sea, tenemos una serie de temas sustanciosos. Bueno, les voy a poner sobre el tapete las cuestiones que me han parecido más llamativas. Yo por ejemplo, primero en cuanto estrategias de asesoramiento, me ha sorprendido, aunque no sé si realmente es así, según los datos del informe parece ser que en general la mayoría de los asesores y asesoras, en cuanto a las estrategias que utilizan, están más centradas en procesos que en los contenidos, pues se pone mucho más énfasis en la colaboración con el profesorado, tanto en la identificación del problema como en la búsqueda de soluciones. Se pone mucho más énfasis en el apoyo a grupos o a todo el centro, que a individuos en particular, un énfasis en una oferta comprensiva, es decir, el problema que surja; un énfasis en una estrategia más reactiva, es decir, a las demandas que proponen, no proponer ustedes problemas; y más... un énfasis en la capacitación de los centros y del profesorado para que se haga además autónomo en resolver sus problemas... Yo no sé si ustedes, si ese perfil, así, tan claro y tan... ¿cómo lo ven? Si es así o hay matices que...
- El primer punto yo no lo veo, la realidad no es esa a lo mejor, nuestras pretensiones si pueden ser que queramos propiciar procesos, pero nuestra intervención no da pie a que se generen procesos en los centros.
- ✓ Cómo explican que pueda ser la intención...?

- Es la intención.
- ✓ **Pero, ¿la realidad?**
- Pero no la realidad.
- ✓ **Es más, en los datos que recogimos consta como intención, es decir, el deberíamos hacer tal... eso está clarísimo, pero también, en menor medida, en lo que se está haciendo.**
- Algún caso muy, muy aislado...
- Pero eso ahora, porque el año pasado estaba todavía sin plantear en esos casos también. Al que yo me puedo referir es un centro pequeño. No, pequeño no, con unas características diferentes...
- Se supone que ese conjunto de estrategias que tu planteas, evidentemente, como marco teórico, para nosotros es nuestro punto de partida. Y desde luego, el producto de todo ello no quiere decir que surja un modelo de adaptación basado en procesos y teniendo como referencia la escuela, eso es difícil así, en estado puro, todas las intervenciones están muy contaminadas. Pero sí es cierto que, estratégicamente, en este CEP sí intentamos establecer lo que son las detecciones, las necesidades, los puntos de interés, o el análisis de puntos críticos de un montón de centros, como partida para la elaboración del plan de actividades de las asesorías. Un ejemplo de ello, nosotros debatimos aquí mucho, el papel que jugaban las asesorías de primaria y nos costó llegar a un consenso, y yo creo que no está sacado un consenso de cuál es el papel que jugaban las asesorías cuando surgen en este CEP las especialidades de primaria; nosotros pasamos a tener asesorías de infantil, primaria, música y/o artística, inglesa, y un debate que se plantea en esos momentos, es decir, oye, la primaria artística, inglesa, se limita al asesoramiento en esa área o se dirige a todo el marco de la primaria. Uno acude a resolver lo que le surja, a detectar la demanda y a atacarlas en el momento, eso es un ejemplo.
- Un ejemplo, nosotros como punto de partida tenemos aquí que año tras año, aunque conozcamos el centro, no cambiamos de asesoramiento, nosotros sí nos imponemos la visita al inicio del curso para seguir, otra vez, ofreciendo cuáles son nuestras posibilidades, con qué recursos contamos o pueden contar, o sea, que no por haber una continuidad en la permanencia de la asesoría en un centro, decir, pues nada, ya saben que yo existo, pues si quieren algo... O sea, son unos elementos que van encaminados a establecer un trabajo que favorezca los procesos de mejora en los centros, pero, de ahí a que eso se produzca...

- Yo de todas maneras, creo que habría que matizar un poco el asunto, desde mi punto de vista. Cuando hablamos de procesos yo creo que no debemos meternos a instalar en un centro todo lo que es el modelo de procesos, de principio hasta el final, yo creo que también podemos hablar de procesos, cuando estamos intentando que el profesorado o un conjunto del profesorado, que en eso si estoy muy de acuerdo el que nuestro asesoramiento no va al individuo, sino al grupo, al ciclo, a que reflexione sobre su práctica, o sea, reflexionar sobre la práctica el profesorado en su centro, ya eso es iniciar un proceso desde mi punto de vista, aunque no se haya aplicado el método desde el principio hasta el final ni con el grupo ni en el centro, que es lo que pasa, que ahí hay un handicap, en el sentido de que el profesor demanda, tu propones la tarea y se realiza, si no es impuesto entre comillas, tu vas con la tarea que es la estrategia de enganche, que era lo que yo un poco comentaba el otro día y entonces se empieza a dar la tarea, pero sin duda eso sí tiene que ver más con procesos que con contenidos, siempre y cuando la estrategia esté bien planteada, si no se queda en mero contenido, y que te puede dar pie después a iniciar un proceso como más global y más de autorrevisión. De todas maneras no es una cuestión que se esté haciendo, yo creo que este año estamos iniciando un poco esa estrategia, no?, el año pasado un poquito, o sea, cuando hicimos esas encuestas estábamos todavía muy...
- Me ha sorprendido aún más que el dato sea genérico para todos los asesores...
- ¡Hombre!, yo creo que eso lo viste, y cuando estás en una encuesta personal...
- Está claro que cuando hablamos de procesos, no hablamos de un modelo en concreto, sino de intentar desarrollar procesos; una de las estrategias para desarrollarlos es el modelo de procesos, lo que pasa es que está muy pegada una cosa a la otra, pero hay otras estrategias también. No y sobre todo en cuanto se prefiere una intervención directa, un experto que le va a resolver el problema en lugar de como un colaborador, la primera persona debería de hacer mucho o bastante la intervención directa, pues entre todos, un 70% demanda el propio profesorado.
- ¿Por qué conlleva una intervención directa? ¿Qué hace el profesorado ante una intervención directa? Nada.
- Estar expectante, por eso es más cómodo esa actitud para el profesorado, si la asesoría hace una intervención directa. Por eso, vas atando cabos y dices: es imposible. Si lo que decimos los asesores es que estamos haciendo un modelo de procesos y después el profesorado dice que lo que quiere o está recibiendo es una intervención directa, evidentemente algo está fallando en medio.
- ✓ **El profesorado dice que ustedes hacen poca intervención directa y les gustaría que hicieran más. Dice que reciben poca o nada intervención directa,**

un 80% creen que ustedes no lo hacen, y casi en la misma proporción les gustaría que lo hicieran. Sin embargo ustedes consideran que la intervención directa apenas debería hacerse...

- De todas formas tenemos que tener en cuenta una cosa, si una intervención directa a tí te va a dar la posibilidad después de iniciar algo en el centro y de enganchar a un sector del profesorado, bienvenido sea, ¿entiendes? y si hay que hacer 50, se hacen 50; o sea, no se puede decir ni sí, ni no. Yo lo que me tengo que buscar es la estrategia que me permita a mi la entrada en ese centro, sea lo que sea, en principio, que ya después yo me buscaré la vida para ir la cambiando, para ir enfocando el tema hacia dónde nosotros creemos que debería ir, acorde también con las necesidades del propio centro, evidentemente, ¿no?. Pero yo te digo que creo que las estrategias son importantes.
- No, lo que pasa es que no es lo mismo una estrategia para, o sea tu, tu haces algo para, o lo haces con una finalidad en si mismo, si yo recuerdo la época en que otros Servicios llevaban un programa de lo que sea, iban a la escuela y decían, esto es lo que van a hacer, y así, así, así... claro, esto ha creado también una actitud...
- Una dependencia...
- Una dependencia por parte del profesorado, entonces claro, yo recuerdo las primeras veces que iban a las escuelas los orientadores, los asesores del CEP y dicen, bueno, a ver, ustedes que quieren... y se quedaba el profesorado como clavado en el asiento. Como diciendo, ¿este que querrá? Aquí hay gato encerrado, porque nunca nos han preguntado, sino a ver haz esto, no, ahora toca mejorar la lecto-escritura, pues venga el programita tal, el cual... y por eso me sorprendió ese perfil tan nítido, porque lo lógico hubiera sido que saliera una cosa muy mezclada, o sea, por zonas, por CEP, por asesorías en concreto, o sea, yo hacía un análisis de mi zona y mis 10 colegios, pues era en unos si y en otros no, quizás es que el instrumento no es el más adecuado para poder entrar en esos matices.
- Hombre, volvemos al tema de siempre, de todos modos sacar muchas conclusiones de esto y sobre todo en este CEP, estamos realmente iniciando, son 4 años, o sea, llevamos tres años de experiencia y hemos pasado de tres personas o cuatro a nueve personas. Lo que se puede percibir es que ha habido una evolución por la experiencia, o sea, también lo decía el otro día, no es lo mismo las actividades que se plantean en una asesoría en su primer año que tras el tercer año. En el tercer año sí se consolidan algunas, o por lo menos se adquiere una confianza necesaria para entrar en algunos procesos de asesoramiento, o sea, asesoramiento de procesos. Yo lo que si he notado es una evolución, o sea, este CEP ha pasado de ocuparse de muchos cursos, tal vez porque éramos menos ¿quizás?, a un cambio que yo creo que es cualitativo. Primero antepone una formación a lo que son las actividades

puntuales y que van encaminadas a resolver las cuestiones puntuales, o a pararles un fueguito en un centro con un problema, pero con la intención, o con la sana intención, de primero vaciar algún tipo de trabajo de la asesoría en el centro, e iniciar por lo menos mejor la detección de las necesidades. Yo creo que estamos en esta fase, estamos en la fase donde caben unas condiciones que incluso hay algún análisis aquí dentro de que las acciones puntuales para qué. El año pasado ni reflexionamos, sino nos lanzamos de cabeza y este año son varias las acciones puntuales que vamos haciendo, pero buscando algo más, porque como le resolvemos algunas cositas, les llevamos alguna persona por ahí...

- ✓ **Por verle proyecciones a esta cuestión, ¿cómo valoran ustedes el que este perfil que aparece muy claro en el cuestionario pero que hemos visto que bueno, que hay que matizar mucho, como lo ven ustedes de cara al futuro?, es decir, eso va a más o va a menos, o no hay cambios significativos, en cuanto a centros me refiero, trabajo con los centros, es decir, más posibilidades cada vez de que el perfil de asesoramiento pueda llevarse a cabo con esta nitidez que aparece en el cuestionario o siguen habiendo los mismos problemas o contradicciones...**
- ¿Te refieres al perfil de la asesoría experta?
- ✓ **De utilizar las estrategias estas, más basadas en procesos, mas colaboradoras tal vez...**
- Ah, sí... Eso va cada vez calando poquito a poco...
- Primero deberías de convencer al profesorado de que inicien un proceso de mejora... Aunque el nombre lo dice...
- ✓ **Ya...**
- Va a ser algo positivo, ¿no? Y conseguir que...
- ✓ **¿Han visto avances en este terreno?**
- Hay avances en cuanto que puedes llevar en el mismo centro unos cuantos años, o sea, para un asesor nuevo que llegue a un centro le va a ser muy difícil, a no ser que tengamos muy buen recuerdo del asesor anterior. Iniciar un proceso, nada más llegar, o sea, lo comentábamos el otro día. Si estar en el centro supone ir mucho para irte haciendo el nuevo y procurar iniciar algún tipo de proceso, de reflexión en el centro sobre problemas básicos que pueda tener o en un ciclo, o no sé como estar en una etapa como infantil. Si eso supone estar ahí, mmm, supone mucho tiempo, entonces va a depender mucho de las personas, va a depender de la movilidad de la asesoría.

- ✓ **Ya, pero si yo te digo: ¿cuando tu entraste de asesor aquí, la imagen que tu tenías de esa cuestión, tu crees que ha ido a mejor, en esta dirección que hemos apuntado, tres o cuatro años después?**
- Si, indudablemente, incluso yo creo que hasta los centros ya se lo están creyendo más, los centros son capaces de reflexionar sobre algún aspecto que no sea el problema que me surgió esta mañana, ¿me entiendes?, ya no solo...
- ✓ **Pero de los centros en general, no lo podemos decir...**
- No, hombre no, me refiero a aquellos centros en los que a lo mejor yo ya tengo una percepción de 4 años, o sea, entonces a mi eso me sirve para un poco ver, como reaccionaban antes y como lo hacen ahora ante un asesoramiento, o sea, ... Ya no son los que me llaman para decirme, mira que, haber qué pasa porque no tengo, no sé como hacer el proyecto de actividades extraescolares ¿entiendes?, o mira que, me vino el inspector y me pidió una ficha de seguimiento ¿entiendes?
- ✓ **A eso iba.**
- No, sino que a lo mejor a principio de curso son capaces de llamarte y decirte mira, este año queremos hacer la revisión del proyecto curricular ¿Cómo nos organizamos? ¿entiendes?, eso no viene de una acción puntual de ahora, de hoy para mañana, que va a venir el inspector a pedírmelo, no, eso es sentarnos, ver cómo va a funcionar la CCP, ver cómo se va a dividir el trabajo por ciclos. Son un montón de cosas, que quieras o no, llámelo como lo llamen, yo creo que es un proceso, ¿entiendes?
- ✓ **Si, si, si...**
- Pero eso cómo lo ves, eso lo veo yo aquí en 4 años. Es complicado, es muy difícil atraer a los centros. Además nosotros somos meros invitados, si ellos quieren estamos, si no, no estamos. No es como otros Servicios que están conectados, pertenecen al claustro y la inspección tiene tarjeta de visita en la mano, nosotros no.
- ✓ **¿Entonces tu demandarías formar parte de los claustros?**
- No, yo no estoy diciendo eso.
- Es que una de las figuras que pone el documento de reconstrucción de los CEP es la creación de asesorías a tiempo parcial, ¿no?
- Pero, entonces yo no puedo pertenecer a doce claustros.

- No, tendrías que pertenecer a uno.
- Pero, aunque sea un paréntesis en el tema, las asesorías a tiempo parcial no son asesorías como nosotros...
- No, no, no...
- Son profesores. De todas maneras es una figura que hay que discutir mucho y en qué condiciones en cuanto a tiempo, en fin... muchas historias. Pero en principio está pensada para que siga actuando como asesoramiento externo.
- Yo creo que el tema es muy complejo porque, primero, el punto de partida del asesor, frente al problema, o sea, la validación de asesor en un centro, es lo que puede de alguna manera desencadenar que ese centro se plantee algo más, un proceso de autorrevisión o de mejora, o de discusión. Pero no se lo planteas espontáneamente, creo que es la unión del trabajo del asesor, que de alguna manera, va guiando al centro hacia ese lugar.
- Que sea el centro por sí mismo y por las tareas que tenga, el que se plantee el asunto.
- El cambio de actitud, es debido a algo, eso no cabe duda.
- Si, pero además date cuenta, entonces ahí es donde se nos crea la duda a veces, o se nos creaba, ya a mi no, yo he pasado de crearme esa duda. Que era antes, cuando decíamos, no, no es que nosotros no podemos imponer un proceso porque si no, no sirve, porque no es un proceso, es como una cuestión...
- Eso es muy complicado.
- Si no que cuando se lo planteen, se acuerden de ti y te digan ¡oye!, mira tenemos a tal.
- ✓ **Evidentemente, si eso ocurre está claro que es el resultado de algo, de una actividad, de unas acciones que se han realizado, de una forma de trabajar, que al cabo de un tiempo da frutos, y yo les pregunto que eso que está ocurriendo, si se percibe o no ese cambio...**
- Tampoco es generalizable
- Yo si creo personalmente que hay nuevas condiciones, una vez terminada la generalización, las obligaciones de hacer documentos oficiales para los servicios centrales, los centros están viendo las necesidades de entrar a la innovación, lo que dices tú, yo creo que ahora sí están surgiendo y dices ¡oye! vamos a revisar ahora lo que tenemos hecho, los papeles que tenemos sobre la mesa o los que ni siquiera

tenemos sobre la mesa, vamos a buscar un poquito de cohesión, no se trata de ven a ayudarme a hacer este documento que me esta pidiendo la jefatura de estudios o los inspectores, ven te sientas desde el inicio del curso, siempre dejando claro que esto no es generalizado. Pero si hay ese cambio cualitativo, o sea, porque nosotros si teníamos muchas demandas, y bastante trabajo hace tres años, ¿por qué? Porque se estaban construyendo, los proyectos curriculares se estaban anticipando, la gente estaba apurada, la oferta educativa, las optativas, en primaria, pues, terminar el tercer año, le llegaba, pues el tercer año y la inspección le estaba exigiendo los documentos definitivos del proyecto curricular, etc...

- Otra condición que ayuda a un buen trabajo de asesoramiento externo es el que no haya tanta demanda externa para que empiecen a aflorar las demandas internas, eso es evidente, hasta los centros estaban apabullados con el proyecto curricular, proyecto educativo, Plan de Calidad... Y donde está nuestra demanda que nosotros sentimos; ahora parece ser que empieza a haber espacio y ojalá, cada vez haya mas.
- Todavía en secundaria no ha desaparecido del todo esa agonía, haría falta un par de años para que las cosas vuelvan a su cauce por decirlo de alguna manera, todavía hay agobios. Hay centros con implantación de bachilleratos, etc.
- De todas maneras, adaptarse al nuevo alumnado de secundaria, ese puede ser un cambio interno importante.
- Sí, claro.
- Claro ahí pueden surgir, de hecho, los institutos que conozco que han decidido ir cambiando la cultura del BUP a la ESO ha sido porque la presión del alumnado es tan fuerte que no queda más remedio que abandonar los presupuestos anteriores. Por ejemplo, uno de los que yo llevo está en ese proceso ahora, pero no por intervención de la asesoría sino porque la bomba está dentro.
- La cruel realidad...
- No, no, eso evidentemente es debido a la realidad, ahora por dónde canalicen la bomba de relojería o las demandas, ahí sí que los asesores pienso que podrían ser...
- El proceso, ellos no lo veían, no lo veían porque yo creo que en los centros de Secundaria, todavía no existe conciencia de que puedan acudir, a alguien externo, para resolver los problemas. No como los colegios que ya lo tienen más asumido, pero fue realmente iniciativa mía el acudir desde dentro, yo lo inicié precisamente yendo primero a hablar, y propuse una reunión con el equipo directivo, se hizo y a raíz de ahí, entre unos y otros vieron que la colaboración, que por ejemplo en los colegios de Primaria existe con la atención a la familia en Secundaria no se estaba

haciendo, que el perfil del alumnado no permite hacer el mismo seguimiento de los servicios sociales, porque, ya el alumno o el chico es más independiente de la familia y el acudir a los padres para evitar el absentismo no daba resultado y por ahí están, por ahí están. Es un problema muy grande de disciplina y eso está generando pues, el cambiar pues, metodologías e incluso pues...

- ✓ **Eso es un campo.**
- En la estructura del propio centro, cómo intentar disminuir un poco la masificación que tienen para crear más espacios, en los recreos...
- Pero eso es un punto de vista centrado en los procesos, porque por primera vez en ese centro que lo conocemos bien, en vez de tomar una alternativa que era única, de expulsar a los alumnos hacia otros centros de la zona, se han decidido por primera vez, oye teniendo cuidado eh, no tenemos que tomar medidas, en el nivel interno dijeron por lo menos tenemos que mejorar nuestra convivencia: por lo menos cuando estemos todos juntos aquí dentro y entonces dice ¿Qué hacemos? O sea, eso es importantísimo.
- Mira yo quiero decir una cosa, porque un poco va en la teoría, pero también va en la práctica y sigo un poco insistiendo en esto, porque parece que todavía no lo tengo yo como muy definido. El tema de la presencia en los centros va ligada a los procesos, pero hay una cuestión que quizá la madurez nos la esté dando ahora y que no teníamos antes y que sí podríamos aprovechar y que sería un punto a insistir y que me estoy acordando ahora que es la formación inicial. Esa ruleta que el ponía de series de problemas que se daban en todo los centros, es decir, cogerla en cualquier sitio, o sea subirte en la ruleta en cualquier historia, y a partir de ahí, intentar hacer las ideas, es, yo creo que es la clave, ahí está la clave, o sea no hay que esperar, a condiciones determinadas sino que hay que subirse en el sitio y entonces a partir de ahí hacer. Claro, que es lo que pasa que para hacer eso se necesita, primero una presencia en el centro enorme y muy contrastada y con una validación total. Y que tu también tengas un perfil capaz de hacer esas historias, yo me atrevería, a lo mejor, en algunos centros a subirme en alguna ruleta, en otros me lo pensaría seriamente, porque se te puede escañetar, puede ser una ruleta rusa, oíste.
- ✓ **Ahora vamos a hablar también del perfil y de la capacitación. Está claro que para desarrollar procesos hace falta unas condiciones externas positivas, de tranquilidad, de que se controle desde dentro lo que va a ocurrir, no que te llegue una cosa y la otra y la otra... así no hay ningún proceso que valga, eso está claro, y luego que los centros tengan unas condiciones de trabajo mínimos, resueltos: es decir, si un centro tiene cinco maestros de baja y no se los sustituyen en un mes, pues qué calidad ni qué historia, allí lo que hay es sobrevivir a que aquello no se arme, o sea que eso también es verdad ¿no? Lo**

que pasa es que en Primaria todo eso, lo de las sustituciones, está afectando a todo quisqui, ¿no?. Pero parecía que ya estaba como más reposado y ahora es cuando ya se puede empezar a construir algo ¿no?. Porque ha sido como tirar un edificio, montar la estructura ¿no? Los pilares y tal y ahora hay que empezar a dar piquitos, a esto, lo que sea, es un proceso minucioso, tranquilo, personalizado, idiosincrático y tal ¿no?. Bien, uhm, vamos a tocar otra cuestión, un tema que me ha sorprendido muchísimo, muchísimo, muchísimo; los asesores opinan más del 60% que su trabajo tiene poca o nula incidencia en la vida de los centros.

- No me extraña.
- ✓ **Y, sin embargo, fíjense en el tema, y sin embargo opinan el 97% que se atienden todos las demandas que plantean los profesores y los centros ¿cómo es posible eso?**
- Yo creo que esto es como la enseñanza en general, que es un trabajo a largo plazo y todos nos fuistamos un poco, porque no vemos los resultados para mañana, siempre es así, en el aula también con los alumnos, uno llega por la tarde, muchas veces a clase con la moral por el suelo, porque el trabajo es a muy largo plazo.
- ✓ **O sea, que tu consideras que el hecho de atender la demanda que te hacen los centros, todas las demandas no son sustanciosas, no son relevantes, no son sentidas a lo mejor por el profesorado, es decir, si la demanda es un proyecto educativo de centro, pero esa demanda no la sentimos nosotros, sino que nos la han impuesto, pero eso no ha varido para nada, es es una interpretación, otra puede ser que la manera de atender las demandas, ha sido de tal forma que no ha conseguido traspasar, digamos un nivel de solución, pero que no necesariamente afecta a lo que es la sustancia de la cultura de, de la escuela ¿no?. Que el dato es tan exagerado, porque si dijeran, bueno porque... porque fíjate: ¿tiene incidencia notable la vida dinámica de los centros la actuación de ustedes?. Muy de acuerdo un 3%, bastante un 37%, poco 52% y nada un 8%: o sea 60% como nada, o sea, que está tan, tan desplazado hacia un lado ¿no?; claro ese bastante que hay un 37,3 que quizás es donde entraría, bueno sí, o sea, en algunas ocasiones...**
- Eso, claro, habría que ver de donde sale ese 37%, habrá que ver qué CEPs, qué asesorías en concreto, habría que hacer un análisis más minucioso.
- ✓ **Ustedes en particular como CEP ¿dónde se situarían en cuanto a la percepción que tienen sobre la posible influencia de su trabajo en los centros?**

- Que nosotros también pasamos épocas de moral baja, se lo quiero recordar a todos, hay veces que estamos...
- Nos cogiste en una época de moral baja...
- Yo no creo que la relación sea exacta así eh, o sea, aunque se atiende a las demandas en el 97% de los centros, no significa que nuestra presencia, que nosotros estemos incidiendo en el centro, son dos cosas distintas, o sea, no es lo mismo atender las demandas de los centros que pueden ser demandas comunes, muy puntuales y muy particulares, que no tiene nada que ver con lo que es la estructura de funcionamiento y de organización del centro y que quedan atendidos y que el profesorado perciba tranquilamente y nosotros también que ese centro, a pesar de que eso no funciona, pero es que nosotros sabemos que con eso no va a funcionar, lo sabemos previamente, o sea, que la contradicción no está en la idea ¿me entiendes? Si no, lo que realmente sería frustrante que si tú, atacarás una intervención en un centro durante un plazo de tiempo bastante largo, con infinidad de estrategias, infinidad de cuestiones, al llegar al final y vieras que eso no ha servido para nada, eso es otra historia. Pero no veo que haya una relación en que los centros evolucionen por atender a demandas, yo no creo que ese sea el modelo, la discusión es sobre el modelo de asesoramiento en definitiva otra vez.
- Yo creo que esa cuestión contradice uno de los elementos que estábamos manifestando al principio respecto a que las acciones se dirigen al grupo, al colectivo, sin embargo ahora dice se atienden todas las demandas, si nos llama por teléfono fulanita de tal y nos pregunta, también habría que ver el peso de lo que representa en esta encuesta o cuestionario los CEPs tipo A, donde el tema de área, la especialización evidentemente, pero qué es una actuación individualizada, o sea, yo lo que sí creo que no hay una actuación a grupos, colectivos, centros en su conjunto, atendemos demandas a lo que es un seminario, a su grupito determinado, pero en líneas generales yo personalmente creo que no se puede generalizar que las acciones de las asesorías vayan encaminados al gran grupo, al centro en su conjunto.
- Hay de todo.
- Hay de todo, en Primaria yo creo que por lo menos, que la actuación individual, yo por lo menos...
- No, no, no se puede generalizar...
- La actuación individual, yo por lo menos...
- No, perdona, atiéndanme a lo que les digo que tenemos ejemplos buenos y ejemplos malos, pero yo estoy hablando como concepto, no me digas ahora Primaria.

- No, pero en general, como de forma general, o sea yo creo que la atención individual, no sé, por lo menos desde mi perspectiva no están...
- Debemos de matizar también el hecho de que se atiende, vamos a suponer que un grupo, un centro, en su totalidad te demanda un curso sobre metodología y efectivamente se atiende la demanda se va ahí, van tres o cuatro personas, durante una semana les cuentan una historia, claro, eso no significa tampoco que se haya incidido sobre lo que es la institución, porque allí está cada uno en su asiento, como niño que aprende individualmente, pero no hay trabajo grupal, posteriormente, puede ser una explicación.
- Pero, claro, pero si tú como asesor aprovechas esa demanda que te ha hecho el centro, le das lo que pide y después los pones a trabajar.
- Más todavía, por ejemplo, mira y te voy a poner un ejemplo, o más todavía mira, ayer me pidieron a mí una acción puntual sobre un método de lecto-escritura, le digo haber ¿qué quieren? que queremos conocer y tal, digo ¿conocer? por ¿conocer?. Yo no te voy a traer a nadie para conocer un método de lecto-escritura, digo, yo te traigo una ponente en Mayo, para que te explique esa metodología de la lecto-escritura, para después hasta Junio ponernos de acuerdo en cómo iniciamos el año que viene el proceso, o sea, yo no le voy a llevar a la ponente para que la vean y para que disfruten. Yo te la llevo en Mayo además, además te la voy a traer en Mayo, porque si te la traigo ahora no sirve para nada, te lo traigo en Mayo y entonces después nos reunimos y vemos cómo va el próximo curso. ¿Qué pasa? que viene el handicap de siempre. Si para el próximo curso no vamos a estar ninguno aquí, “tacatá” y entonces ya, eso, si te baja la moral.
- ✓ **Por eso decía que podríamos nosotros, que hay una realidad ahí, y yo lo que he dicho y he puesto sobre la mesa que no se ha discutido es que, quizás es que hay una contradicción que sea cierta, que no hay una actuación generalizada y vuelvo con generalizada sobre el grupo, los intereses, la institución, los centros y, a lo mejor atender a un departamento determinado, un ciclo, pues evidentemente eso si se hace pero no repercute...**
- Si nosotros tiramos por ahí, nos estamos metiendo en un terreno peligroso, si nuestra estrategia la montamos por ahí, olvídate que nosotros podemos atender a los centros que tenemos, ni de coña, o sea, si se plantea que todo es una estrategia procesual, y que tú tienes que hacer un seguimiento, que tienes que después mover al profesorado al que le ofreciste la acción puntual o al que le ofreciste cualquier otra estrategia, pero seguir eso con nueve colegios no lo hace ni superman.
- Contamos con que los nueve colegios no van a querer.

- No.
- Evidentemente. Ni si tu quieres ir, si tu quieres ir.
- Nosotros sabemos lo que tenemos, y sabemos que hay colegios que no se suben a la ruleta en su vida.
- Pero te estás olvidando de un elemento, no somos los únicos agentes que intervenimos en eso.
- Esa es otra.
- Y por eso, si lo planteas que somos los únicos que lo podemos hacer y que soy sólo el guerrillero.
- No.
- Hay que hacer el planteamiento de base que hay otros Servicios, hay otras personas, con la que es necesaria la coordinación. Estoy diciendo algo que creo, y siempre lo he dicho.
- Pero espera... en el sentido de que él es el Capitán Trueno, que llega y resulta que es el que generas procesos...
- No, no, no, no, cuidado yo no he dicho eso, yo no he dicho que seas el Capitán Trueno.
- Entonces es él, el asesor. El que lidera, coordina, no señor, habrá gente dentro de los centros, necesariamente para poderse producir, tiene que haber elementos dentro del claustro, o dentro de la familia o lo que sea, dentro de las instituciones educativas que generan...¡y si no, no entres!
- Es el propio profesorado, el que lo tiene que generar, no eres tú.
- ¡Y si no, no entres!
- Claro, pero es que mientras ese proceso se inicia tienes que estar tú.
- ¡Si señor!, fundamentalmente en esos inicios.
- Pues eso, es lo que te estoy diciendo, yo no te estoy diciendo que nosotros vayamos a instaurar los procesos.

- Volvemos a la discusión del otro día, no siempre el asesor tiene que estar todo el día en los centros, debe de estar cuando se debe de estar y sobre todo, cuando se es necesario, que es en los inicios.
- De todas maneras es así, a ti te tocan diez centros y luego cada uno está en un nivel distinto, unos te exigen mucha dedicación otros menos y otros nada y es más, un indicador de que el centro realmente está mejorando es que cada vez es más autónomo, y si tu estás trabajando así cada vez eres más prescindible, y te tienes que dedicar a otros centros en los que eres más imprescindible y así va rodando el asunto.
- Para eso, a lo mejor, hay que ir haciendo acciones muy concretitas y muy puntuales para ir preparando el terreno, para ver si hay algún cambio de plantilla.
- Ahí donde hay cambio de plantilla es donde ocurre eso.
- Al final va a ser buena la inestabilidad en las clases.
- ✓ **Bueno, vamos a cambiar de tercio, en un tema que además aquí si hay tela marinera por parte de ustedes, es el tema de los equipos pedagógicos; básicamente, dos o tres cuestiones, no, bueno, en este tipo de historias, claro, yo les planteo datos generales, ustedes valoran y dicen, bueno internamente en este equipo es una cosa, pues a lo mejor en otro equipo es otra cosa. La primera cosa que a mi me ha sorprendido, también es que la autoestima de los asesores y las asesoras, ¡está que se sale!**
- Por abajo...
- ✓ **Por arriba, por arriba. En cuanto a la capacitación, el 92% opina que su perfil profesional es muy adecuado, o bastante adecuado y el 96% que su capacidad profesional es bastante o muy adecuada, para detectar y clarificar necesidades, elaborar materiales, planes y programas, mejorar planes de colaboración, informar y divulgar experiencias y conocimientos, informar sobre la legislación vigente, establecer contactos e intercambios entre centros y profesorado, asesorar a centros en el desarrollo de planes, trabajar con grupos y colectivos, diseño y desarrollo de evaluación del propio plan del CEP, utilización del modelo de procesos, utilización del modelo centrado en contenidos, también, las dos cosas...**
- Bueno, entonces, tengo claro que este no es mi sitio.
- ✓ **No, a mi me ha sorprendido muchísimo, y fíjate, luego dice trabajar individualmente con el profesorado: 71%, se encuentran preparadísimos,**

establecer relaciones de trabajo colaborativo con centros y profesores, el 75%, se considera muy bien preparado...

- Con razón no nos quieren ver por ningún sitio. Es que con ese perfil, asustas.
- Yo creo que ese perfil está expuesto a contraposición de lo que opina el profesorado, simplemente.
- ✓ **Es que... mira, establecer relaciones de trabajo colaborativo muy buena, preparación, 14%, buena, 60%, suficiente, 20%, insuficiente un 5%, por ejemplo, por ponerte una de las que te he nombrado...**
- Mira, no lo sé, en las reflexiones que hemos hecho, alguna vez, todos aquí hemos dicho, hombre estoy preocupado porque uno no sabe si, si está preparado para estos temas...
- Mira yo, no me considero que estoy preparada después de un año...
- ¿La pregunta era personal o a nivel de las asesorías?
- ✓ **Mira la pregunta es indica cuál es tu grado de preparación...? Dirigida a cada persona en particular.**
- Vale, de acuerdo. Mira este es un trabajo que tú te haces, y a medida que pasa el tiempo te vas organizando, no empiezas sabiéndolo todo, sino que poco a poco lo vas sacando.
- Oye, cuidado, una cosa es hacer bien las cosas, y otra es ir de experto por la vida, no confundamos que ya ese es otro tema. Yo voy a la consideración personal sobre la propia labor personal y profesional y perfil, porque también se habla de perfil.
- ✓ **Bueno, vamos a ir ya enderezando la cuestión, otra cosa que me ha sorprendido muchísimo, es, hombre si esto fuera cierto, habría que estar dando botes de alegría... El ambiente de trabajo en los equipos pedagógicos, por ejemplo, el 90%, perfecto, en cuanto al aprovechamiento del trabajo grupal, 70%, estupendo...**
- Pero hablas profesionalmente o...
- ✓ **Ahora estamos preguntando sobre el ambiente de trabajo interno, de cada equipo... La pregunta iba sobre el clima de trabajo, el clima incluye todo. Es muy difícil que tu te lleves profesionalmente con alguien, que odies personalmente, vamos.**

- Hombre... yo que quieres que te diga.
- ✓ **Bueno, ¿si?, pues tendría que ser una persona muy fría. Pero es una relación cordial, lo que se plantea, vale?. En el informe todo está muy bien, hay muy buen reparto de actividades, buena coordinación, buen entendimiento...**
- Mira, yo creo que eso es un ideal, hombre, no nos matamos, pero sí que tenemos nuestros mas y nuestros menos.
- ✓ **Bueno, ahora, vamos a ver una cosa, cuando surge un problema, de diversificación curricular, vamos a suponer, ustedes ¿cómo buscan las alternativas, las posibles soluciones al problema?**
- Buscamos entre nosotros, quién se aproxima más al tema, y después nos sentamos a ver cómo lo plantearemos.
- ✓ **Bien, y ¿a partir de lo que cada uno sabe?, eso suele ser suficiente para resolver los problemas, o después tienen que recurrir a alguna otra fuente...**
- Hay veces que es suficiente y hay veces que no.
- ✓ **Y cuando no lo es, ¿qué hacen?**
- Acudimos a apoyos puntuales. Mira, nosotros aquí no tenemos complejo para pedir apoyo externo, eh?, es que hay veces que necesitamos de la presencia de ustedes, y vienen se sientan y entre todos solucionamos el problema, o la duda, lo que sea. Lo que si creo que ahora se ha cuidado mucho mas el contacto entre la asesoría y esa ayuda tan puntual, o sea, se concreta más, que es lo que uno quiere. O sea, te viene una demanda, por ejemplo, control de estrés, y entonces uno intenta ver mas en el contenido, en el desarrollo, orientar al ponente...
- Hombre yo creo que eso se ha intentado siempre.
- Pero somos más reflexivos ahora que hace un año.
- Si, entre nosotros,...
- Claro, pero no sólo que me salga bien para quedar bien en ese CEP y tal, sino porque eso me va a permitir después el que yo siga trabajando ese tema, el que yo un poco también eso nos ha llevado a cambiar que teníamos sobre información puntual en ese centro, antes era, tu que quieres, esto, pues toma esto...

- ✓ **Claro, sin reflexión...**
- Ahora no, ahora procuramos que sea un poco, vale, yo te doy esto ahora, después tu lo haces, lo llevamos a la práctica, yo te ayudo y después si quieres con el ponente también, nos volvemos a reunir y valoramos, valoramos qué se ha hecho, qué resultado se ha obtenido, qué problemas ha habido, etc, etc, entonces eso a mí ya me da la oportunidad de poder hacer un seguimiento, y de poder asegurarme que se va a llevar a la práctica. Y tu sabes que es lo que tenemos nosotros, que me parece importante, que yo no sé si se hace en otros CEP, y que son cosas que siempre decimos aquí, deberían de estar en el trabajo, en la estructura, es que nosotros, a mejor o a peor, todas las acciones, las ponemos sobre la mesa, o sea, si ella tiene una propuesta de un centro determinado la discutimos...
- Yo estuve hablando el otro día y se me dijo que no se disponía de eso, y eso si es una reflexión encaminada a la pregunta que tu decías, cuando necesitamos otra cosa qué es lo que se hace aquí, o sea, siempre que haya por lo menos que compartir, o sea, compartir las decisiones, y aquí ha habido problemas puntuales, y lo que sí hace el CEP es que no se toman, aquí no hay votación prácticamente nunca. El próximo viernes, viste que hoy tuvimos que tocar un escollo que nos quedaba, y con eso también, hemos...
- Bueno, y lo contrario, conseguir que a veces una acción puntual que va a dos personas se convierta en algo más amplio que abarque a más centros y tenga una continuidad.
- Es que hay centros en donde las acciones puntuales realmente es un número bastante elevado de profesores el que participa que podría ser perfectamente un curso, lo que pasa es que el centro opta por esa acción puntual, pero tienes por encima de 20 profesores que a mí me parece que un centro de 25 profesores es un núcleo bastante interesante.
- Si pero, diciendo todo eso, es una de las cuestiones que tu planteabas, yo creo que las asesorías de los CEP, no hacen muchas intervenciones como expertos, sino se buscan elementos externos.
- ✓ **Si, pero por ejemplo, ya que han sacado el tema en si, recuerdo que estábamos intentando discutir en torno a su propio desarrollo profesional, por ejemplo, eh... una acción puntual, a partir de una demanda o no, como se construye esa acción, como se decide, como se puede en marcha, como se hace el seguimiento, todo ese proceso si es que se hace así, en que medida ustedes les repercute en su desarrollo profesional como asesores o ya al final se convierte en rellenar tres estadillos, presentar papeles, presentar ponentes, y eso es ya una tarea que a ustedes profesionalmente ni les va ni les viene y**

quiero decir que una vez que lo hicieron dos y tres veces y que ya conocieron todo el entramado mas de tipo burocrático, les sacan jugo a eso?, digo las acciones puntuales porque estaban hablando de ellas, pero vamos cualquier tipo de acción.

- Depende, diría yo.
- Si pero de todas maneras es una oportunidad de conocer a gente.
- Sí, eso sí.
- O sea, te pones en contacto con gente, amplías tu...
- El conocimiento de la gente también...
- Yo cuando hablo de conocimiento de la gente es que sabes que existe alguien, que existe fulanito que puede hablar de estas cuestiones que a lo mejor hace dos meses que ni idea, o de otro compañero que resulta que te habla de eso, y resulta que no tenia ni idea que existía esta persona, y eso sí te da posibilidades...
- ✓ **Pero eso, no se hasta qué punto mejora tu desarrollo, o sea, como recurso humano que tu puedas echar mano, eso forma parte también, pero por ejemplo, tu traes a un experto en estrés, el hecho de contratarlo, ponerlo en el centro y tal, a ti, personalmente...**
- Mira yo quería decir, que muchas veces anduvimos en distintas sesiones y las aprovechas, pero otras no, acuérdate de lo que te estaba diciendo, es que uno ya comenta algo más de una cosita y da visiones, oye que yo pensaba que podíamos hablar sobre esto y dices, mira que hay una teoría que dice, o hay una estrategia que yo antes la desconocía, y en el comentario de...
- Y también hay otro elemento que esa acción puntual pueda desencadenar en el centro una serie de necesidades que eso sí que te va a tí a reportar trabajo y enriquecimiento, aunque muchas veces sólo trabajo.
- ✓ **Claro, el tema de acciones puntuales yo, en fin, hay acciones puntuales que efectivamente puedan ser enriquecedoras para tí como para el centro, es decir, traer a alguien contratado, pim, pam, pero vamos que eso no tiene que ver con el asesoramiento, y si se queda ahí la cosa, y si se queda ahí la cosa, ahora bien, si tu ya la has concebido que ese es el fruto de ese debate interno que ustedes tienen para proyectar esa acción puntual a un medio plazo, por lo menos, ahí es donde si podemos...**

- Yo creo que el enriquecimiento individual, que es de lo que estamos hablando ahí, siempre se da si tu asistes a una sesión de cualquier cosa, el enriquecimiento personal de conocimiento siempre lo tienes.
- Si, si.
- Yo de todas maneras estoy convencido y te voy a dar una respuesta. Yo creo que se necesita mas profesionalidad, mas formación.
- Yo creo que el problema es qué tipo de formación.
- Hombre, qué tipo de formación evidentemente, podríamos después ver, que tenemos una formación inicial ahí, que podríamos discutir sobre ella, también, cuando se da, como se da y todas esas cosas, pero es verdad que nosotros decimos, no damos ni una, porque aquí somos por una razón u otra, ni nos apuntamos a ningún programa europeo, ni nos apuntamos a ninguna actividad ni individualmente vamos a ningún congreso, y vamos, que... Y necesitaríamos ir de vez en cuando a un foro de debate, un intercambio de experiencias, conocer otras realidades y la verdad que las posibilidades de esto son muy pocas, sobretodo cuando somos islas...
- ✓ **Y la estrategia de desarrollo profesional, el análisis la reflexión de la propia práctica, tanto la personal como la grupal, cómo lo ven.**
- Creo que la practicamos. Son los debates y los cabreos que muchas veces cogemos entre nosotros mismos.
- Yo había puesto antes cuando las enumeraste en primer lugar precisamente la reflexión en grupo y personal, después los proyectos porque cuando entras por lo menos aquí, el caballero director, me dio un empujón y pa'lante, y me tuve que sacudir. Entonces el propio trabajo te va diciendo por donde andas. Después la lectura personal, y luego la asistencia a cursos.
- ✓ **Pero consideran que eso puede ser útil?**
- Si...
- Depende, depende, yo creo que si la idea...
- Yo digo una cosa, congresos nada, lo que es sobre asesoramiento...
- Y otra cosa, la cuestión es, para que estás aquí, para formarte o para ayudar.

- Y cuando mas te implique, mas necesidades tendrás, que es lo que necesita la educación, el sistema educativo en este momento, tener expertos o alguien que desde fuera pueda ayudar a los problemas de mañana. A lo mejor el día en que ya no solo los colegios de primaria, sino también los institutos tengan toda la LOGSE incorporada, a lo mejor si les queda tiempo a los servicios externos para esa formación.
- Lo que pasa es que también es peligroso...
- Yo no digo que no sea necesario.
- Bueno, quizás ahí habría que hacer un debate más a fondo, de sobre qué cosas hay que priorizar más a fondo.
- Efectivamente...
- Porque claro, ser expertos en metodología, en evaluación, en diversidad, en... En todo no se puede.
- Eso mismo, es imposible, entonces habría que buscar pues bueno, mientras yo esté aquí priorizando este tipo de formación que sería básicamente todas las habilidades de asesoramiento, dinamizar , tal y cual, a cambio de que toda la parte mas técnica, más de experto, pudiera tenerla en capacidad y autonomía para contar con personas que cada vez también eso son redes que el CEP iría asentando, es decir, ya no sería para tal, tal, llamo a uno y no le veo más el pelo, sino que hay una relación de trabajo más estable con unas personas y que...
- Yo creo que eso se está intentado...
- Con lo cuál tu te relajas porque es imposible...
- Claro eso es a lo que yo me refería, no te puedes formar en todo y sin embargo es todo de lo que te piden.
- Si pero no es lo mismo ir tu con la mentalidad de que tienes que ir dando respuesta a todo tu personalmente, que pensar, no, yo se hasta aquí, pero tengo un equipo que va hasta allá, pero además el CEP tiene posibilidades de captar unos recursos humanos.
- Que enlazas con lo decía el antes, que conoces gente, también...
- Y él está hablando de un modelo de actuación de trabajo, nosotros defendemos eso.. No es lo mismo tener una estructura. Yo estoy seguro, que hoy por hoy, los CEP no

estamos contando con todos los recursos que tienen, porque hay poca comunicación, porque eso es importantísimo, porque hasta donde llego yo y como equipo hasta donde llegamos. Tenemos esa reflexión, tenemos la certeza, no la tenemos, ni siquiera a lo mejor nosotros tenemos ese debate, y ese dato es importantísimo para saber luego lo que somos capaces de hacer.

- ¿Conocemos en la zona del CEP de la Orotava todos los recursos humanos, personas que sabemos que han trabajado bien temas y que podemos...
- No.
- Hay una palabra malsonante y que es el banco de recursos humanos que hemos ido hablando y que vamos a hacer aquí. Suena mal la palabra, y siempre que hemos dicho...
- Eso ya lo dije, cuando yo entré, porque claro, yo no conocía a nadie,
- Pero fíjate que es curioso...
- Pero es que eso no empieza en el año en que entra el, ni ella, sino grupos estables, grupos de no se que, seminarios permanente que hubo, o sea, donde ha quedado todo eso. Eso tiene que estar en algún sitio...
- Mira, y una pregunta, los ex asesores y ex asesoras, ¿están siendo utilizados por los actuales equipos pedagógicos de los centros? por ejemplo..
- Con lo cual la teoría de los cinco años, para la no se que en cascada, para no se que, yo creo que esa teoría, habría que revisarla, profundamente.
- Mira, lo que no podemos estar es en un constante construir, y que este sea paralelo, o sea, como se dice, al mismo tiempo, eh, que cuando el comienzo del funcionamiento de los centros. Imagínate tu, este año, como es posible que en centros de profesorado de Canarias, estuvieran hasta diciembre construyendo sus programas, no se puede... Es que falla algo, y falla la estructura y como se construye las cosas.
- ✓ **Quedaban dos temas, pero es que están tan hablados, uno es la coordinación con los demás servicios de apoyo y otro, las relaciones de ustedes con la Administración, especialmente con la Consejería y la Dirección General. Mira, había una pregunta que me parecía muy relevante en que medida, la concepción que ustedes tienen sobre su trabajo, en que medida ustedes creen que es coincidente con la de la administración.**
- La Administración entendida...

- ✓ **Consejería de Educación y más concretamente con la Dirección General.**
- Nosotros seguimos reivindicando el reconocimiento, la labor de asesoramiento, por parte de los Servicios concurrentes, con niveles, con prestaciones, porque si no vamos a conseguir nada, asesores, porque no se reúnen las asesorías.
- Pero es la valoración la consideración de los Servicios centrales, es el no reconocerte, por ejemplo. Si en vez de ser un tipo B, es un tipo A, que eso significa ciertas cosas,...
- ✓ **Si pero eso es otro peligro. Te puedes encontrar gente que lo único que le importe es subir de nivel, y el asesoramiento poco le importa, ojo. Yo creo que todo tienen su pros y su contra a lo mejor a gente muy buena es eso lo que le hace falta, pero otra gente diría, ¡uh! Que se gana 20.000 patas más, pues mira, ahí me voy. Pero yo me refiero a la concepción de trabajo que ustedes hacen, de mejora, de formación de lo que sea, ustedes creen que hay una distancia muy grande entre, desde lo que exhiben las prioridades, las metas de la administración y...**
- Yo es que casi, no percibo a la Administración.
- Yo creo que ellos no son tan inconscientes de lo que se está haciendo.
- Y creo que en secundaria no. Yo por lo menos voy por un camino totalmente opuesto, en el sentido de cómo establecer toda la reforma en los centros, los planteamiento que tiene la Consejería, que están enfocados simplemente a dos temas, plazos y dinero y lo que yo intento hacer.
- Mira, nosotros por ejemplo, una idea que tuvo la Consejería que fue el Plan de Calidad, que en su principio fue bastante tormentoso y tortuoso, pues nos ha servido. Es un aspecto que retomamos, que le vimos el aspecto positivo de entrar a los centros por medio de lo que podía ser el plan de calidad y nos ha servido. ¿Qué esa es la idea que tenía la administración del plan?. Probablemente no, además en el documento que hicieron ellos, no iba por ese camino, pero yo creo que deberían saber que somos un buen apoyo para ellos si ellos quisieran.
- Yo estoy muy de acuerdo con eso, de lo que se decía de los centros de secundaria, yo no creo que las directrices de la Administración vayan por ejemplo, que se fomenten por ejemplo los centros del campo metodológico, ni el desarrollar previsión, ni nada de eso.

Anexo 9: Transcripción de las sesiones. Grupo de discusión 'CEP'

- Yo creo que el peligro de los CEP, es que nos siguen viendo como uno más y cuesta trabajo. Todo el que viene de fuera al instituto, viene a dar mas trabajo, a no acortar nada y a sacar su provecho personal.
- Es que además el otro servicio de apoyo que son los orientadores, en los centros de secundaria, salvo excepciones, están en los centros integrados y no se perciben ya como un servicio de apoyo en los centros externo. El único agente externo, somos nosotros. La Inspección en secundaria aparece mucho menos por los centros que en primaria, salvo también, honrosas excepciones.
- A la pregunta de si te refieres a este momento actual creo que la Consejería de educación nos considera un elemento prescindible. Y es alarmante.
- Bien, pues...
- Apaga y vámonos.

Anexo 10

Codificación del contenido del discurso
del grupo de discusión del CEP

GRUPO DE DISCUSIÓN: ‘CEP’

- Codificación del contenido del discurso

Códigos	Significado
ACTIVIFRE	Actividades más frecuentes del sistema de apoyo
DEFINIFUN	Definición/delimitación de las funciones que realizan
DISTRIBUTIEM	Distribución del tiempo en función del tipo de actuación
CONASEPROF	Concepción que tiene el profesorado del asesoramiento según asesores
MODECOLA	Utilización del modelo centrado en procesos o colaborativo
MODECONTE	Utilización del modelo centrado en contenidos o especialista
DEFINIMOD	Definición/descripción del modelo de actuación
GRADOIN	Grado de influencia del asesoramiento
ESTRUCINTER	Estructura interna del equipo
FORMACOMPE	Formación y competencia profesional
COORDIRRELA	Coordinación externa; relaciones con otros Servicios de Apoyo
PLANTRA	Plan de Trabajo y Memoria
RELADMI	Relaciones con la Administración

- ✓ La primera cuestión que me gustaría que discutiéramos, que debatiéramos, tiene que ver con las actividades, con las funciones que se realizan y deberían realizarse. Si recuerdan, en aquel cuestionario que utilizamos en la primera investigación aparecía un abanico de actuaciones y de funciones impresionante y, además, una de las cuestiones que luego sorprendía con respecto a los resultados, cuando todo eso se analizó a nivel estadístico y contábamos con los resultados y el primer informe, es que prácticamente se hacía de todo, y además mucho de todo. Y una de las cuestiones que deberíamos hacer hoy es definir bien, es decir, ¿realmente estamos haciendo todo aquello que se planteaba? Yo les recuerdo, la tipología de funciones que nosotros les proponíamos, que tenía que ver con detección e identificación de necesidades referidas a centros, a nivel colectivo, pero también necesidades del profesorado o grupos, o departamentos, por ciclos, y también a nivel individual. Después había otra función muy importante, que tiene que ver ya no sólo con diagnóstico sino lo que es el seguimiento de actuaciones, el apoyo al seguimiento, de planes, de proyectos, etc. Otra actuación tenía que ver con la elaboración o diseño de planes, programas, diseñar y proponer actuaciones. Otro tenía que ver con la potenciación y facilitación del trabajo en equipo... Se las leo primero todas y luego ya les pregunto en concreto. Otra tenía que ver con difundir información, que podía ser normativa, de tipo pedagógico con respecto a proyectos de innovación, etc. Otra función tenía que ver con poner en contacto a centros o colectivos con otros para que hicieran cosas conjuntamente y se aprovecharan de experiencias que habían realizado. Otra, con la búsqueda, con la detección de recursos, experiencias. Otra distinta, apoyar la puesta en práctica de planes educativos. Otra tenía que ver con formación, diseño, desarrollo y evaluación de acciones de formación. Otra tenía que ver con potenciación, capacitación del profesorado para que fueran autónomos y pudieran tomar decisiones y pudieran ser conscientes de cuál es su realidad. Había otra serie de actuaciones y actividades que tenían que ver con la resolución de tareas de corte más burocrático, elaboración de informes, etc, etc. Hay más todavía, por ejemplo, una muy importante o por lo menos que ocupa mucho tiempo es participar en actuaciones y planes que vienen desde la Administración. Otra tiene que ver con coordinarse con instituciones no educativas para realizar actuaciones o proyectos. Otra tiene que ver con investigación educativa sobre el trabajo que uno realiza, otra con coordinación de la zona, del distrito con otros servicios de apoyo, etc, etc. Y a parte de todo esto dejamos abierta otra posibilidad a la hora de responder que decía: otras acciones y actividades, ahí salieron también ochenta mil más. Entonces de todo ese enorme abanico las que las asesorías dicen que se hace más, estamos hablando de globales para Canarias, estamos hablando de los diecinueve CEP, se ordenan de la siguiente forma, de más a menos: resolución de tareas burocráticas, elaboración de informes, aparece en tercer lugar, la participación en

actuaciones y planes de la Administración, en cuarto lugar, la difusión de información, y en quinto y aquí ya me paro, la búsqueda de recursos y experiencias, y entonces la primera cuestión que les voy a plantear es si esto se asemeja con lo que ocurre aquí, en esta zona ¿o no? ¿Ustedes se ven identificados con este panorama o radiografía o no? ¿Son realmente esas las actuaciones que se hacen desde vuestro punto de vista? ¿Quieren que les comente al mismo tiempo las que menos, y así las debatimos al mismo tiempo? Las que menos aparecen por orden es decir, de menos a mas sería, investigación, que prácticamente no se hace, evaluación, coordinación con instituciones no educativas, potenciación capacitación para la autonomía del centro. Pues les cedo la palabra y comenten lo que quieran. La pregunta es qué les parece, ¿se ven reflejados o no?

- Yo creo que deberían e empezar aquellos que llevan más tiempo, no vamos a empezar los primerizos.
- ✓ Como se quiera, ¿eh? La persona que quiera.
- Bueno, pues, empiezo yo y así doy pautas para ir matizando. **[ACTIVIFRE]** Es verdad que en la relación que haces están recogidas las funciones y sobretodo las actividades que se realizan. Incluso lo que podríamos analizar paulatinamente es el ámbito de esas actividades y de esas funciones. Una de las realidades, creo yo, como equipo pedagógico de este centro es que coincide en la detección y la identificación de las necesidades. Por otro lado, desgraciadamente en este último curso se está notando más que en años anteriores la demanda por parte de la Consejería. Y como todo Centro de Profesorado, intentamos establecer unas actuaciones comunes por etapas, de primaria y secundaria. **[ACTIVIFRE/ DISTRIBUTIEM]** Hay que dar respuestas a múltiples variedades, desde los planes europeos, una llamada de algo o de alguien, o sea, la utilización de un teléfono es dar respuesta individual, casi siempre, a preguntas de los 1700 profesores que tenemos aquí. Eso digamos, pues ocupa desde mi punto de vista muchas horas de las asesorías. **[ACTIVIFRE]** Y digamos que nosotros donde realmente creo que hacemos bastante es en el seguimiento, que no se refleja allí, y la colaboración y coordinación, que yo creo que son los dos apartados que más veo yo que las asesorías hacen. Hacer seguimientos de propuestas recogidas a través de las actividades de formación, y sobretodo el tema de colaboración y coordinación. **[DEFINIFUN]** Y a veces es que somos chicos y chicas para todo. Nosotros tenemos un intento serio de no serlo ni estar así, pero es muy difícil dada la dinámica en la que se encuentran los Centros de Profesorado, y también porque hay un déficit de puesta en escena de las funciones reales que deben cumplir. No lo estamos haciendo bien. Al existir ese déficit, es decir, no estamos haciendo realmente lo importante, es por lo que estamos apagando un montón de fuegos, y dando fundamentalmente respuestas a nivel de información.

[ACTIVIFRE] Y está claro, la evaluación, es muy poca, investigación menos, digamos que...

✓ **Y a tí qué te parece la función de capacitación para la autonomía de centros, potenciación de la autonomía...**

➤ **[MODECOLA]** Claro, es que en las intenciones está. Eso va encaminado así y digamos que no podemos generalizar. Nosotros como institución no tenemos una idea general en eso. Tenemos acciones concretas que van encaminadas a la autonomía de ciertos grupos de profesorado, y creo que (nuestra estrategia ahora) es mejor en cuanto que hemos logrado tener un abanico amplio de profesorado que sí se acerca a nosotros, que les hemos ayudado a mejorar su autonomía profesional, pero generalizarlo a todos los centros e instituciones en su conjunto es complicado, porque es muy complicado establecer procesos, y a lo mejor la ley está ahí, pero es muy difícil, es difícil por muchas cosas, coordinación con los servicios de apoyo, presencia de esta institución en los centros, papeles que se les ha dado hasta ahora y realidades que se han establecido en los Servicios centrales, aplicación de la Reforma.

[CONASEPROF] Nos ven como un elemento más de esos Servicios centrales en vez de cómo un elemento de ayuda, de prevención y de mejora de la autonomía y aprendizaje del profesorado, y esas son cuestiones con las que nosotros tenemos que enfrentarnos, y por eso estamos **[DEFINIMOD]** ahora en ese punto de debate y de decidir qué hay que cambiar. ¿Cuál es el objetivo? **[PLANTRA]** Nosotros tenemos un plan de formación que recoge mucha demanda y que cubre un gran sector del ámbito del CEP. Pensamos que hay un 60% que no participa nada, porque ese dato también es real. O sea que hay un porcentaje importantísimo que no participa.

➤ **[DEFINIFUN]** No sé. Yo, desde un principio, donde veo la dificultad es en que se pueda tener una visión que identifique al conjunto de los equipos. Porque las acciones que se desarrollan están condicionadas por muchas cosas.

[FORMACOMPE] Una de las cuestiones es que, el asesoramiento tiene un proceso de maduración, o sea, un asesor en el primer año es distinto que en el segundo, y distinto que en el tercero, y será distinto en el cuarto, en el quinto, y así siempre... Y eso, sin duda, es lo que marca la intensidad de las acciones o la calidad de las acciones que se desarrollan. En ese sentido es donde yo creo que habría que situar lo que es generalizable y lo que no puede ser generalizable. Ejemplos concretos: la presencia en los centros del asesor, la presencia significativa en los centros del asesor. Yo creo que no se da hasta el tercer año de asesoramiento en los centros, o sea, la presencia efectiva, es decir, la presencia física se da desde el primer año, pero lo que es realmente la significativa se da el tercer año. Entonces esa es una de las cuestiones que puede ir en el sentido de lo que tu decías en el informe, las contestaciones tendrían que estar categorizadas, o sea cuantos años lleva el asesor, es una de las respuestas... Porque me parece que eso marca muchísimo...

- ✓ **Mira te digo el dato exactamente, que lo tengo aquí, es el dato demográfico referido a la antigüedad: mas de tres años el 46% de los que han respondido, dos-tres años el 35%, menos de un año, o sea, noveles, solo el 19%. Más del 50% llevan más de tres años, son los datos de este estudio.**
- Mira, otra de las cuestiones que no comparto sinceramente es esto de la burocracia...
- ✓ **¿No lo ves?**
- Es distinto. **[DISTRIBUTIEM]** Yo por lo menos el 80% del tiempo me lo llevo en los centros.
- ✓ **Por burocracia se podría entender lo que es gestión, papeleo, tramitación...**
- Cuando haces un curso y poco más. Porque yo no voy a entender por burocracia preparar un material que me va a servir para una intervención en el centro, porque eso no es burocracia. Eso es preparar tu trabajo para poderlo desarrollar.
- ✓ **Y las tareas que provienen de la Administración, ¿en realidad es una de las cosas que más se hacen desde los equipos pedagógicos?**
- Hombre, ultimamente hay una mejoría. **[MODECOLA]** Pero hay una contradicción que es enorme con nuestra figura. O sea, de la figura esa del amigo crítico en el centro a la otra figura del inspector en el centro hay un recorrido intermedio que nosotros, o por lo menos yo, estoy usando en los centros que generalmente responden a las demandas. Todavía en general los centros no generan su propia demanda, en algunas cosas si, pero normalmente no la generan. Lo que hacen los centros es responder a las demandas que vienen de la Administración. Pero ¿qué pasa? pues que a mi me sirve eso como excusa para tener presencia de calidad en el centro, que es trabajar con el grupo de profesorado en el centro en propuestas de trabajo que entiendo yo, me pueden llevar a la reflexión del profesorado sobre su práctica. Entonces, ¿qué es lo que estoy haciendo? Utilizando algo que a lo mejor criticamos que es la propuesta externa, pero usándola para estimular la dinámica interna, entonces no estoy situado ni como amigo crítico ni como Administración, sino que intento estar en un punto que es en todos los centros distintos, que nunca es el mismo punto para hacer el trabajo. Y por supuesto yo, sinceramente, el 80% del tiempo es de presencia y de trabajo en los centros este año, el año pasado no era ni el 60 ni el 40%. Y el primero a lo mejor era del 20%. Por eso te digo que depende de la antigüedad.
- **[DISTRIBUTIEM]** Yo creo que no es tan importante la cantidad de presencia en los centros sino la calidad, porque a lo mejor el primer año era del 80% el estar pateando en los centros porque queríamos que nos conocieran, también saber lo que querían, y luego para que siguieran lo que nosotros hacíamos allí ¿Qué ocurre? Que

lo que cambia es la calidad. Yo a lo mejor este año mi presencia es hasta baja, pero lo que hago ya es mas profundo. También a medida que los años pasan también sube la evaluación, cómo lo reciben, cómo lo ponen en practica, y hasta qué punto sirve o no. **[DEFINIMOD]** Los primeros años a todo decíamos que si, éramos chicos para todo. Pero con lo años ya sabemos que hay cosas para las que no estamos. Antes éramos meros correos, para llevarles una unidad didáctica, para esto, para lo otro. Ahora les decimos para lo que estamos y muchas de las cosas que antes hacíamos ahora no las hacemos. Mira, por ejemplo, ellos están saturados con el tema de las necesidades educativas especiales, y me piden las adaptaciones curriculares, y qué hago, se las doy. Me siento con ellos y entre todos sacamos las adaptaciones curriculares. Es un poco para hacernos un hueco ya que es muy difícil. El tema del Plan de Calidad nos dio en un principio la opción de entrar en muchos centros, y de qué me doy cuenta este año, que nos da opción para una parcela en los centros. Entonces qué hacemos, cambia con el tiempo, y el nivel de implicación del asesor también cambia con el tiempo. Yo creo que también lo que nos interesa un montón es la potenciación del trabajo en equipo, porque vemos que las individualidades en los centros no llevan a ningún sitio. Entonces en vez de reunirnos con una persona, nos reunimos con varias, con el ciclo completo, con el equipo directivo al completo.

- ✓ **Yo tengo aquí un par de cuestiones apuntadas, por ejemplo el tema de si realmente son muchas funciones, ¿qué grado de concreción tienen? es decir, ¿está claro lo que tiene que hacer un asesor de CEP?, ¿hay solapamiento de funciones?. ¿Quién quiere comentar sobre esto?**
- **[DEFINIFUN]** Digamos que nosotros los asesores a diferencia de los orientadores, no tenemos ningún límite de funciones, teniendo en cuenta que no deberíamos pisar o solapar otras funciones que si están delimitadas. Ellos por normativa saben lo que tienen que hacer en los centros, nosotros no. Entonces yo creo que lo que sí se necesitaría es una delimitación de funciones, pero que lo sepa la Administración, los servicios de apoyo, y que lo sepan los centros. **[COORDIRRELA]** En centros donde ha habido coordinación no ha habido problemas, pero en aquellos donde no hay coordinación pues te puedes imaginar, ahí sí hay problemas, porque ellos (los orientadores) tienen su espacio y nosotros no. Porque ellos son parte del claustro y nosotros somos meros invitados, y entonces yo creo que también tiene que ver que tengamos una orientación clara.
- **[COORDIRRELA]** Apuntar eso, que sí, que la delimitación es necesaria, pero a veces el orientador va por una línea, con un modelo de trabajo concreto, y el asesor va por otra. Es falta de coordinación previa.
- ✓ **De todas formas, el tema de los otros servicios ya lo tocaremos más adelante, ahora lo que interesa es lo que ocurre internamente, es decir, ustedes tienen un panorama, un perfil dibujado en la normativa y hay una serie de funciones**

ya, es decir en la normativa y en el decreto está estipulado una serie de funciones. Yo lo que les preguntaba era si realmente está lo suficientemente delimitada. ¿Faltan cosas o sobran cosas?

- **[DEFINIFUN]** Yo creo que sí está delimitada. Una de las funciones claras es la formación. Eso no presenta ningún problema y parece que está claro. Pero después la otra función que es de asesoramiento, ya no. ¿Qué se entiende por asesoramiento? Por asesoramiento se puede entender infinidad de cosas, que se solapan a veces, sin ninguna duda que tienen que ser coordinadas.
- ✓ **Pero tú como asesor y en cuanto a esas funciones, ¿tú crees que son las que deberían ser o algunas están sobrando? o ¿tú qué crees?**
- **[DEFINIFUN]** Hombre es la comodidad, es un saco y ahí meto todo lo que me da la gana, entonces como todos los centros tienen una problemática muy diversa, en todos puedes actuar, pues te cabe todo.
- ✓ **¿Pero entre todos los asesores no hay funciones que se comparten?**
- **[GRADOIN]** Sí puede haber un mensaje común a todos, pero a la hora de actuar dentro del centro depende siempre de las personas de ese centro. Las tácticas valen y tu puedes utilizar distintas tácticas en un centro u otro. Yo creo que depende del tiempo que te encuentres en el centro, que esto es muy importante. A lo mejor estás en un centro donde la meta que te has marcado es el acercamiento al profesorado al CEP, y en otro centro donde has estado mucho más tiempo, las metas van más allá. Esto se nota a la hora de que ellos participen de las actividades, el tiempo lo dice todo.
- **[COORDIRRELA]** Dándole vueltas a este tema, sobre la delimitación de funciones y la participación, yo creo que es un debate falso. O sea, el tema está en las funciones que desarrollan los servicios de apoyo, formación y asesoramiento, fundamentalmente, pero la necesidad clave está en esa coordinación, porque ese es el punto de arranque. **[PLANTRA/DEFINIFUN]** Hay un problema, no hay programación anual de los Centros de Profesorado en Canarias, no hay unas prioridades, no hay unas directrices. ¿Hay una memoria común de los Centros de Profesorado que diga cuáles son las pautas de infantil y primaria, de la etapa de secundaria?, ¿cuáles son los déficits que nos hemos encontrado, cuáles son las necesidades, cuál es el debate? Por ejemplo. **[COORDIRRELA]** ¿Cómo es posible que servicios de apoyo que están en los asesoramientos, un problema cada vez más importante en el nivel de educación secundaria que es la atención a la diversidad y el tema de disciplina, que no somos capaces de tenerlas como prioritarias ¡para ya!, no para cuando venga el problema. O sea, no estamos, porque no somos previsores. **[ACTIVIFRE]** En ese sentido yo cuando hablaba de burocracia, es que el día a día nos come, y digo una cosa, este es un centro que me parece poco burocrático, y que

se trabaja mucho de cara al centro porque lo tenemos ahí, también pensamos que no se da como generalidad que las asesorías estén muy metidas y relacionadas con los centros. **[COORDIRRELA]** Mira, el debate está en el tema del asesoramiento, qué hacen esos servicios de apoyo dentro del campo del asesoramiento. La misma línea. Si nosotros creamos un plan de mejora de los centros, ¿cómo es posible que yo no me sienta con las personas responsables en el ámbito de actuación para ir en la misma línea? Ese es el problema.

- **[COORDIRRELA]** Y por lo menos que los mensajes no sean contradictorios entre unos servicios de apoyo y otros. Por lo menos partir de esa base.
- **[MODECOLA/MODECONTE]** Hay dos puntos que quizás... Si el objetivo es que el profesorado, por ejemplo, reflexione sobre su práctica, las acciones no siempre van encaminadas hacia ese objetivo, porque sí hay acciones que desarrollamos para todos y también se pueden desarrollar otras que dejamos de lado. Pero del acercamiento de esas cuestiones, porque es de donde creo yo que sale la varita mágica del asunto. ¿Qué diferencias hay entre nosotros y los demás servicios de apoyo? Totalmente esa, porque los otros servicios de apoyo, el EOEP y la Inspección están en las acciones para solucionarlas pero no están en el objetivo.
- ✓ **Explica eso, por favor.**
- **[COORDIRRELA]** Vamos a ver, el trabajo de los orientadores en el centro está en un plan de trabajo y en su perfil ¿no? A principios de curso, teóricamente debería de presentarlo a la comisión de coordinación pedagógica para que el orientador lo desarrolle, y está en función de determinadas funciones. Por ejemplo: revisión del curriculum, atención a los alumnos con necesidades especiales, elaboración de un informe, relación con la familia. ¿Cómo se estructura la tarea? En los centros de primaria normalmente, pues, solucionando cuestiones. En la cuestión de elaboración de informes, pues está claro, se valora a los alumnos y se hace el informe. Con respecto a la revisión del curriculum, los orientadores no crean un proceso de reflexión en el centro, para que a partir de esa revisión se genere un proceso para que se de autorreflexión y mejora, sino que van al proyecto curricular y hacen la reforma que haya que hacer dentro, o la adecuación correspondiente. Ese es mi punto de vista, eso es lo que yo he observado en los centros en los que estoy. Es mi observación, entonces yo creo que esa es un poco la cuestión. Creo que el EOEP se debería de plantear esta cuestión. Pero creo que el acercamiento entre los objetivos y la acción es fundamental.
- Yo simplemente mi opinión va a quedar un poco sesgada porque soy orientadora y vengo de orientación, y va a parecer que estoy de prestada y entonces, igual meterme en este debate no puede ser positivo, ni en la línea que vamos.

- ✓ **Yo de todas formas les recuerdo que no conviene valorar el trabajo con otros Servicios. Cada Servicio tiene su grupo de discusión y su momento de discusión sobre su Servicio, de acuerdo.**

- A mi me parece que son procesos, me refiero a los planteamientos de mejora y cuando se siguen los pasos del modelo hacia los procesos de mejora, la reflexión no se lleva a la CCP y dicen, hay venga vamos a modificar la evaluación, no. Vamos a modificarla porque no está funcionando por esto, por esto y por esto. E igual en primaria, pero yo en secundaria le veo una ventaja al orientador y es que estamos en un sólo centro, actuamos, estamos en la CCP, estamos en el plan de acción tutorial, estamos en orientación, estamos en todo. Lo que hay que tener en cuenta, también, que hay que separarlos por etapas, no es lo mismo hablar de orientación o asesoramiento, en primaria, que hacerlo en secundaria. Caben muchas actuaciones, y ahí yo creo que también habría que distinguir.

- Si, bueno, una de las cosas que quisiera decir es que el funcionamiento de los institutos, lo que yo he podido ver es diferente a los colegios de primaria, y ahí entonces, la visión que se ha dado hasta ahora, es posible que no sea la misma en un sitio y en otro. Yo no estoy de acuerdo con la idea que han planteado con el asesoramiento hasta ahora, porque yo creo que en los centros de secundaria, que son los que conozco, no son estáticos, sino que hay un movimiento y una renovación constante del profesorado. Pero me refiero a las inquietudes, no al movimiento de las personas, y entonces en ese sentido, yo creo que el asesoramiento tiene que ir precisamente en el primer punto que tu señalabas como prioridades. Y eso lo enlazo también con la otra cuestión que quería decir, y es que, a mi me parece muy difícil que se haga relación estricta de funciones, porque sí la que más se demanda es la detección de necesidades, todas las demás se pueden regular, pero esa no, porque quién es el que va a decidir a priori las necesidades que van a surgir en los centros.

- Una matización de lo que comentaba antes. El decía que los orientadores de primaria hacen un plan de trabajo, eso está en la normativa, esas son sus decisiones, y eso lo tienen claro. Nosotros tenemos la función de asesoramiento, por lo tanto...

- Sí, en ese sentido yo voy un poquito más al ámbito de las tipologías que alternan. De toda esa relación que hacías al principio, detección, seguimiento, elaboración, colaboración, excepto los problemas de la Consejería, la burocracia, y la relación con otras instituciones, todas tienen relación con el asesoramiento en el centro. Por lo tanto, elemento importante, el ámbito de actuación. Elemento que tenemos que tener en cuenta los asesores de los CEP, pues no son los únicos agentes ni los propietarios de ese asesoramiento. Eso es importante. ¿Dónde está el debate? y vuelvo a reiterar, porque [**CORDIRRELA**] es cierto que nosotros tenemos una detección, una identificación de las necesidades, nos interesa, pero bien se ha dicho, que el orientador intenta partir de ahí, por lo menos teóricamente, y la inspección

supongo que tendrá su plan de actuación para el distrito y los centros que están dentro de ese ámbito de actuación. Es curioso que teniendo el punto de arranque común, no tengamos luego, un plan de acción iniciado y coordinado. Sobretudo cuando tenemos el mismo campo de actuación. Éste es el gran déficit que tienen los servicios de apoyo. **[DISTRIBUTIEM]** Que tenemos las condiciones que tenemos, porque nosotros tendríamos que reforzar por ejemplo algunas figuras dentro del CEP, para que luego nuestra presencia fuera real, pues estoy de acuerdo con el compañero en que tenemos que estar todo el día en el centro para hacer labores de asesoramiento y de formación permanente del profesorado. Nosotros tenemos que ayudar en la calidad y mejora que se necesita en los centros. Por lo tanto nuestras actuaciones deben ir encaminadas y ser precisos en ese campo. Por lo tanto, **[DEFINIFUN]** la actuación fundamental de los CEP y sus funciones están dentro del centro, y están ligadas todas con el asesoramiento.

- **[MODECONTE]** No, era sencillamente para matizar una cosa que creo que no debe quedar ahí en el aire, y es que acaba de hablarse sobre el tema de la presencia en los centros. Eso es un terreno muy peligroso, porque la calidad se puede entender desde la postura del asesoramiento experto, como una postura de calidad. Y otra es la implicación. Entonces, depende del grado de implicación real con el profesorado de un centro, es bueno estar en una CCP para discutir un problema de un niño de tercero, pero yo creo que el grado de integración del asesor en el centro es lo que marca realmente cuál es el grado de intensidad de su presencia en el centro.
- **[MODECOLA/DISTRIBUTIEM]** Quizás lo importante es estar en la resolución del conflicto de ese chico. Pero yo me refiero a que la presencia permanente por instancia, o sea, hay Centros de Profesorado que dicen que los asesores van a todas las CCP, pero van con contenidos. Y te digo yo, en el proceso, el asesor ha de estar en el centro cuando ese proceso necesite de su presencia pero, para ser coherentes con lo que tu planteaste ahora, si queremos que los centros sean autónomos, tengan su actuación, debemos dejar que ellos también lleven a cabo la coordinación, hagan sus gestiones, porque quizás no los estamos ayudando en los objetivos que nos habíamos planteado, mejora, autonomía, etc, etc. O sea, estar en los momentos precisos y con los apoyos necesarios para elaborar ese proceso.
- **[DISTRIBUTIEM]** Si, entiendo que también hay otros factores que hay que tener en cuenta en cuanto a la presencia en los centros, también es cierto que “la confianza da asco”, cuando tú un centro lo conoces mucho, estás muy implicada en el centro, pues por razones de trabajo, porque has trabajado allí, evidentemente no requiere tanto tu presencia, porque tu tienes vías de contacto con el centro, con muchos sitios, porque conoces prácticamente al cien por ciento de las personas que entran allí dentro. Entonces también eso implica que ese centro necesita menos presencia física, pero llegas mucho mas fácilmente a las redes del centro cuando lo conoces y no hace falta tu presencia constante en el centro, mientras que uno que te es más

ajeno y que llevas menos tiempo trabajando sí es más importante la presencia física allí dentro.

- **[PLANTRA]** No, un poco también por lo que se comenta, yo creo que la eficacia también va relacionada con una planificación previa de las actuaciones. Vamos a ver, si se hacen prioridades desde principio de curso, y se dice, mira vamos a trabajar tal cosa, este curso se plantea un plan de trabajo, bien, vamos a planificar este trabajo, desde el CEP qué labor vamos a hacer, vamos a planificar tiempos, personas, actuaciones, y eso está faltando, yo creo que vamos improvisando y así tampoco se llevan a cabo procesos con eficacia. Entonces igual habría que plantearlo, yo veo eso, en el comienzo del curso, una planificación previa de actuaciones, de tareas, de tiempos, de personas, algo más planificado...
- **[PLANTRA]** Mira, como se decía, lo que no podemos es tener perfilado a quince de septiembre todo lo que vamos a hacer, porque entonces el punto de arranque es irreal, y contrario a los intereses y objetivos que se van a plantear como servicio de apoyo, de asesoramiento, porque, la realidad de los centros siempre hemos dicho: dice colaboración de tal, tal y tal pero partiendo de la realidad ante los problemas reales, de ayuda verdadera, incluso ya hemos avanzado, porque es verdad, la estabilidad en un Servicio, bueno, en cualquier equipo de trabajo es importante. Uno de los problemas que tiene este Servicio, para hacer ese trabajo ideal y esa planificación, es que en septiembre estamos trabajando para organizarnos internamente y resulta que el uno de septiembre, el Servicio debería de estar engrasado para estar desde el uno, y sin embargo no es real, y por qué, porque los elementos de selección y de incorporación y de formación de los equipos pedagógicos no están ahí. El problema, es que hay un desajuste ahí, y entonces, como me pasa a mi este año, una experiencia de centros que estaban en diciembre discutiendo su programación, vamos a ver, me parece que es un factor de distorsión importante.
- ✓ **Vamos a ir avanzando un poquitín porque se ha hablado un poco de actuaciones, se ha hablado también de una tendencia hacia lo que debería ser, vamos a hablar un poquito de la opinión del profesorado. Una de las cosas que más llamó la atención a todos ustedes, a todos los equipos fue cuando se les presentó este informe borrador, los porcentajes que aparecían con respecto a la opinión del profesorado. En general, la opinión del profesorado, estoy hablando de Canarias y de todo tipo de centros, consultamos con prácticamente 300 centros distintos, la opinión general era que recibían poco de todo, y a mi me gustaría que comentarán un poquitín esto.**
- **[GRADO IN/ACTIVIFRE/RELADMI]** Yo creo que en principio podríamos estar de acuerdo con esa afirmación generalizada, pero tiene sus matices y

dependiendo de la experiencia de cada CEP. Pero yo creo que eso es consecuencia de las directrices que han venido desde el año 94 para acá. ¿Cuáles son las prioridades? Este año las prioridades son el Plan de Calidad, primer y segundo ciclo de la ESO, ¡boom! Pues ahí tienes que llegar, el bachillerato para la secundaria, el tema de la PAU con las modificaciones, te meten un montón de trabajo, o sea no ha habido criterios de actuación, entonces, el tema es la formación, pues se inventan una formación organizada, eso no existía hace tres años, ha habido cambios que obligan a distintas actuaciones, entonces no ha habido una líneas con coherencia, es lo que hemos discutido en este Centro de Profesorado en el segundo año. Lo ves, estamos trabajando pero, ¿cuál es la línea, tenemos proyección?, ¿la tenemos actualmente?. La hemos de dibujar, es muy complicado.

- ✓ **Y no consideran que en cierta medida puede venir justificado por las necesidades tan grandes que ha habido a la hora de implantar la LOGSE, es decir, dan ustedes abasto con tanto trabajo, porque antes me quedé con los datos, se habló de 59 centros, 1500 profesores, un equipo pedagógico conformado por 7 u 8 personas...**
- **[DEFINIFUN]** Dependiendo también de lo que hagan los asesores, porque si es para hacer cursos de formación, si te dedicas a eso...
- Si te dedicas a cursos puntuales...
- Claro. Si es para hacer formación externa a los centros. Tu te sientas, llamas, buscas los ponentes, organizas, rellenas eso y le das la firma a los coordinadores de curso. Pero evidentemente eso no es. **[ESTRUCINTER]** Somos ocho personas aquí, pero es que son cuatro con los mismos centros y los mismos profesores, y nos pusimos en marcha. **[DEFINIMOD]** Además el tema de asesoramiento, como dicen algunos de ustedes, y según la literatura de asesoramiento, no es práctica habitual en la educación, es decir, podemos hablar aquí de Canarias de los tres o cuatro últimos años de los temas de asesoramiento en la educación, por lo tanto, faltan muchos referentes para tener las ideas claras, y sobre lo que opina el profesorado. **[CONASEPROF]** Nosotros podemos decirte que tenemos intuiciones de que hay gente agradecida por la existencia de este CEP en el Valle de la Orotava, ¡coño! ya era hora de que existiera, porque había un déficit importante en una comarca grande, 1700 profesores que no tenían esa oportunidad y donde hay, o habido en los últimos años, un aumento de estabilidad de residencia, porque de los 1700 hay unos 1100 ó 1200 que viven en este ámbito, y eso es importante, pero también podemos decir, y ya lo dije antes, que hay un no sé qué porcentaje que vamos, ni las huele, no quieren saber nada de formación y cuando ven algo de fuera dicen, ¡oh! más trabajo, o sea, lo perciben como una sobrecarga...

- ✓ **Una opinión más sobre este asunto, ¿qué creen ustedes que está esperando el profesorado en los centros con respecto a los asesores, qué tipo de asesoramiento, en qué se concretaría ese asesoramiento, ustedes consideran que el profesorado va más porque le resuelvan problemas puntuales y se los quiten del medio, o no?**
 - Hay de todo.
 - Hay de todo, hay tipologías de profesorado que lo único que solicitan es resolución rápida de problemas puntuales...
- ✓ **A ustedes ¿qué problemas puntuales les suelen solicitar más, de materiales, por ejemplo? ¿O qué tipo de cosas?, por que en el caso de los EOEP suele ser más el problema de disciplina, pero ustedes?**
 - En secundaria sobretodo, estrategias.
 - Metodologías...
 - Es curioso,...
 - Recursos,...
 - **[ACTIVIFRE]** Decía es curioso, porque en el estudio que hicieron ustedes, aparecen como bien valorado la aportación de materiales, y yo creo que es lo que menos hacemos en este CEP. Entrega de materiales y cosas de esas, lo que viene en los libros, pero del tema de elaboración, poco.
- ✓ **Desde el punto de vista del profesorado, yo les daba unas alternativas cerradas, y ellos valoraron en primer lugar que los asesores de CEP, los CEP, deberían sobretodo centrarse en capacitación del centro y del profesorado para la elaboración y desarrollo de proyectos de innovación y mejora curricular, y esto es lo que priorizaron ellos, desde una visión ideal. En segundo lugar aparecía facilitar y asesorar sobre la formación del profesorado, es decir, ayudarme a crear mi propio plan de formación a perfeccionarme, etc. En tercer lugar a hacer oferta de materiales, unidades didácticas elaboradas actividades, proyectos para la enseñanza de materias, el lenguaje, las sociales, las matemáticas. Y en cuarto lugar aparecía la colaboración, el asesoramiento, la elaboración, puesta en práctica y y evaluación de proyectos educativos, del proyecto curricular. También porque en el momento que se pasó el cuestionario, era el momento clave de elaboración del proyecto curricular, fue el curso 97-98. Está en último lugar y llama un poco la atención. Les leo además como referencia que el profesorado que contesta esas preguntas que**

se les hace, su antigüedad es bastante es decir, el 51% del profesorado que responde tiene más de 16 años de antigüedad, con lo cual en cierta medida se le garantiza cierta estabilidad y cierto posicionamiento ya, es decir que sólo profesorado joven, con menos de tres años de antigüedad es el 5%, es decir, es una parte mínima, y más de 7 años, que se considera ya un grado de experiencia, está prácticamente en el 90% de la muestra de profesorado.

- De todas maneras a mi lo que ocupa el primer lugar si me parece interesante. Creo que es lo que debe ocupar el primer lugar.
- ✓ Pero no sé por qué yo tengo una visión desdibujada y me da la sensación de que ustedes en la mayor parte de las demandas, al igual que en otros Servicios, son cuestiones muy puntuales, y ya no tanto cuestiones de mejora, de revisión del curriculum a nivel global, etc, sino que es más una cuestión muy puntual, porque la mayoría de la gente lo suele decir, en otros foros, por lo menos yo lo escucho continuamente...
- [**GRADO IN**] Sí, mira, yo te hablo desde el punto de vista del asesoramiento en primaria. Lo que suele ocurrir generalmente es que damos respuestas a imperativos de la Inspección del momento, por ejemplo, el mes que viene me va a ir a visitar el inspector en mi aula, me va a pedir una hoja de seguimiento. Necesito tener una hoja de seguimiento como sea, ahí está, sólo para ver cómo convences a esa persona de que no vas a tener una hoja de seguimiento sólo por salvarle las espaldas cuando esté el inspector sino que va a ser una herramienta útil para trabajar con tu alumnado. Esa es, no se si el resto de los compañeros lo comparten, esta visión que tengo yo, ¿no?. Y con respecto a que el profesorado decide un poco de todo y yo ahí tendría que cuestionar la organización dentro de los centros y además creo que ha salido a debate aquí. Nosotros tenemos como figura de enlace con los centros, las coordinaciones de formación y dependiendo de la legitimación que tenga esa persona dentro del centro, esa información llega al resto del profesorado. Y por otro lado, otra cuestión es la poca estabilidad que tienen las plantillas de los centros.
- [**MODECONTE**] Lo que yo estoy viendo es que hay por un lado acciones puntuales, no me refiero como acciones puntuales a las informaciones, sino respondemos a necesidades puntuales y eso no va parejo a un proceso de mejora que tendría que ir porque los procesos de mejora también se pueden elaborar a partir de ahí, de las acciones puntuales, las necesidades puntuales, que se pueden enfocar de las dos formas, es decir, no veo que uno sea previo a otro ni indispensable para que otro... Pero sí que nosotros estamos intentando responder a esas necesidades puntuales que nos demandan; está quedando ahí. Tu cubres esa necesidad en el profesorado y ya ahí no se crea lo que debería haber: una mejora. Si nosotros estamos trabajando, vamos a dar estrategias, facilitamos estrategias de actuación en el

aula y eso se lleva a práctica, eso debe ser un proceso de mejora que debe extenderse al proyecto curricular y como que queda ahí, en algo muy puntual, ¿sabes?

- Como que falta el cordón umbilical, ese que une uno y otro.
- Yo solo quería rematar lo que se había dicho como persona que hace poco tiempo que salió de las aulas. **[DEFINIFUN]** Yo te puedo decir que hay una desinformación muy grande en los centros de las posibilidades de lo que el CEP ofrece, o sea, yo hasta que no empecé a trabajar aquí en el CEP, no conocí cosas, no sabía ni la existencia de posibilidades, de programas, etc, etc.
- ✓ **Hay poca difusión e información en este sentido.**
- No sé, no sé si es poca difusión o si es el método de difundirlo o qué...
- O que es una institución que todavía es bastante nueva, ¿a lo mejor?
- Y no te hablo de esta institución del CEP, sino incluso de los programas educativos, por ejemplo, la gente dentro de los centros desconoce totalmente las posibilidades...
- Sí...
- ...de los programas, no sé por qué, porque no hay guías, por..., por lo que sea.
- **[MODECOLA]** Sólo añadir que eso que estabas comentando es paradójico, cuando nosotros, como tu comentabas antes, el primer mes y medio vamos a recorrer todos los claustros. Todos los años hacemos la misma operación. Y además con un guión, con un guión común que llevamos a los centros, diciendo qué es lo que podemos hacer, dónde estamos, quiénes somos, todo ese tipo de cosas, ¿no?...
- ✓ **Para que te conozcan...**
- **[DEFINIMOD]** Te puedo decir otra cosa y tu sabes que yo soy profesora de este ámbito, de toda la vida, eso se ha empezado a hacer hace un par de años...
- Desde que estamos nosotros...
- Sí...
- Y antes no se hacía...
- Llevamos tres años...

- **[DEFINIFUN]** Y antes tú lo dijiste, sigue habiendo desconocimiento, te lo puedo decir, yo no sé si es porque la gente no sabe escuchar, no quiere escuchar, no interpretan lo que se les dice...
- Olvida rápido.
- Olvida rápido, pero...
- Mira, nosotros la primera vez que llegamos a Santa Úrsula, nos dice el director: ¡Joder, cambiaron el llamar por teléfono por venir! Pensando que éramos el CEP de La Laguna. Decimos, no, que somos el CEP de la Orotava, y le decimos: venimos para estar en la CCP. Dice, ¡ah! pero ¿van a venir más veces? Pero no estoy diciendo nada sobre la actuación, sino el campo que tenía de actuación aquel CEP, que era imposible.
- ✓ **No, ya, ya...**
- **[DEFINIMOD]** Yo iba a comentar que uno tiene intuiciones de qué es lo que piensa el profesorado. Lo que sí tengo claro es que ante una reforma, siempre hay una resistencia inicial. Cuando tu me quieres cambiar mi forma de actuar... Yo por el año 70, estaba con mis 16 horas de clase, yo daba siempre a 2º y a COU, o sea, cuando hay algo establecido, tu me dices que tengo que cambiar eso, que me tengo que coordinar con la gente, que tengo que hacer proyectos curriculares, pues, hay una resistencia natural. Y desgraciadamente la puesta en práctica de esa reforma conlleva una resistencia, y sigue una resistencia muy grande dentro del profesor. Esa es mi percepción, o sea, yo no tengo nada, tengo mi percepción de lo que hago, y todo lo que viene de fuera es más trabajo, o sea, no se percibe de entrada que es un refuerzo, que es una ayuda para mejorar. Ellos, me da la impresión, no necesitan, ni quieren ayuda, además, tu dices, más de 16 años, dice: si ya yo lo tengo hecho, yo cambio los títulos de tal y punto. ¿por qué? Porque no se produce el cambio metodológico que es la primera necesidad que aparece ahí. El cambio metodológico en las aulas, pero eso no se ha producido todavía, ni en primaria, ni en secundaria **[GRADO IN]** es curioso que digas, apoyo de este servicio en las áreas, las diferentes áreas y cuando convocas reuniones como hemos convocado en el ámbito, con horario, con... No vienen, no quieren, ¿por qué? **[MODECONTE]** Lo que quieren en todo caso, el profesorado es que vayas en un momento determinado a resolverle un problema, o sea, tenerte como una persona que le resuelves un problema o a través de un material, o le traes... Pero desde que le hables, vamos a crear un proceso de actuación, vamos a sentarnos, esto se hace cuatro tardes en este curso, qué consigues, ¿eh?
- El resto se pierde...

- El resto se pierde. Entonces esa es la realidad del profesorado que tenemos y nosotros somos parte de ella.
- ✓ **De todas formas, sí quiero que tengan muy claro que, el que el profesorado perciba que recibe poco, no significa que uno ofrezca poco, ¿eh? No confundamos.**
- Está claro, nada que ver.
- **[MODECOLA]** Yo, unido a lo que se decía antes, que normalmente el profesorado demanda siempre cosas puntuales y que en un momento determinado intentas solucionar cosas, pero que nosotros, al mismo tiempo, lo que no tenemos que olvidar es qué es lo que queremos conseguir al final. Porque la práctica diaria, yo que acabo de salir de la escuela, pues, más cuando estamos en la escuela, pues tenemos que responder continuamente pues, a lo que plantea un alumno, una alumna, y, es muy difícil que nos planteemos, pues yo quiero llegar a tal sitio, entonces, nosotros sí que debemos tenerlo claro e ir uniendo todas esas acciones que vamos haciendo, porque yo en el momento que estoy, más que nada validándolas en los centros, trato de responder a todo, aunque sean cosas que muchas veces no les vea yo ninguna función, pero tener como una idea de a dónde quiero llegar, porque los centros por sí solos, normalmente no se plantean procesos, vamos, hasta muy tarde y afortunadamente todos nosotros nos lo planteamos, no con 8, 9 ó 10 centros, a ver si no lo que íbamos a hacer.
- **[MODECOLA]** Sí, yo creo que ahí hay un componente que es una cosa que yo por lo menos estoy experimentando este año, y es un poco obligar a demandar. O sea, el profesorado puede tener la percepción de que recibe poco, pero pide poco también, en su conjunto. Entonces, cómo hacer que el objetivo que yo tengo, que es que el profesorado empiece a reflexionar sobre su práctica, sea posible en el centro. Yo tengo que hacer una estrategia, tengo que de alguna manera obligar, entre comillas, al profesorado a que me demande esa necesidad, entonces yo, a lo mejor es una estrategia bastante subversiva o subliminal y no debería ni emplearse, ... yo en principio la tengo ahora mismo como un arma para mover al personal en los centros. Entonces, yo por ejemplo, cuando con el tema del Plan de Calidad, a mi me ha venido al pelo, o sea, eso ha sido la lanza mía para ir a romper corazones en los colegios.
- ✓ **Esa es una cuestión que se están planteando actualmente...**
- **[MODECOLA]** ¡Clarísimo!, ¡Clarísimo!. Hombre para mi ha sido genial, genial. Y entonces a partir de ahí, en vez de enseñar mi plan de trabajo lo hago en todos los ciclos y me voy a todos los ciclos, allí, bum, bum, bum, bum... Y les creo la angustia y

ellos al tener angustia nos demandan y entonces voy. Y que pasa, ¿se inicia un proceso?. No, no se inicia un proceso, pero si se inicia la reflexión y ya una vez iniciada la reflexión, vamos a ver lo que sale, a ver lo que somos capaces de parir aquí. Y una vez que ya ellos están acostumbrados a reflexionar conjuntamente, ya les puedes incluso plantear, la posibilidad de que se planteen otras metas, y que pueden ser las metas de: vamos a ver si se puede hacer un proceso en el centro. Y a mi me parece que, bueno, que es una estrategia que habría a lo mejor, que filtrar y tal, pero a mi, yo no sé, a mi me va de miedo con eso, eh, de miedo, con el susto y ya te digo, bueno a lo mejor, je, je, es hasta ilegal pero yo que sé, me viene muy bien...

- **[GRADO IN]** Bueno, los centros que se plantean procesos, además del caso ése que se viene planteando, o sea, son centros que tienen una trayectoria pedagógica, vamos que, que no tiene que ver con otros, o sea, que son islas que están en el panorama por ahí, o sea, no hay, eso, no es generalizable para nada.
- ✓ **Por lo buenos que son.**
- Claro, porque son ellos mismas, o sea, ellos mismos, son los que generan la propia historia.
- ✓ **¿Quién demanda? ¿El profesorado?**
- Ojalá...
- ✓ **O los centros más innovadores, pero son siempre ellos...**
- Ellos mismos, es que ese proceso lo hubieran llevado sin mi...
- Hombre seguro.
- Pero de eso no hay, eh, hay uno, dos, tres, cuatro, cinco, ¿no?
- Ese es el caso, que el 18% del profesorado es innovador, es que se hace difícil.
- ✓ **¿Y por qué tienes ese dato del 18%?**
- **[GRADO IN]** Ese 18% lo he dicho toda mi vida. En los claustros siempre hago la suma, siempre me sale 16, 17 y 18%, siempre, y he estado en cinco claustros distintos.
- Lo que ocurre que de vez en cuando, se reúnen en un centro, o es la mitad de un centro, o la cuarta parte y entonces en esos centros es donde hay movimiento.

- En los centros hay muy poca normalidad para explicar esta cuestión.
- Si... Normalmente no suele, no suele poderse aplicar cuando uno llega a la tierra...
- **[GRADO IN]** De todas maneras, a mi me gustaría insistir, porque yo lo que estoy oyendo aquí, no se me parece en nada a lo que yo conozco. Debe haber un abismo entre el funcionamiento de un centro de primaria y de uno de secundaria.
- Sí, sí que hay...
- Yo no tengo la sensación de centro en los institutos, todo es mucho más individual...
- En los departamentos ¡Uff!
- En primaria si parece que...
- Por lo grande que son los centros, también...
- **[GRADO IN]** Los de primaria van en una línea, van en sintonía. En los institutos de ninguna manera, yo eso no lo veo.
- Y en primaria, el tema también se distancia bastante en cuanto crece el número de profesores en el centro.
- Eso sí, también.
- El tamaño del centro también es determinante, también.
- Si, determina mucho el problema.
- Los centros, de primaria y los de nueva creación a lo mejor, pero los institutos, lo que hay...
- **[GRADO IN]** En primaria, a lo mejor, un ámbito natural es la exclusiva y donde se encuentran, pues a lo mejor el ámbito natural es el ciclo, pero si es pequeñito, es el centro, sin embargo, el ámbito natural del profesorado de secundaria es su departamento. Y ahí es donde se mueven, los claustros es que son burocráticos, administrativos, cada tres meses y...
- La cafetería...
- Y está en su ámbito, en sus parcelitas y tal, y la cafetería.

- Más en la cafetería que...
- **[GRADO IN]** Y ya nos podemos dar por contentos si dentro del departamento hay un trabajo llevado con unidad de criterio, ya puedes darte por contento...
- Y luego está el fenómeno en los que también...
- Enseñanza obligatoria, ¿no?
- Que ya eso ya es...
- Eso ya es la reostia...
- A mi me parece un fenómeno creado, no sé por quién y que debería cuestionarse y revisarse.
- Y con respecto a los CEOs, lo hemos dicho nosotros ya, que hay que reflexionar sobre ellos y su estructura, su organización y cómo apoyar... porque es que no hemos dado, nosotros aquí estamos, intentándolo, tenemos a dos personas uno en secundaria y otro en primaria y es...
- Complicado...
- Se pierde, se pierde...
- La gente que vino a dar el curso de Cataluña, ¿te acuerdas?
- Las chicas...
- Cuando yo los llevé al aeropuerto me hablaron de Cataluña, precisamente el planteamiento ha sido todo lo contrario. La escuela pública ha intentado crear CEOs, porque estaban viendo que los colegios concertados funcionan en realidad como CEOs y el alumnado empieza desde infantil y termina toda la etapa de secundaria, cuando no sigue el bachillerato.
- No hay transición de un centro a otro, que suele ser bastante arriesgado, ¿no?
- ✓ **Vamos a ir terminando, llevamos más de una hora y cortaremos en diez minutos más o menos. Hay una cuestión que vamos a volver a insistir sobre lo mismo, y es ya no tanto las funciones, sino la actuación en función del reparto del tiempo, es decir, cuánto tiempo le invierto, ¿no?. Ya no lo que uno**

hace, lo que uno debería de hacer, sino lo que me está llevando más tiempo, que a veces no es lo prioritario y muchas veces es así, ¿no?. Entonces en términos generales se considera que se le está dedicando mucho tiempo, bastante tiempo a la actuación global con todo el centro, atención a grupos o equipos, la elaboración de informes y memorias, el diseño y desarrollo de actividades de formación, atención y apoyo a coordinadores de formación, la coordinación y seguimiento de actividades de formación, la elaboración del plan general de actividades del CEP, la coordinación y trabajo conjunto con el equipo y otras tareas como atención al público, teléfono, fotocopias, mientras que se le dedica poco tiempo al trabajo conjunto con otros sistemas de apoyo, a la atención al profesorado individualmente que esté por ahí en medio, reuniones de coordinación con Dirección General, Administración, etc., a formación del propio servicio, atención a otros aspectos del CEP, como centro de recursos y bibliotecas, etc. Pero les digo, ordenadas de más a menos, las que se supone que llevan más tiempo serían, en primer lugar: la elaboración de informes y memorias, que vuelve a salir otra vez, en segundo lugar la coordinación y trabajo conjunto con el equipo, el diseño, desarrollo y evaluación de actividades de formación, y otras tareas: atención al público, teléfono, fotocopias, aparecen en cuarto lugar con una puntuación altísima: todos estos que les estoy nombrando ahora, tienen una puntuación altísima eh, elaboración del plan general del CEP y después aparecen también con puntuaciones altas ordenadas ya: atención a grupos de profesores y atención global y les digo, a las que se dedica menos tiempo ordenadas de menos a más serían: a coordinarse y a reunirse con la Dirección General, trabajo conjunto con otros sistemas de apoyo, que básicamente existen pero que muy poco, formación, ya no solo el plan reglado ese que hay para formación inicial sino formación en general y autoformación y atención al profesorado individualmente. Entonces me gustaría igual que hicimos antes con las actuaciones, si se parece o no a lo que les ocurre a ustedes y en caso de que no, que me digan qué cosas están llevando más tiempo, qué cosas llevan menos. Lo real y lo que debería ser, lo ideal.

- El nº 1 desde luego que no me veo en él. Yo no me veo en la foto esa para nada.
- **[DISTRIBUTIEM]** No, no, yo no sé, o sea, ya yo lo he dicho a lo largo de toda la mañana, o sea, el tiempo que utilizo, la mayor parte del tiempo la invierto en la atención a los centros. En conjunto, o sea, a equipos a grupos, claro. Pero y eso de atención al público y eso, eso vamos, no sé donde se dará eso.
- **[DISTRIBUTIEM]** Yo desde luego estoy de acuerdo con eso de que la mayor parte del tiempo la dedicamos a los centros, también.

- **[DISTRIBUTIEM]** Ir al centro, trabajar con el profesorado...Bien de forma individual o reuniones con el departamento de orientación. La CCP que están marcadas...
- **[DISTRIBUTIEM]** O preparar el trabajo para el centro...
- ✓ **Pero, fíjense que sale con valores muy bajos la atención al profesorado individualmente, lo que sí sale alta es a grupos, a departamentos, a ciclos, lo digo por lo que decía antes, parece que la imagen que yo tengo, en parte distorsionada es que hay mucho de manera individual y mucho apagar fuegos y problemas concretos, mientras que otros tienden a procesos globales y atender a colectivos.**
- **[DISTRIBUTIEM]** De todas maneras en mi caso, las actividades de formación sí que me roban muchísimo tiempo.
- ✓ **Organizarlas, diseñarlas, ponerlas en marcha, volvemos a la gestión...**
- Es que es el primer año, llevo 4 meses aquí en el CEP...
- Y ahí cuenta la experiencia...
- **[DISTRIBUTIEM]** No, y tiene muchas actividades a su cargo, pero que él también cuenta la experiencia, está claro que la organización de un curso, por ejemplo, el que hemos hecho nos cuesta menos trabajo a lo mejor, porque tenemos más experiencia
- No todas las actividades de formación cuestan el mismo trabajo organizarlas, y concretamente una de las que él lleva...
- ✓ **También es verdad.**
- Depende de la formación que esté haciendo.
- **[DISTRIBUTIEM]** De todas maneras si hay una cuestión que no se tocó, probablemente porque no parece que se le haya dado demasiada importancia que es la coordinación con instituciones no educativas y yo a eso sí le estoy dedicando tiempo. Creo que es un punto que a lo mejor no se le ha prestado la atención que debiera.
- ✓ **Los valores salen muy bajitos, muy bajitos. En general con instituciones no educativas no suele haber coordinación.**

- Ahí hay un abanico muy grande.
- Claro, ahí hay unas posibilidades que están sin explotar y que cada vez, se podrían aprovechar más para la escuela.
- **[DISTRIBUTIEM]** Yo es que había una cosa ahí que no entendía muy bien, cuando se habla de la distribución del tiempo, se habla de formación. Yo es que entiendo que la formación, mi formación no debe de estar dentro de ese tiempo de trabajo. O sea, los profesores, vemos las cosas como son, los profesores tienen su formación fuera de sus horas lectivas, etc. esa es la discusión de siempre, todos quisiéramos que estuviera dentro de nuestras horas de trabajo, evidentemente, igual que lo reivindica la mayoría de los profesores, pero tal como en la situación que estamos ahora, yo entiendo que esa formación no debe de estar dentro de mis horas de trabajo.
- **[DISTRIBUTIEM]** Ahí no aparece, pero me imagino que lo primero que habrán visto, de la distribución del tiempo, es que tienen más de las treinta horas, todo el mundo.
- Sí, sí...
- **[DISTRIBUTIEM]** Y que el doble turno, eh, es una cosa cotidiana, eh...
- ✓ **Que contraste además con la imagen difundida entre el profesorado de que los asesores se escaquean...**
- Sí, te has liberado...
- ✓ **Eso es común en los tres servicios.**
- **[DISTRIBUTIEM]** Sí, sí, se creen que estás gozando, cuando los que se acercan a este Servicio y ven la realidad dicen, y que conste que se les ha ofrecido la posibilidad de entrar en una asesoría, y dicen, yo más que coordinador de formación, ¡ni de broma!. Ese es el punto de partida. **[MODECOLA]** Yo creo que el tema de formación ocupa mucho tiempo en este CEP. A nosotros porque pensamos que las acciones puntuales es un punto y un elemento importantísimo para el proceso de formación del profesorado, pero la vuelta, o sea, intentándolo, siempre hay que intentarlo, nosotros pensamos que por medio del asesoramiento vaya surgiendo una demanda y las acciones puntuales pensamos nosotros que es peligrosa si no tenemos cuidado porque esa creo que no es la mejor formación, sino la que está en el centro, la que está adaptada y contextualizada es la que puede servir para un grupo y no individualmente, en el sentido de que la formación colectiva es mejor que la individual para generar un proceso, pero tiene un problema, la endogamia, o sea,

[ACTIVIFRE] porque otro elemento que intentamos aquí es coordinar, difundir experiencias en el ámbito. Es curioso cómo una cosa importante para los propios centros que es el conocimiento de otras realidades, nos cueste tanto a los Centros del Profesorado hacerla. Este año estamos con experiencias de intercambio que nos pueden parecer interesantes y creemos que es un camino.

- **[ACTIVIFRE]** Yo lo que digo es que en ese catálogo, así como está, no nos vemos. Yo en la reflexión y en las visitas que hago y la visión que tengo, yo veo a las asesorías que dedican mucho tiempo a la atención de los centros, también porque creo que estamos convencidos de que estamos aquí y si no vamos a los centros, no tenemos nada que hacer.
- ✓ **¿Qué porcentaje de tiempo? Si estuviéramos considerando por ejemplo, una semana de trabajo normal, a parte de las cosas extraordinarias...**
- ¿Excepto la guardia?
- ✓ **Porque él decía el 80% del tiempo.**
- Pero hombre, si se entiende lo que es la preparación de la acción y la acción...
- ✓ **Sí, sí...**
- El 80%.
- Excepto la tarde, **[ACTIVIFRE/ DISTRIBUTIEM]** todos tenemos una tarde de guardia, que esa es la tarea más burocrática, en el sentido de atender al teléfono y cosas de estas..
- **[DISTRIBUTIEM]** También los viernes que hay reunión del equipo.
- **[ESTRUCINTER]** Los viernes, porque yo creo que el elemento prioritario es la coordinación interna en este CEP. Yo creo que dedicamos al trabajo en equipo...
- **[DISTRIBUTIEM]** Sí, yo creo que si sumáramos a las reuniones y debates del equipo pedagógico y cosas de esas nos podría salir, ¿cuánto nos podría salir? Tres horas semanales a la coordinación interna...
- Seguramente más...
- Nosotros tres estuvimos nada más que el miércoles por la tarde dos horas sentados.

- **[DISTRIBUTIEM]** No, y quita un 10% de formación. Un 70 u 80%. Por ahí igual iría. Pero claro yo entiendo lo de centro considerando el tiempo que aquí también dedicamos a preparar material y eso.
- ✓ **¿Ustedes tienen la necesidad de coordinarse mucho con los servicios centrales y con toda esas cosas?**
- **[RELADMI]** Al revés.
- ✓ **Yo te digo que en términos ideales, los asesores responden que a lo que se le debería dedicar más tiempo es a la atención a grupos o equipos de profesorado, a ciclos y departamentos, eso en primer lugar, luego la atención y apoyo a coordinadores de formación en segundo lugar, en tercer lugar la coordinación y trabajo conjunto con el equipo, lo que tu decías ahora concretamente. Y en cuarto lugar, la coordinación y seguimiento de actividades de formación.**
- **[DEFINIMOD]** Yo creo que a nuestra programación anual este año le hemos dado la vuelta en esto de la coordinación interna y la coordinación con los coordinadores de formación, como los dos elementos base para luego el trabajo de grupo. Y yo te digo una cosa, es cierto, nosotros de los 1700 profesores que llevamos aquí, individualmente no llegamos mas que a 450-460. Es un poco los que vienen más de una vez por aquí.
- ✓ **Y ustedes tienen esa estadística recogida, ¿Por que?**
- No, no está apuntado.
- ✓ **Pero ¿por qué lo saben? ¿cómo lo han calculado? No porque sería interesante saberlo.**
- Porque yo si le he echado un vistazo a las personas que han venido por aquí.
- ✓ **Sería interesante tener cifras, porque muchas veces estamos rechazando un análisis cuantitativo, pero sería bueno saber cuantitativamente a cuanta gente se llega, ya no digo...**
- **[GRADOIN]** Se planteó hace un año y algo de si hacíamos estadísticamente una hojita con todo lo que ha hecho cada persona, nombres y apellidos y si están en un grupo de trabajo y para hacer una base de datos, y no nos pareció correcto, lo que si nos parecía era ver, estudiar, analizar, ver hasta cuánto llegamos y tener números. Y no tener nombre, ni apellidos, y entonces como no hubo nombres ni apellidos, lo

que si hice fue mirar, y entonces salió 400 y pico profesores, los que habían estado más de una actividad o presencia en el CEP.

- ✓ Bueno, estamos terminando la sesión de hoy. Cinco minutos para aquellos que quieran añadir algo. El próximo día vamos a continuar hablando sobre lo mismo, lo que nos vamos a centrar más en la cuestión de métodos, de modelos, que ya ha salido algo, de estrategias concretas y sobretodo de condiciones de trabajo para el asesoramiento, formación, perfil profesional, coordinaciones con otros servicios, plan de trabajo, etc, etc, política de la Administración central. Quieren comentar como cierre de lo que hemos dicho hoy sobre actividades, funciones, tareas, ¿algo más? También me gustaría si quieren hacer alguna recomendación. A mi el debate me ha gustado, ha habido gente que participa más que otra, pero si quieren hacer alguna recomendación para la próxima sesión que ayude a mejorar un poquitín el trabajo...
- Tal vez yo recomendaría no repetir lo que dicen otros compañeros. Estar un poquitín más pendiente de lo que se va diciendo y aportar cosas distintas.
- ✓ Pues, bien, nada más cerramos y hasta la próxima sesión.

- ✓ Bueno, estamos con la continuación de la discusión que ya se inició en la sesión anterior. Para hoy tenemos previsto varias cuestiones tan interesantes, como mínimo, como las del otro día. Por un lado la metodología de trabajo que se está utilizando en los procesos de asesoramiento de los equipos pedagógicos, desde el ambiente, preparación profesional, etc. Y por último, vamos a entrar en lo que sería un poco la coordinación con los demás servicios de apoyo y la relación con la Administración. O sea, tenemos una serie de temas sustanciosos. Bueno, les voy a poner sobre el tapete las cuestiones que me han parecido más llamativas. Yo por ejemplo, primero en cuanto estrategias de asesoramiento, me ha sorprendido, aunque no sé si realmente es así, según los datos del informe parece ser que en general la mayoría de los asesores y asesoras, en cuanto a las estrategias que utilizan, están más centradas en procesos que en los contenidos, pues se pone mucho más énfasis en la colaboración con el profesorado, tanto en la identificación del problema como en la búsqueda de soluciones. Se pone mucho más énfasis en el apoyo a grupos o a todo el centro, que a individuos en particular, un énfasis en una oferta comprensiva, es decir, el problema que surja; un énfasis en una estrategia más reactiva, es decir, a las demandas que proponen, no

proponer ustedes problemas; y más... un énfasis en la capacitación de los centros y del profesorado para que se haga además autónomo en resolver sus problemas... Yo no sé si ustedes, si ese perfil, así, tan claro y tan... ¿cómo lo ven? Si es así o hay matices que...

- **[MODECONTE/MODECOLA]** El primer punto yo no lo veo, la realidad no es esa a lo mejor, nuestras pretensiones sí pueden ser que queramos propiciar procesos, pero nuestra intervención no da pie a que se generen procesos en los centros.
- ✓ **Cómo explican que pueda ser la intención...?**
- **[MODECONTE/MODECOLA]** Es la intención.
- ✓ **Pero, ¿la realidad?**
- **[MODECONTE/MODECOLA]** Pero no la realidad.
- ✓ **Es más, en los datos que recogimos consta como intención, es decir, el deberíamos hacer, eso está clarísimo, pero también, en menor medida, en lo que se está haciendo.**
- **[MODECOLA]** Algún caso muy, muy aislado...
- Pero eso ahora, porque el año pasado estaba todavía sin plantear en esos casos también. Al que yo me puedo referir es un centro pequeño. No, pequeño no, con unas características diferentes...
- **[MODECOLA]** Se supone que ese conjunto de estrategias que tu planteas, evidentemente, como marco teórico, para nosotros es nuestro punto de partida. Y desde luego, el producto de todo ello no quiere decir que surja un modelo de adaptación basado en procesos y teniendo como referencia la escuela, eso es difícil así, en estado puro, todas las intervenciones están muy contaminadas. Pero sí es cierto que, estratégicamente, **[PLANTRA/MODECOLA]** en este CEP sí intentamos establecer lo que son las detecciones, las necesidades, los puntos de interés, o el análisis de puntos críticos de un montón de centros, como partida para la elaboración del plan de actividades de las asesorías. **[DEFINIFUN]** Un ejemplo de ello, nosotros debatimos aquí mucho, el papel que jugaban las asesorías de primaria y nos costó llegar a un consenso, y yo creo que no está sacado un consenso de cuál es el papel que jugaban las asesorías cuando surgen en este CEP las especialidades de primaria; nosotros pasamos a tener asesorías de infantil, primaria, música y/o artística, inglesa, y un debate que se plantea en esos momentos, es decir, oye, la primaria artística, inglesa, se limita al asesoramiento en esa área o se dirige a todo el

marco de la primaria. Uno acude a resolver lo que le surja, a detectar la demanda y a atacarlas en el momento, eso es un ejemplo.

- **[ACTIVIFRE/MODECOLA]** Un ejemplo, nosotros como punto de partida tenemos aquí que año tras año, aunque conozcamos el centro, no cambiamos de asesoramiento, nosotros sí nos imponemos la visita al inicio del curso para seguir, otra vez, ofreciendo cuáles son nuestras posibilidades, con qué recursos contamos o pueden contar, o sea, que no por haber una continuidad en la permanencia de la asesoría en un centro, decir, pues nada, ya saben que yo existo, pues si quieren algo... O sea, son unos elementos que van encaminados a establecer un trabajo que favorezca los procesos de mejora en los centros, pero, de ahí a que eso se produzca...
- **[MODECOLA]** Yo de todas maneras, creo que habría que matizar un poco el asunto, desde mi punto de vista. Cuando hablamos de procesos yo creo que no debemos meternos a instalar en un centro todo lo que es el modelo de procesos, de principio hasta el final, yo creo que también podemos hablar de procesos, cuando estamos intentando que el profesorado o un conjunto del profesorado, que en eso si estoy muy de acuerdo el que nuestro asesoramiento no va al individuo, sino al grupo, al ciclo, a que reflexione sobre su práctica, o sea, reflexionar sobre la práctica el profesorado en su centro, ya eso es iniciar un proceso desde mi punto de vista, aunque no se haya aplicado el método desde el principio hasta el final ni con el grupo ni en el centro, que es lo que pasa, que ahí hay un handicap, en el sentido de que el profesor demanda, tu propones la tarea y se realiza, si no es impuesto entre comillas, tu vas con la tarea que es la estrategia de enganche, que era lo que yo un poco comentaba el otro día y entonces se empieza a dar la tarea, pero sin duda eso sí tiene que ver más con procesos que con contenidos, siempre y cuando la estrategia esté bien planteada, si no se queda en mero contenido, y que te puede dar pie después a iniciar un proceso como más global y más de autorrevisión. De todas maneras no es una cuestión que se esté haciendo, yo creo que este año estamos iniciando un poco esa estrategia, no?, el año pasado un poquito, o sea, cuando hicimos esas encuestas estábamos todavía muy...
- ✓ **Me ha sorprendido aún más que el dato sea genérico para todos los asesores...**
- ¡Hombre!, yo creo que eso lo viste, y cuando estás en una encuesta personal...
- **[MODECOLA]** Está claro que cuando hablamos de procesos, no hablamos de un modelo en concreto, sino de intentar desarrollar procesos; una de las estrategias para desarrollarlos es el modelo de procesos, lo que pasa es que está muy pegada una cosa a la otra, pero hay otras estrategias también. **[MODECONTE]** No y sobre todo en cuanto se prefiere una intervención directa, un experto que le va a resolver el problema en lugar de como un colaborador, la primera persona debería de hacer

mucho o bastante la intervención directa, pues entre todos, un 70% demanda el propio profesorado.

- **[MODECONTE]** ¿Por qué conlleva una intervención directa? ¿Qué hace el profesorado ante una intervención directa? Nada.
- **[MODECONTE]** Estar expectante, por eso es más cómodo esa actitud para el profesorado, si la asesoría hace una intervención directa. Por eso, vas atando cabos y dices: es imposible. Si lo que decimos los asesores es que estamos haciendo un modelo de procesos y después el profesorado dice que lo que quiere o está recibiendo es una intervención directa, evidentemente algo está fallando en medio.
- ✓ **El profesorado dice que ustedes hacen poca intervención directa y les gustaría que hicieran más. Dice que reciben poca o nada intervención directa, un 80% creen que ustedes no lo hacen, y casi en la misma proporción les gustaría que lo hicieran. Sin embargo ustedes consideran que la intervención directa apenas debería hacerse...**
- **[MODECONTE]** De todas formas tenemos que tener en cuenta una cosa, si una intervención directa a tí te va a dar la posibilidad después de iniciar algo en el centro y de enganchar a un sector del profesorado, bienvenido sea, ¿entiendes? y si hay que hacer 50, se hacen 50; o sea, no se puede decir ni sí, ni no. Yo lo que me tengo que buscar es la estrategia que me permita a mí la entrada en ese centro, sea lo que sea, en principio, que ya después yo me buscaré la vida para ir la cambiando, para ir enfocando el tema hacia dónde nosotros creemos que debería ir, acorde también con las necesidades del propio centro, evidentemente, ¿no?. Pero yo te digo que creo que las estrategias son importantes.
- **[MODECONTE]** No, lo que pasa es que no es lo mismo una estrategia para, o sea, tu haces algo para, o lo haces con una finalidad en sí mismo, si yo recuerdo la época en que otros Servicios llevaban un programa de lo que sea, iban a la escuela y decían, esto es lo que van a hacer, y así, así, así... claro, esto ha creado también una actitud. Una dependencia. Una dependencia por parte del profesorado, entonces claro, yo recuerdo las primeras veces que iban a las escuelas los orientadores, los asesores del CEP y dicen, bueno, a ver, ustedes que quieren... y se quedaba el profesorado como clavado en el asiento. Como diciendo, ¿Éste que querrá? Aquí hay gato encerrado, porque nunca nos han preguntado, sino a ver haz esto, no, ahora toca mejorar la lecto-escritura, pues venga el programita tal, el cual... y por eso me sorprendió ese perfil tan nítido, porque lo lógico hubiera sido que saliera una cosa muy mezclada, o sea, por zonas, por CEP, por asesorías en concreto, o sea, yo hacía un análisis de mi zona y mis 10 colegios, pues era en unos sí y en otros no, quizás es que el instrumento no es el más adecuado para poder entrar en esos matices.

- **[DEFINIMOD]** Hombre, volvemos al tema de siempre, de todos modos sacar muchas conclusiones de esto y sobre todo en este CEP, estamos realmente iniciando, son 4 años, o sea, llevamos tres años de experiencia y hemos pasado de tres personas o cuatro a nueve personas. Lo que se puede percibir es que ha habido una evolución por la experiencia, o sea, también lo decía el otro día, no es lo mismo las actividades que se plantean en una asesoría en su primer año que tras el tercer año. En el tercer año sí se consolidan algunas, o por lo menos se adquiere una confianza necesaria para entrar en algunos procesos de asesoramiento, o sea, asesoramiento de procesos. Yo lo que sí he notado es una evolución, o sea, este CEP ha pasado de ocuparse de muchos cursos, tal vez porque éramos menos ¿quizás?, a un cambio que yo creo que es cualitativo. Primero, antepone una formación a lo que son las actividades puntuales y que van encaminadas a resolver las cuestiones puntuales, o a pararles un fueguito en un centro con un problema, pero con la intención, o con la sana intención, de primero vaciar algún tipo de trabajo de la asesoría en el centro, e iniciar por lo menos mejor la detección de las necesidades. Yo creo que estamos en esta fase, estamos en la fase donde caben unas condiciones que incluso hay algún análisis aquí dentro de que las acciones puntuales para qué. El año pasado ni reflexionamos, sino nos lanzamos de cabeza y este año son varias las acciones puntuales que vamos haciendo, pero buscando algo más, porque como le resolvemos algunas cositas, les llevamos alguna persona por ahí...
- ✓ **Por verle proyecciones a esta cuestión, ¿cómo valoran ustedes el que este perfil que aparece muy claro en el cuestionario pero que hemos visto que bueno, que hay que matizar mucho, como lo ven ustedes de cara al futuro?, es decir, ¿eso va a más o va a menos?, o no hay cambios significativos, en cuanto a centros me refiero, trabajo con los centros, es decir, existen más posibilidades cada vez de que el perfil de asesoramiento pueda llevarse a cabo con esta nitidez que aparece en el cuestionario o siguen habiendo los mismos problemas o contradicciones...**
- ¿Te refieres al perfil de la asesoría experta?
- ✓ **De utilizar las estrategias estas, más basadas en procesos, mas colaboradoras tal vez...**
- **[DEFINIMOD]** Ah, sí... Eso va cada vez calando poquito a poco...
- Primero deberías de convencer al profesorado de que inicien un proceso de mejora... Aunque el nombre lo dice...
- ✓ **Ya...**
- Va a ser algo positivo, ¿no? Y conseguir que...

- ✓ **¿Han visto avances en este terreno?**
- **[MODECOLA]** Hay avances en cuanto que puedes llevar en el mismo centro unos cuantos años, o sea, para un asesor nuevo que llegue a un centro le va a ser muy difícil, a no ser que tengamos muy buen recuerdo del asesor anterior. Iniciar un proceso, nada más llegar, o sea, lo comentábamos el otro día. Si estar en el centro supone ir mucho para irte haciendo el nuevo y procurar iniciar algún tipo de proceso, de reflexión en el centro sobre problemas básicos que pueda tener o en un ciclo o, no sé, cómo estar en una etapa como infantil. Si eso supone estar ahí, mmm, supone mucho tiempo, entonces va a depender mucho de las personas, va a depender de la movilidad de la asesoría.
- ✓ **Ya, pero si yo te digo: ¿cuando tu entraste de asesor aquí, la imagen que tu tenías de esa cuestión, tú crees que ha ido a mejor en esta dirección que hemos apuntado, tres o cuatro años después?**
- **[DEFINIMOD]** Sí, indudablemente, incluso yo creo que hasta los centros ya se lo están creyendo más, los centros son capaces de reflexionar sobre algún aspecto que no sea el problema que me surgió esta mañana, ¿me entiendes?, ya no solo...
- ✓ **Pero de los centros en general, no lo podemos decir...**
- **[DEFINIMOD]** No, hombre no, me refiero a aquellos centros en los que a lo mejor yo ya tengo una percepción de 4 años, o sea, entonces a mi eso me sirve para un poco ver, como reaccionaban antes y como lo hacen ahora ante un asesoramiento, o sea, ... Ya no son los que me llaman para decirme, mira que, haber qué pasa porque no tengo, no sé como hacer el proyecto de actividades extraescolares ¿entiendes?, o mira que, me vino el inspector y me pidió una ficha de seguimiento ¿entiendes?
- ✓ **A eso iba.**
- **[MODECOLA]** No, sino que a lo mejor a principio de curso son capaces de llamarte y decirte mira, este año queremos hacer la revisión del proyecto curricular ¿Cómo nos organizamos? ¿entiendes?, eso no viene de una acción puntual de ahora, de hoy para mañana, que va a venir el inspector a pedírmelo, no, eso es sentarnos, ver cómo va a funcionar la CCP, ver cómo se va a dividir el trabajo por ciclos. Son un montón de cosas, que quieras o no, llámelo como lo llamen, yo creo que es un proceso, ¿entiendes?
- ✓ **Si, si, si...**

- **[GRADOIN]** Pero eso cómo lo ves, eso lo veo yo aquí en 4 años. Es complicado, es muy difícil atraer a los centros. Además nosotros somos meros invitados, si ellos quieren estamos, si no, no estamos. No es como otros Servicios que están conectados, pertenecen al claustro y la inspección tiene tarjeta de visita en la mano, nosotros no.
- ✓ **¿Entonces tu demandarías formar parte de los claustros?**
- No, yo no estoy diciendo eso.
- Es que una de las figuras que pone el documento de reconstrucción de los CEP es la creación de asesorías a tiempo parcial, ¿no?
- Pero, entonces yo no puedo pertenecer a doce claustros.
- No, tendrías que pertenecer a uno.
- Pero, aunque sea un paréntesis en el tema, las asesorías a tiempo parcial no son asesorías como nosotros...
- No, no, no...
- Son profesores. De todas maneras es una figura que hay que discutir mucho y en qué condiciones en cuanto a tiempo, en fin... muchas historias. Pero en principio está pensada para que siga actuando como asesoramiento externo.
- **[MODECOLA]** Yo creo que el tema es muy complejo porque, primero, el punto de partida del asesor, frente al problema, o sea, la validación de asesor en un centro, es lo que puede de alguna manera desencadenar que ese centro se plantee algo más, un proceso de autorrevisión o de mejora, o de discusión. Pero no se lo planteas espontáneamente, creo que es la unión del trabajo del asesor, que de alguna manera, va guiando al centro hacia ese lugar.
- Que sea el centro por sí mismo y por las tareas que tenga, el que se plantee el asunto.
- El cambio de actitud, es debido a algo, eso no cabe duda.
- **[MODECOLA]** Si, pero además date cuenta, entonces ahí es donde se nos crea la duda a veces, o se nos creaba, ya a mí no, yo he pasado de crearme esa duda. Que era antes, cuando decíamos, no, no es que nosotros no podemos imponer un proceso porque si no, no sirve, porque no es un proceso, es como una cuestión...

- Eso es muy complicado.
- Si no que cuando se lo planteen, se acuerden de ti y te digan ¡oye!, mira tenemos a tal.
- ✓ **Evidentemente, si eso ocurre está claro que es el resultado de algo, de una actividad, de unas acciones que se han realizado, de una forma de trabajar, que al cabo de un tiempo da frutos, y yo les pregunto que eso que está ocurriendo, si se percibe o no ese cambio...**
- **[DEFINIMOD]** Tampoco es generalizable
- **[DEFINIMOD]** Yo sí creo personalmente que hay nuevas condiciones, una vez terminada la generalización, las obligaciones de hacer documentos oficiales para los Servicios centrales, los centros están viendo las necesidades de entrar a la innovación, lo que dices tú, yo creo que ahora sí están surgiendo y dices ¡oye! vamos a revisar ahora lo que tenemos hecho, los papeles que tenemos sobre la mesa o los que ni siquiera tenemos sobre la mesa, vamos a buscar un poquito de cohesión, no se trata de ven a ayudarme a hacer este documento que me esta pidiendo la jefatura de estudios o los inspectores, ven te sientas desde el inicio del curso, siempre dejando claro que esto no es generalizado. Pero si hay ese cambio cualitativo, o sea, porque nosotros si teníamos muchas demandas, y bastante trabajo hace tres años, ¿por qué? Porque se estaban construyendo, los proyectos curriculares se estaban anticipando, la gente estaba apurada, la oferta educativa, las optativas, en primaria, pues, terminar el tercer año, le llegaba, pues el tercer año y la inspección le estaba exigiendo los documentos definitivos del proyecto curricular, etc...
- **[MODECOLA/ GRADOIN]** Otra condición que ayuda a un buen trabajo de asesoramiento externo es el que no haya tanta demanda externa para que empiecen a aflorar las demandas internas, eso es evidente, hasta los centros estaban apabullados con el proyecto curricular, proyecto educativo, Plan de Calidad... Y donde está nuestra demanda que nosotros sentimos; ahora parece ser que empieza a haber espacio y ojalá, cada vez haya mas.
- **[GRADOIN]** Todavía en secundaria no ha desaparecido del todo esa agonía, haría falta un par de años para que las cosas vuelvan a su cauce por decirlo de alguna manera, todavía hay agobios. Hay centros con implantación de bachilleratos, etc.
- De todas maneras, adaptarse al nuevo alumnado de secundaria, ese puede ser un cambio interno importante.
- Sí, claro.

- Claro ahí pueden surgir, de hecho, los institutos que conozco que han decidido ir cambiando la cultura del BUP a la ESO ha sido porque la presión del alumnado es tan fuerte que no queda más remedio que abandonar los presupuestos anteriores. Por ejemplo, uno de los que yo llevo está en ese proceso ahora, pero no por intervención de la asesoría sino porque la bomba está dentro.
- La cruel realidad...
- **[GRADOIN]** No, no, eso evidentemente es debido a la realidad, ahora por dónde canalicen la bomba de relojería o las demandas, ahí sí que los asesores pienso que podrían ser...
- **[GRADOIN]** El proceso, ellos no lo veían, no lo veían porque yo creo que en los centros de Secundaria, todavía no existe conciencia de que puedan acudir, a alguien externo, para resolver los problemas. No como los colegios que ya lo tienen más asumido, pero fue realmente iniciativa mía el acudir a ese centro, yo lo inicié precisamente yendo primero a hablar, y propuse una reunión con el equipo directivo, se hizo y a raíz de ahí, entre unos y otros vieron que la colaboración, que por ejemplo en los colegios de Primaria existe con la atención a la familia en Secundaria no se estaba haciendo, que el perfil del alumnado no permite hacer el mismo seguimiento de los servicios sociales, porque, ya el alumno o el chico es más independiente de la familia y el acudir a los padres para evitar el absentismo no daba resultado y por ahí están, por ahí están. Es un problema muy grande de disciplina y eso está generando pues, el cambiar pues, metodologías e incluso pues...
- ✓ **Eso es un campo.**
- En la estructura del propio centro, cómo intentar disminuir un poco la masificación que tienen para crear más espacios, en los recreos...
- **[MODECOLA]** Pero eso es un punto de vista centrado en los procesos, porque por primera vez en ese centro que lo conocemos bien, en vez de tomar una alternativa que era única, de expulsar a los alumnos hacia otros centros de la zona, se han decidido por primera vez, oye teniendo cuidado eh, no tenemos que tomar medidas, en el nivel interno dijeron por lo menos tenemos que mejorar nuestra convivencia: por lo menos cuando estemos todos juntos aquí dentro y entonces dice ¿Qué hacemos? O sea, eso es importantísimo.
- **[FORMACOMPE]** Mira yo quiero decir una cosa, porque un poco va en la teoría, pero también va en la práctica y sigo un poco insistiendo en esto, porque parece que todavía no lo tengo yo como muy definido. El tema de la presencia en los centros va ligada a los procesos, pero hay una cuestión que quizá la madurez nos la esté dando ahora y que no teníamos antes y que sí podríamos aprovechar y que sería

un punto a insistir y que me estoy acordando ahora que es la formación inicial. Esa ruleta que él ponía de series de problemas que se daban en todo los centros, es decir, cogerla en cualquier sitio, o sea subirte en la ruleta en cualquier historia, y a partir de ahí, intentar hacer las ideas, es, yo creo que es la clave, ahí está la clave, o sea no hay que esperar, a condiciones determinadas sino que hay que subirse en el sitio y entonces a partir de ahí hacer. Claro, qué es lo que pasa que para hacer eso se necesita, primero una presencia en el centro enorme y muy contrastada y con una validación total. Y que tu también tengas un perfil capaz de hacer esas historias, yo me atrevería, a lo mejor, en algunos centros a subirme en alguna ruleta, en otros me lo pensaría seriamente, porque se te puede escoñetar, puede ser una ruleta rusa, oíste.

- ✓ **Ahora vamos a hablar también del perfil y de la capacitación. Está claro que para desarrollar procesos hace falta unas condiciones externas positivas, de tranquilidad, de que se controle desde dentro lo que va a ocurrir, no que te llegue una cosa y la otra y la otra... así no hay ningún proceso que valga, eso está claro, y luego que los centros tengan unas condiciones de trabajo mínimos, resueltos: es decir, si un centro tiene cinco maestros de baja y no se los sustituyen en un mes, pues qué calidad ni qué historia, allí lo que hay es sobrevivir a que aquello no se arme, o sea que eso también es verdad ¿no? Lo que pasa es que en Primaria todo eso, lo de las sustituciones, está afectando a todo quisqui, ¿no?. Pero parecía que ya estaba como más reposado y ahora es cuando ya se puede empezar a construir algo ¿no?. Porque ha sido como tirar un edificio, montar la estructura ¿no? Los pilares y tal y ahora hay que empezar a dar piquitos, a esto, lo que sea, es un proceso minucioso, tranquilo, personalizado, idiosincrático ¿no?. Bien, vamos a tocar otra cuestión, un tema que me ha sorprendido muchísimo, muchísimo, muchísimo; los asesores opinan más del 60% que su trabajo tiene poca o nula incidencia en la vida de los centros.**
- No me extraña.
- ✓ **Y, sin embargo, fíjense en el tema, y sin embargo opinan el 97% que se atienden todas las demandas que plantean los profesores y los centros ¿cómo es posible eso?**
- **[GRADO IN]** Yo creo que esto es como la enseñanza en general, que es un trabajo a largo plazo y todos nos fuistamos un poco, porque no vemos los resultados para mañana, siempre es así, en el aula también con los alumnos, uno llega por la tarde, muchas veces a clase con la moral por el suelo, porque el trabajo es a muy largo plazo.
- ✓ **O sea, que tú consideras que el hecho de atender la demanda que te hacen los centros, todas las demandas no son sustanciosas, no son relevantes, no son**

sentidas a lo mejor por el profesorado, es decir, si la demanda es un proyecto educativo de centro, pero esa demanda no la sentimos nosotros, sino que nos la han impuesto, pero eso no ha varido para nada, es una interpretación, otra puede ser que la manera de atender las demandas, ha sido de tal forma que no ha conseguido traspasar, digamos un nivel de solución, pero que no necesariamente afecta a lo que es la sustancia de la cultura de la escuela ¿no?. Que el dato es tan exagerado, porque si dijeran, bueno porque... porque fijate: ¿tiene incidencia notable la vida dinámica de los centros la actuación de ustedes?. Muy de acuerdo un 3%, bastante un 37%, poco 52% y nada un 8%: o sea 60% como nada, o sea, que está tan, tan desplazado hacia un lado ¿no?; claro ese bastante que hay un 37,3 que quizás es donde entraría, bueno sí, o sea, en algunas ocasiones...

- Eso, claro, habría que ver de donde sale ese 37%, habrá que ver qué CEPs, qué asesorías en concreto, habría que hacer un análisis más minucioso.
- ✓ **Ustedes en particular como CEP ¿dónde se situarían en cuanto a la percepción que tienen sobre la posible influencia de su trabajo en los centros?**
- Que nosotros también pasamos épocas de moral baja, se lo quiero recordar a todos, hay veces que estamos...
- Nos cogiste en una época de moral baja...
- **[GRADOIN]** Yo no creo que la relación sea exacta así ¿eh? o sea, aunque se atiende a las demandas en el 97% de los centros, no significa que nuestra presencia, que nosotros estemos incidiendo en el centro, son dos cosas distintas, o sea, no es lo mismo atender las demandas de los centros que pueden ser demandas comunes, muy puntuales y muy particulares, que no tiene nada que ver con lo que es la estructura de funcionamiento y de organización del centro y que quedan atendidos y que el profesorado perciba tranquilamente y nosotros también que ese centro, a pesar de que eso no funciona, pero es que nosotros sabemos que con eso no va a funcionar, lo sabemos previamente, o sea, que la contradicción no está en la idea ¿me entiendes? Si no, lo que realmente sería frustrante que si tú atacarás una intervención en un centro durante un plazo de tiempo bastante largo, con infinidad de estrategias, infinidad de cuestiones, al llegar al final y vieras que eso no ha servido para nada, eso es otra historia. Pero no veo que haya una relación en que los centros evolucionen por atender a demandas, yo no creo que ese sea el modelo, la discusión es sobre el modelo de asesoramiento en definitiva otra vez.
- **[ACTIVIFRE/MODECOLA/MODECONTE]** Yo creo que esa cuestión contradice uno de los elementos que estábamos manifestando al principio respecto a que las acciones se dirigen al grupo, al colectivo, sin embargo ahora dice se atienden

todas las demandas, si nos llama por teléfono fulanito de tal y nos pregunta, también habría que ver el peso de lo que representa en esta encuesta o cuestionario los CEPs tipo A, donde el tema de área, la especialización evidentemente, pero qué es una actuación individualizada, o sea, yo lo que sí creo que no hay una actuación a grupos, colectivos, centros en su conjunto, atendemos demandas a lo que es un seminario, a su grupito determinado, pero en líneas generales yo personalmente creo que no se puede generalizar que las acciones de las asesorías vayan encaminados al gran grupo, al centro en su conjunto.

- Hay de todo.
- Hay de todo, en Primaria yo creo que por lo menos, que la actuación individual, yo por lo menos...
- No, no, no se puede generalizar...
- La actuación individual, yo por lo menos...
- No, perdona, atiéndanme a lo que les digo que tenemos ejemplos buenos y ejemplos malos, pero yo estoy hablando como concepto, no me digas ahora Primaria.
- No, pero en general, como de forma general, o sea yo creo que la atención individual, no sé, por lo menos desde mi perspectiva no están...
- [**GRADOIN**] Debemos de matizar también el hecho de que se atienda, vamos a suponer que un grupo, un centro, en su totalidad te demanda un curso sobre metodología y efectivamente se atiende la demanda se va ahí, van tres o cuatro personas, durante una semana les cuentan una historia, claro, eso no significa tampoco que se haya incidido sobre lo que es la institución, porque allí está cada uno en su asiento, como niño que aprende individualmente, pero no hay trabajo grupal, posteriormente, puede ser una explicación.
- Pero, claro, pero si tú como asesor aprovechas esa demanda que te ha hecho el centro, le das lo que pide y después los pones a trabajar...
- [**MODECOLA**] Más todavía, por ejemplo, mira y te voy a poner un ejemplo, o más todavía mira, ayer me pidieron a mi una acción puntual sobre un método de lecto-escritura, le digo haber ¿qué quieren? qué queremos conocer, digo ¿conocer? por ¿conocer?. Yo no te voy a traer a nadie para conocer un método de lecto-escritura, digo, yo te traigo una ponente en Mayo, para que te explique esa metodología de la lecto-escritura, para después hasta Junio ponernos de acuerdo en cómo iniciamos el año que viene el proceso, o sea, yo no le voy a llevar a la ponente para que la vean y para que disfruten. Yo te la llevo en Mayo además, además te la voy a traer en Mayo,

porque si te la traigo ahora no sirve para nada, te lo traigo en Mayo y entonces después nos reunimos y vemos cómo va el próximo curso. ¿Qué pasa? que viene el handicap de siempre. Si para el próximo curso no vamos a estar ninguno aquí, “tacatá” y entonces ya, eso, si te baja la moral.

- ✓ **Por eso decía que podríamos nosotros, que hay una realidad ahí, y yo lo que he dicho y he puesto sobre la mesa que no se ha discutido es que, quizás es que hay una contradicción que sea cierta, que no hay una actuación generalizada y vuelvo con generalizada sobre el grupo, los intereses, la institución, los centros y, a lo mejor atender a un departamento determinado, un ciclo, pues evidentemente eso si se hace pero no repercute...**
- **[GRADO IN/ ESTRUCTINTER]** Si nosotros tiramos por ahí, nos estamos metiendo en un terreno peligroso, si nuestra estrategia la montamos por ahí, olvídate que nosotros podemos atender a los centros que tenemos, ni de coña, o sea, si se plantea que todo es una estrategia procesual, y que tú tienes que hacer un seguimiento, que tienes que después mover al profesorado al que le ofreciste la acción puntual o al que le ofreciste cualquier otra estrategia, pero seguir eso con nueve colegios no lo hace ni superman.
- Contamos con que los nueve colegios no van a querer.
- No.
- Evidentemente. Ni si tu quieres ir...
- Nosotros sabemos lo que tenemos, y sabemos que hay colegios que no se suben a la ruleta en su vida.
- Pero te estás olvidando de un elemento, no somos los únicos agentes que intervenimos en eso.
- Esa es otra.
- Y por eso, si lo planteas que somos los únicos que lo podemos hacer y que soy sólo el guerrillero.
- No.
- **[COORDIRRELA]** Hay que hacer el planteamiento de base que hay otros Servicios, hay otras personas, con la que es necesaria la coordinación. Estoy diciendo algo que creo, y siempre lo he dicho.

- Pero espera... en el sentido de que él es el Capitán Trueno, que llega y resulta que es el que generas procesos...
- No, no, no, no, cuidado yo no he dicho eso, yo no he dicho que seas el Capitán Trueno.
- **[MODECOLA]** Entonces ¿es el asesor, el que lidera, coordina...? No señor, habrá gente dentro de los centros, necesariamente para poderse producir, tiene que haber elementos dentro del claustro, dentro de las instituciones educativas que generan...¡y si no, no entres!
- **[MODECOLA]** Es el propio profesorado, el que lo tiene que generar, no eres tú.
- ¡Y si no, no entres!
- Claro, pero es que mientras ese proceso se inicia tienes que estar tú.
- ¡Si señor!, fundamentalmente en esos inicios.
- Pues eso, es lo que te estoy diciendo, yo no te estoy diciendo que nosotros vayamos a instaurar los procesos.
- Volvemos a la discusión del otro día, no siempre el asesor tiene que estar todo el día en los centros, debe de estar cuando se debe de estar y sobre todo, cuando se es necesario, que es en los inicios.
- De todas maneras es así, a ti te tocan diez centros y luego cada uno está en un nivel distinto, unos te exigen mucha dedicación otros menos y otros nada y es más, un indicador de que el centro realmente está mejorando es que cada vez es más autónomo, y si tu estás trabajando así cada vez eres más prescindible, y te tienes que dedicar a otros centros en los que eres más imprescindible y así va rodando el asunto.
- Para eso, a lo mejor, hay que ir haciendo acciones muy concretitas y muy puntuales para ir preparando el terreno, para ver si hay algún cambio de plantilla.
- Ahí donde hay cambio de plantilla es donde ocurre eso.
- Al final va a ser buena la inestabilidad en las clases.
- ✓ **Bueno, vamos a cambiar de tercio, en un tema que además aquí si hay tela marinera por parte de ustedes, es el tema de los equipos pedagógicos; básicamente, dos o tres cuestiones, no, bueno, en este tipo de historias, claro,**

yo les planteo datos generales, ustedes valoran y dicen, bueno internamente en este equipo es una cosa, pues a lo mejor en otro equipo es otra cosa. La primera cosa que a mi me ha sorprendido, también es que la autoestima de los asesores y las asesoras, ¡está que se sale!

- Por abajo...
- ✓ Por arriba, por arriba. En cuanto a la capacitación, el 92% opina que su perfil profesional es muy adecuado, o bastante adecuado y el 96% que su capacidad profesional es bastante o muy adecuada, para detectar y clarificar necesidades, elaborar materiales, planes y programas, mejorar planes de colaboración, informar y divulgar experiencias y conocimientos, informar sobre la legislación vigente, establecer contactos e intercambios entre centros y profesorado, asesorar a centros en el desarrollo de planes, trabajar con grupos y colectivos, diseño y desarrollo de evaluación del propio plan del CEP, utilización del modelo de procesos, utilización del modelo centrado en contenidos, también, las dos cosas...
- Bueno, entonces, tengo claro que este no es mi sitio.
- ✓ No, a mi me ha sorprendido muchísimo, y fíjate, luego dice trabajar individualmente con el profesorado: 71%, se encuentran preparadísimos, establecer relaciones de trabajo colaborativo con centros y profesores, el 75%, se considera muy bien preparado...
- **[FORMACOMPE]** Con razón no nos quieren ver por ningún sitio. Es que con ese perfil, asustas.
- Yo creo que ese perfil está expuesto a contraposición de lo que opina el profesorado, simplemente.
- ✓ Es que... mira, establecer relaciones de trabajo colaborativo muy buena, preparación, 14%, buena, 60%, suficiente, 20%, insuficiente un 5%, por ejemplo, por ponerte una de las que te he nombrado...
- **[FORMACOMPE]** Mira, no lo sé, en las reflexiones que hemos hecho, alguna vez, todos aquí hemos dicho, hombre estoy preocupado porque uno no sabe si, si está preparado para estos temas...
- Mira yo, no me considero que estoy preparada después de un año...
- ¿La pregunta era personal o a nivel de las asesorías?

- ✓ **Mira la pregunta es indica cuál es tu grado de preparación...? Dirigida a cada persona en particular.**
- **[FORMACOMPE]** Vale, de acuerdo. Mira este es un trabajo que tú te haces, y a medida que pasa el tiempo te vas organizando, no empiezas sabiéndolo todo, sino que poco a poco lo vas sacando.
- Oye, cuidado, una cosa es hacer bien las cosas, y otra es ir de experto por la vida, no confundamos que ya ese es otro tema. Yo voy a la consideración personal sobre la propia labor personal y profesional y perfil, porque también se habla de perfil.
- ✓ **Bueno, vamos a ir ya enderezando la cuestión, otra cosa que me ha sorprendido muchísimo, es, hombre si esto fuera cierto, habría que estar dando botes de alegría... El ambiente de trabajo en los equipos pedagógicos, por ejemplo, el 90%, perfecto, en cuanto al aprovechamiento del trabajo grupal, 70%, estupendo...**
- Pero hablas profesionalmente o...
- ✓ **Ahora estamos preguntando sobre el ambiente de trabajo interno, de cada equipo... La pregunta iba sobre el clima de trabajo, el clima incluye todo. Es muy difícil que tu te lleves profesionalmente con alguien, que odies personalmente, vamos.**
- Hombre... yo que quieres que te diga.
- ✓ **Bueno, ¿sí?, pues tendría que ser una persona muy fría. Pero es una relación cordial, lo que se plantea, vale?. En el informe todo está muy bien, hay muy buen reparto de actividades, buena coordinación, buen entendimiento...**
- **[ESTRUCINTER]** Mira, yo creo que eso es un ideal, hombre, no nos matamos, pero sí que tenemos nuestros mas y nuestros menos.
- ✓ **Bueno, ahora, vamos a ver una cosa, cuando surge un problema, de diversificación curricular, vamos a suponer, ustedes ¿cómo buscan las alternativas, las posibles soluciones al problema?**
- **[FORMACOMPE]** Buscamos entre nosotros, quién se aproxima más al tema, y después nos sentamos a ver cómo lo plantearemos.
- ✓ **Bien, y ¿a partir de lo que cada uno sabe?, eso suele ser suficiente para resolver los problemas, o después tienen que recurrir a alguna otra fuente...**

- **[FORMACOMPE]** Hay veces que es suficiente y hay veces que no.
- ✓ **Y cuando no lo es, ¿qué hacen?**
- **[FORMACOMPE]** Acudimos a apoyos puntuales. Mira, nosotros aquí no tenemos complejo para pedir apoyo externo, eh?, es que hay veces que necesitamos de la presencia de ustedes, y vienen se sientan y entre todos solucionamos el problema, o la duda, lo que sea. Lo que si creo que ahora se ha cuidado mucho mas el contacto entre la asesoría y esa ayuda tan puntual, o sea, se concreta más, que es lo que uno quiere. O sea, te viene una demanda, por ejemplo, control de estrés, y entonces uno intenta ver mas en el contenido, en el desarrollo, orientar al ponente...
- Hombre yo creo que eso se ha intentado siempre.
- **[FORMACOMPE]** Pero somos más reflexivos ahora que hace un año.
- Sí, entre nosotros,...
- **[FORMACOMPE]** Claro, pero no sólo que me salga bien para quedar bien en ese centro, sino porque eso me va a permitir después el que yo siga trabajando ese tema, el que yo un poco también eso nos ha llevado a cambiar que teníamos sobre información puntual en ese centro, antes era, tu que quieres, esto, pues toma esto...
- ✓ **Claro, sin reflexión...**
- **[GRADOIN]** Ahora no, ahora procuramos que sea un poco, vale, yo te doy esto ahora, después tu lo haces, lo llevamos a la práctica, yo te ayudo y después si quieres con el ponente también, nos volvemos a reunir y valoramos, valoramos qué se ha hecho, qué resultado se ha obtenido, qué problemas ha habido, etc, etc, entonces eso a mi ya me da la oportunidad de poder hacer un seguimiento, y de poder asegurarme que se va a llevar a la práctica. **[ESTRUCINTER]** Y tu sabes qué es lo que tenemos nosotros, que me parece importante, que yo no sé si se hace en otros CEP, y que son cosas que siempre decimos aquí, deberían de estar en el trabajo, en la estructura, es que nosotros, a mejor o a peor, todas las acciones, las ponemos sobre la mesa, o sea, si ella tiene una propuesta de un centro determinado la discutimos...
- **[ESTRUCINTER]** Yo estuve hablando el otro día y se me dijo que no se disponía de eso, y eso si es una reflexión encaminada a la pregunta que tu decías, cuando necesitamos otra cosa qué es lo que se hace aquí, o sea, siempre que haya por lo menos que compartir, o sea, compartir las decisiones, y aquí ha habido problemas puntuales, y lo que sí hace el CEP es que no se toman, aquí no hay votación

prácticamente nunca. El próximo viernes, viste que hoy tuvimos que tocar un escollo que nos quedaba, y con eso también, hemos...

- Bueno, y lo contrario, conseguir que a veces una acción puntual que va a dos personas se convierta en algo más amplio que abarque a más centros y tenga una continuidad.
- Es que hay centros en donde las acciones puntuales realmente es un número bastante elevado de profesores el que participa que podría ser perfectamente un curso, lo que pasa es que el centro opta por esa acción puntual, pero tienes por encima de 20 profesores que a mi me parece que un centro de 25 profesores es un núcleo bastante interesante.
- **[MODECONTE]** Si pero, diciendo todo eso, es una de las cuestiones que tu planteabas, yo creo que las asesorías de los CEP, no hacen muchas intervenciones como expertos, sino se buscan elementos externos.
- ✓ **Si, pero por ejemplo, ya que han sacado el tema en sí, recuerdo que estábamos intentando discutir en torno a su propio desarrollo profesional, por ejemplo, eh... una acción puntual, a partir de una demanda o no, como se construye esa acción, como se decide, como se pone en marcha, como se hace el seguimiento, todo ese proceso si es que se hace así, en que medida ustedes les repercute en su desarrollo profesional como asesores o ya al final se convierte en rellenar tres estadillos, presentar papeles, presentar ponentes, y eso es ya una tarea que a ustedes profesionalmente ni les va ni les viene y quiero decir que una vez que lo hicieron dos y tres veces y que ya conocieron todo el entramado mas de tipo burocrático, les sacan jugo a eso?, digo las acciones puntuales porque estaban hablando de ellas, pero vamos cualquier tipo de acción.**
- Depende, diría yo.
- Si pero de todas maneras es una oportunidad de conocer a gente.
- Sí, eso sí.
- O sea, te pones en contacto con gente, amplías tu...
- El conocimiento de la gente también...
- Yo cuando hablo de conocimiento de la gente es que sabes que existe alguien, que existe fulanito que puede hablar de estas cuestiones que a lo mejor hace dos meses

que ni idea, o de otro compañero que resulta que te habla de eso, y resulta que no tenia ni idea que existía esta persona, y eso sí te da posibilidades...

- ✓ **Pero eso, no se hasta qué punto mejora tu desarrollo, o sea, como recurso humano que tu puedas echar mano, eso forma parte también, pero por ejemplo, tu traes a un experto en estrés, el hecho de contratarlo, ponerlo en el centro y tal, a ti, personalmente...**
- **[FORMACOMPE]** Mira yo quería decir, que muchas veces anduvimos en distintas sesiones y las aprovechas, pero otras no, acuérdate de lo que te estaba diciendo, es que uno ya comenta algo más de una cosita y da visiones, oye que yo pensaba que podíamos hablar sobre esto y dices, mira que hay una teoría que dice, o hay una estrategia que yo antes la desconocía, y en el comentario de...
- Y también hay otro elemento que esa acción puntual pueda desencadenar en el centro una serie de necesidades que eso sí que te va a tí a reportar trabajo y enriquecimiento, aunque muchas veces sólo trabajo.
- ✓ **Claro, el tema de acciones puntuales yo, en fin, hay acciones puntuales que efectivamente puedan ser enriquecedoras para tí como para el centro, es decir, traer a alguien contratado, pim, pam, pero vamos que eso no tiene que ver con el asesoramiento, y si se queda ahí la cosa, y si se queda ahí la cosa, ahora bien, si tu ya la has concebido que ese es el fruto de ese debate interno que ustedes tienen para proyectar esa acción puntual a un medio plazo, por lo menos, ahí es donde si podemos...**
- **[FORMACOMPE]** Yo creo que el enriquecimiento individual, que es de lo que estamos hablando ahí, siempre se da si tu asistes a una sesión de cualquier cosa, el enriquecimiento personal de conocimiento siempre lo tienes.
- Si, si.
- **[FORMACOMPE]** Yo de todas maneras estoy convencido y te voy a dar una respuesta. Yo creo que se necesita mas profesionalidad, mas formación.
- **[FORMACOMPE]** Yo creo que el problema es qué tipo de formación.
- **[FORMACOMPE]** Hombre, qué tipo de formación evidentemente, podríamos después ver, que tenemos una formación inicial ahí, que podríamos discutir sobre ella, también, cuando se da, como se da y todas esas cosas, pero es verdad que nosotros decimos, no damos ni una, porque aquí somos por una razón u otra, ni nos apuntamos a ningún programa europeo, ni nos apuntamos a ninguna actividad ni individualmente vamos a ningún congreso, y vamos, que... Y necesitaríamos ir de vez

en cuando a un foro de debate, un intercambio de experiencias, conocer otras realidades y la verdad que las posibilidades de esto son muy pocas, sobretodo cuando somos islas...

- ✓ **Y la estrategia de desarrollo profesional, el análisis la reflexión de la propia práctica, tanto la personal como la grupal, cómo lo ven.**
- **[FORMACOMPE]** Creo que la practicamos. Son los debates y los cabreos que muchas veces cogemos entre nosotros mismos.
- **[FORMACOMPE]** Yo había puesto antes cuando las enumeraste en primer lugar precisamente la reflexión en grupo y personal, después los proyectos porque cuando entras por lo menos aquí, el caballero director, me dio un empujón y pa'lante, y me tuve que sacudir. Entonces el propio trabajo te va diciendo por donde andas. Después la lectura personal, y luego la asistencia a cursos.
- ✓ **Pero consideran que eso puede ser útil?**
- Si...
- Depende, depende, yo creo que si la idea...
- **[FORMACOMPE]** Yo digo una cosa, congresos nada, lo que es sobre asesoramiento...
- Y otra cosa, la cuestión es, para que estás aquí, para formarte o para ayudar.
- **[FORMACOMPE]** Y cuando mas te impliqués, mas necesidades tendrás, que es lo que necesita la educación, el sistema educativo en este momento, tener expertos o alguien que desde fuera pueda ayudar a los problemas de mañana. A lo mejor el día en que ya no solo los colegios de primaria, sino también los institutos tengan toda la LOGSE incorporada, a lo mejor sí les queda tiempo a los servicios externos para esa formación.
- Lo que pasa es que también es peligroso...
- Yo no digo que no sea necesario.
- Bueno, quizás ahí habría que hacer un debate más a fondo, de sobre qué cosas hay que priorizar más a fondo.
- Efectivamente...

- **[FORMACOMPE]** Porque claro, ser expertos en metodología, en evaluación, en diversidad, en... En todo no se puede.
- **[FORMACOMPE]** Eso mismo, es imposible, entonces habría que buscar pues bueno, mientras yo esté aquí priorizando este tipo de formación que sería básicamente todas las habilidades de asesoramiento, dinamizar, tal y cual, a cambio de que toda la parte más técnica, más de experto, pudiera tenerla en capacidad y autonomía para contar con personas que cada vez también eso son redes que el CEP iría asentando, es decir, ya no sería para tal, tal, llamo a uno y no le veo más el pelo, sino que hay una relación de trabajo más estable con unas personas y que...
- Yo creo que eso se está intentado...
- Con lo cuál tu te relajas porque es imposible...
- **[FORMACOMPE]** Claro eso es a lo que yo me refería, no te puedes formar en todo y sin embargo es de todo de lo que te piden.
- **[FORMACOMPE]** Sí, pero no es lo mismo ir tu con la mentalidad de que tienes que ir dando respuesta a todo tu personalmente, que pensar, no, yo se hasta aquí, pero tengo un equipo que va hasta allá, pero además el CEP tiene posibilidades de captar unos recursos humanos.
- Que enlazas con lo decía el antes, que conoces gente, también...
- **[COORDIRRELA]** Y él está hablando de un modelo de actuación de trabajo, nosotros defendemos eso.. No es lo mismo tener una estructura. Yo estoy seguro, que hoy por hoy, los CEP no estamos contando con todos los recursos que tienen, porque hay poca comunicación, porque eso es importantísimo, porque hasta donde llego yo y como equipo hasta donde llegamos. Tenemos esa reflexión, tenemos la certeza, no la tenemos, ni siquiera a lo mejor nosotros tenemos ese debate, y ese dato es importantísimo para saber luego lo que somos capaces de hacer.
- **[ESTRUCINTER]** ¿Conocemos en la zona del CEP de la Orotava todos los recursos humanos, personas que sabemos que han trabajado bien temas y que podemos...? No.
- **[ESTRUCINTER]** Hay una palabra malsonante y que es el banco de recursos humanos que hemos ido hablando y que vamos a hacer aquí. Suena mal la palabra, y siempre que hemos dicho...
- Eso ya lo dije, cuando yo entré, porque claro, yo no conocía a nadie,

- Pero fíjate que es curioso...
- Pero es que eso no empieza en el año en que entra él, ni ella, sino grupos estables, grupos de no sé qué, seminarios permanente que hubo, o sea, donde ha quedado todo eso. Eso tiene que estar en algún sitio...
- **[ESTRUCINTER]** Mira, y una pregunta, los ex asesores y ex asesoras, ¿están siendo utilizados por los actuales equipos pedagógicos de los CEP? por ejemplo..
- **[ESTRUCINTER]** Con lo cual la teoría de los cinco años, para la no se que en cascada, para no sé qué, yo creo que esa teoría, habría que revisarla, profundamente.
- **[ESTRUCINTER]** Mira, lo que no podemos estar es en un constante construir, y que este sea paralelo, o sea, como se dice, al mismo tiempo, eh, que cuando el comienzo del funcionamiento de los centros. Imagínate tu, este año, como es posible que en centros de profesorado de Canarias, estuvieran hasta diciembre construyendo sus programas, no se puede... Es que falla algo, y falla la estructura y como se construye las cosas.
- ✓ **Quedaban dos temas, pero es que están tan hablados, uno es la coordinación con los demás servicios de apoyo y otro, las relaciones de ustedes con la Administración, especialmente con la Consejería y la Dirección General. Mira, había una pregunta que me parecía muy relevante en que medida, la concepción que ustedes tienen sobre su trabajo, en que medida ustedes creen que es coincidente con la de la administración.**
- La Administración entendida...
- ✓ **Consejería de Educación y más concretamente con la Dirección General.**
- **[RELADMI]** Nosotros seguimos reivindicando el reconocimiento, la labor de asesoramiento, por parte de los Servicios concurrentes, con niveles, con prestaciones, porque si no vamos a conseguir nada, asesores, porque no se reúnen las asesorías.
- **[RELADMI]** Pero es la valoración la consideración de los Servicios centrales, es el no reconocerte, por ejemplo. Si en vez de ser un tipo B, es un tipo A, que eso significa ciertas cosas,...
- ✓ **Si pero eso es otro peligro. Te puedes encontrar gente que lo único que le importe es subir de nivel, y el asesoramiento poco le importa, ojo. Yo creo que todo tienen su pros y su contra a lo mejor a gente muy buena es eso lo que le hace falta, pero otra gente diría, ¡uh! Que se gana 20.000 patas más, pues mira, ahí me voy. Pero yo me refiero a la concepción de trabajo que ustedes**

hacen, de mejora, de formación de lo que sea, ustedes creen que hay una distancia muy grande entre, desde lo que exhiben las prioridades, las metas de la administración y...

- **[RELADMI]** Yo es que casi, no percibo a la Administración.
- **[RELADMI]** Yo creo que ellos no son tan inconscientes de lo que se está haciendo.
- **[RELADMI]** Y creo que en secundaria no. Yo por lo menos voy por un camino totalmente opuesto, en el sentido de cómo establecer toda la reforma en los centros, los planteamientos que tiene la Consejería, que están enfocados simplemente a dos temas, plazos y dinero y lo que yo intento hacer.
- **[RELADMI]** Mira, nosotros por ejemplo, una idea que tuvo la Consejería que fue el Plan de Calidad, que en su principio fue bastante tormentoso y tortuoso, pues nos ha servido. Es un aspecto que retomamos, que le vimos el aspecto positivo de entrar a los centros por medio de lo que podía ser el plan de calidad y nos ha servido. ¿Qué esa es la idea que tenía la administración del plan?. Probablemente no, además en el documento que hicieron ellos, no iba por ese camino, pero yo creo que deberían saber que somos un buen apoyo para ellos si ellos quisieran.
- **[RELADMI]** Yo estoy muy de acuerdo con eso, de lo que se decía de los centros de secundaria, yo no creo que las directrices de la Administración vayan por ejemplo, que se fomenten por ejemplo los centros del campo metodológico, ni el desarrollar previsión, ni nada de eso.
- Yo creo que el peligro de los CEP, es que nos siguen viendo como uno más y cuesta trabajo. Todo el que viene de fuera al instituto, viene a dar mas trabajo, a no acortar nada y a sacar su provecho personal.
- **[COORDIRRELA]** Es que además el otro servicio de apoyo que son los orientadores, en los centros de secundaria, salvo excepciones, están en los centros integrados y no se perciben ya como un servicio de apoyo en los centros externo. El único agente externo, somos nosotros. La Inspección en secundaria aparece mucho menos por los centros que en primaria, salvo también, honrosas excepciones.
- **[RELADMI]** A la pregunta de si te refieres a este momento actual creo que la Consejería de educación nos considera un elemento prescindible. Y es alarmante.
- Bien, pues...
- Apaga y vámonos.

Anexo 11

Categorías para el análisis del discurso
del grupo de discusión del CEP

GRUPO DE DISCUSIÓN: ‘CEP’

- Categorías de análisis

MATRICES	CATEGORÍAS DE ANÁLISIS	CÓDIGOS	SIGNIFICADO
I	ACTIVIDADES, FUNCIONES y TAREAS DE ASESORAMIENTO ¿En qué se concreta y cuánto se hace?	<i>ACTIVIFRE</i> <i>DEFINIFUN</i> <i>DISTRIBUTIEM</i>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Actividades más frecuentes del sistema de apoyo ➤ Definición/delimitación de las funciones que realizan ➤ Distribución del tiempo en función del tipo de actuación
II	METODOLOGÍA, ESTRATEGIAS, MODELO DE ACTUACIÓN ¿Cómo se concibe y hace el asesoramiento?	<i>DEFINIMOD</i> <i>CONASEPROF</i> <i>MODECOLA</i> <i>MODECONTE</i> <i>GRADOIN</i>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Definición/descripción del modelo de actuación ➤ Concepción que tiene el profesorado del asesoramiento ➤ Uso del modelo centrado en procesos o colaborativo ➤ Uso del modelo centrado en contenidos o especialista ➤ Grado de influencia del asesoramiento
III	ESTRUCTURA INTERNA, ORGANIZACIÓN, FORMACIÓN Y RELACIONES ¿En qué condiciones se realiza?	<i>ESTRUCINTER</i> <i>FORMACOMPE</i> <i>COORDIRRELA</i> <i>PLANTRA</i> <i>RELADMI</i>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Estructura interna del equipo ➤ Formación y competencia profesional ➤ Coordinación externa; relaciones con otros Servicios ➤ Plan de Trabajo y Memoria <ul style="list-style-type: none"> ➤ Relaciones con la Administración

Anexo 12

Matrices de contenido del grupo de discusión del CEP

GRUPO DE DISCUSIÓN: 'CEP'

- Matrices de contenido

Matriz I: Actividades, funciones y tareas de asesoramiento de los CEP

➤ *Grado de definición y delimitación de las funciones que se realizan*

[DEFINIFUN]

- A veces, es que somos chicos y chicas para todo. Nosotros tenemos un intento serio de no serlo, pero es muy difícil dada la dinámica en la que se encuentran los Centros de Profesorado, y también porque hay un déficit de puesta en escena de las funciones reales que se deben cumplir. No lo estamos haciendo bien. Al existir ese déficit, es decir, no estamos haciendo realmente lo importante, es por lo que estamos apagando un montón de fuegos, y dando fundamentalmente respuestas a nivel de información.
- Yo, desde un principio, donde veo la dificultad es en que se pueda tener una visión que identifique al conjunto de los equipos pedagógicos, porque las acciones que se desarrollan están condicionadas por muchas cosas.
- Digamos que nosotros los asesores, a diferencia de los orientadores, no tenemos ningún límite de funciones, teniendo en cuenta que no deberíamos pisar o solapar otras funciones que sí están delimitadas. Ellos por normativa saben lo que tienen que hacer en los centros, nosotros no. Entonces yo creo que lo que sí se necesitaría es una delimitación de funciones, pero que lo sepa la Administración, los servicios de apoyo, y que lo sepan los centros.
- Yo creo que sí están delimitadas. Una de las funciones claras es la formación. Eso no presenta ningún problema y parece que está claro. Pero después la otra función que es de asesoramiento, ya no. ¿Qué se entiende por asesoramiento? Por asesoramiento se puede entender infinidad de cosas, que se solapan a veces. Sin ninguna duda que (las funciones) tienen que ser coordinadas.
- Hombre es la comodidad, es un saco y ahí meto todo lo que me da la gana, entonces como todos los centros tienen una problemática muy diversa, en todos

puedes actuar, pues te cabe todo.

- Hay un problema, no hay programación anual de los Centros de Profesorado en Canarias, no hay unas prioridades, no hay unas directrices. ¿Hay una memoria común de los Centros de Profesorado que diga cuáles son las pautas de infantil y primaria, de la etapa de secundaria?, ¿cuáles son los déficit que nos hemos encontrado, cuáles son las necesidades, cuál es el debate?
- La actuación fundamental de los CEP y sus funciones están dentro del centro, y están ligadas todas con el asesoramiento.
- Dependiendo también de lo que hagan los asesores, porque si es para hacer cursos de formación, si te dedicas a eso... Si te dedicas a cursos puntuales... Claro. Si es para hacer formación externa a los centros. Tu te sientas, llamas, buscas los ponentes, organizas, rellenas eso y le das la firma a los coordinadores de curso. Pero evidentemente eso no es.
- Yo te puedo decir que hay una desinformación muy grande en los centros de las posibilidades de lo que el CEP ofrece, o sea, yo hasta que no empecé a trabajar aquí en el CEP, no conocí cosas, no sabía ni la existencia de posibilidades, de programas, etc, etc.
- Y antes tú lo dijiste, sigue habiendo desconocimiento, te lo puedo decir, yo no sé si es porque la gente no sabe escuchar, no quiere escuchar, no interpretan lo que se les dice...
- Mira, nosotros la primera vez que llegamos a Santa Úrsula nos dice el director: '¡Joder, cambiaron el llamar por teléfono por venir!' pensando que éramos del CEP de La Laguna. Decimos, '¡no, que somos el CEP de la Orotava!' Y le decimos: 'venimos para estar en la CCP'. Dice, '¡ah! pero ¿van a venir más veces?'. Pero no estoy diciendo nada sobre la actuación, sino el campo que tenía de actuación aquel CEP, que era imposible.
- Nosotros debatimos aquí mucho el papel que jugaban las asesorías de primaria y nos costó llegar a un consenso, y yo creo que no está sacado un consenso de cuál es el papel que jugaban las asesorías cuando surgen en este CEP las especialidades de primaria; nosotros pasamos a tener asesorías de infantil, primaria, música y/o artística, inglesa, y un debate que se plantea en esos momentos, es decir, oye, la primaria artística, inglesa, se limita al asesoramiento en esa área o se dirige a todo el marco de la primaria. Uno acude a resolver lo que le surja, a detectar la demanda y a atacarlas en el momento.

Matriz I (cont.): Actividades, funciones y tareas de asesoramiento de los CEP

➤ *Actividades más frecuentes del sistema de apoyo*

[ACTIVIFRE]

- Es verdad que en la relación que haces están recogidas las funciones y sobretodo las actividades que se realizan. Incluso lo que podríamos analizar paulatinamente es el ámbito de esas actividades y de esas funciones. Una de las realidades, creo yo, como equipo pedagógico de este centro es que coincide en la detección y la identificación de las necesidades. Por otro lado, desgraciadamente en este último curso se está notando más que en años anteriores la demanda por parte de la Consejería. Y como todo Centro de Profesorado, intentamos establecer unas actuaciones comunes por etapas, de primaria y secundaria.
- Hay que dar respuestas a múltiples variedades, desde los planes europeos, una llamada de algo o de alguien, o sea, la utilización de un teléfono es dar respuesta individual, casi siempre, a preguntas de los 1700 profesores que tenemos aquí. Eso digamos, pues ocupa desde mi punto de vista muchas horas de las asesorías. Y digamos que nosotros donde realmente creo que hacemos bastante es en el seguimiento, que no se refleja allí, y la colaboración y coordinación, que yo creo que son los dos apartados que más veo yo que las asesorías hacen. Hacer seguimientos de propuestas recogidas a través de las actividades de formación, y sobretodo el tema de colaboración y coordinación.
- También a medida que los años pasan también sube la evaluación, cómo lo reciben, cómo lo ponen en práctica, y hasta qué punto sirve o no. Los primeros años a todo decíamos que sí, éramos chicos para todo. Pero con lo años ya sabemos que hay cosas para las que no estamos. Antes éramos meros correos, para llevarles una unidad didáctica, para esto, para lo otro. Ahora les decimos para lo que estamos y muchas de las cosas que antes hacíamos ahora no las hacemos. Mira, por ejemplo, ellos están saturados con el tema de las necesidades educativas especiales, y me piden las adaptaciones curriculares, y qué hago, se las doy. Me siento con ellos y entre todos sacamos las adaptaciones curriculares. Es un poco para hacernos un hueco ya que es muy difícil. El tema del Plan de Calidad nos dio en un principio la opción de entrar en muchos centros, y de qué me doy cuenta este año, que nos da opción para una parcela en los centros. Entonces qué hacemos, cambia con el tiempo, y el nivel de implicación del asesor también

cambia con el tiempo. Yo creo que también lo que nos interesa un montón es la potenciación del trabajo en equipo, porque vemos que las individualidades en los centros no llevan a ningún sitio. Entonces en vez de reunirnos con una persona, nos reunimos con varias, con el ciclo completo, con el equipo directivo al completo.

- Y está claro, la evaluación, es muy poca, investigación menos, digamos que...
- En ese sentido yo cuando hablaba de burocracia, es que el día a día nos come, y digo una cosa, este es un centro que me parece poco burocrático, y que se trabaja mucho de cara al centro porque lo tenemos ahí, también pensamos que no se da como generalidad que las asesorías estén muy metidas y relacionadas con los centros.
- Creo que eso es consecuencia de las directrices que han venido desde el año 94 para acá. ¿Cuáles son las prioridades? Este año las prioridades son el Plan de Calidad, primer y segundo ciclo de la ESO, ¡boom! Pues ahí tienes que llegar, el bachillerato para la secundaria, el tema de la PAU con las modificaciones, te meten un montón de trabajo, o sea no ha habido criterios de actuación, entonces, el tema es la formación, pues se inventan una formación organizada, eso no existía hace tres años, ha habido cambios que obligan a distintas actuaciones, entonces no ha habido una línea con coherencia, es lo que hemos discutido en este Centro de Profesorado en el segundo año. Lo ves, estamos trabajando pero, ¿cuál es la línea, tenemos proyección?, ¿la tenemos actualmente?. La hemos de dibujar, es muy complicado.
- Decía que es curioso, porque en el estudio que hicieron ustedes aparece como bien valorado la aportación de materiales, y yo creo que es lo que menos hacemos en este CEP. Entrega de materiales y cosas de esas, lo que viene en los libros, pero del tema de elaboración, poco.
- Otro elemento que intentamos aquí es coordinar, difundir experiencias en el ámbito. Es curioso cómo una cosa importante para los propios centros que es el conocimiento de otras realidades, nos cueste tanto a los Centros del Profesorado hacerla. Este año estamos con experiencias de intercambio que nos pueden parecer interesantes y creemos que es un camino.
- Yo lo que digo es que en ese catálogo, así como está, no nos vemos. Yo en la reflexión y en las visitas que hago y la visión que tengo, yo veo a las asesorías que dedican mucho tiempo a la atención de los centros, también porque creo que estamos convencidos de que estamos aquí y si no vamos a los centros, no tenemos nada que hacer.

- Todos tenemos una tarde de guardia, que esa es la tarea más burocrática, en el sentido de atender al teléfono y cosas de estas.
- Nosotros como punto de partida tenemos aquí que año tras año, aunque conozcamos el centro, no cambiamos de asesoramiento, nosotros sí nos imponemos la visita al inicio del curso para seguir, otra vez, ofreciendo cuáles son nuestras posibilidades, con qué recursos contamos o pueden contar, o sea, que no por haber una continuidad en la permanencia de la asesoría en un centro, decir, pues nada, ya saben que yo existo, pues si quieren algo... O sea, son unos elementos que van encaminados a establecer un trabajo que favorezca los procesos de mejora en los centros, pero, de ahí a que eso se produzca...
- Yo lo que sí creo que no hay una actuación a grupos, colectivos, centros en su conjunto, atendemos demandas a lo que es un seminario, a un grupito determinado, pero en líneas generales yo personalmente creo que no se puede generalizar que las acciones de las asesorías vayan encaminados al gran grupo, al centro en su conjunto.
- Que tenemos las condiciones que tenemos, porque nosotros tendríamos que reforzar por ejemplo algunas figuras dentro del CEP, para que luego nuestra presencia fuera real, pues estoy de acuerdo con el compañero en que tenemos que estar todo el día en el centro para hacer labores de asesoramiento y de formación permanente del profesorado. Nosotros tenemos que ayudar en la calidad y mejora que se necesita en los centros. Por lo tanto nuestras actuaciones deben ir encaminadas y ser precisos en ese campo.

Matriz I (cont.): Actividades, funciones y tareas de asesoramiento de los CEP

➤ *Distribución del tiempo en función del tipo de actuación*

[DISTRIBUTIEM]

- Hay que dar respuestas a múltiples variedades, desde los proyectos europeos, una llamada de algo o de alguien, o sea, la utilización de un teléfono es dar respuesta individual, casi siempre, a preguntas de los 1700 profesores que tenemos aquí. Eso digamos, pues ocupa desde mi punto de vista muchas horas de las asesorías.
- Yo por lo menos el ochenta por ciento del tiempo me lo llevo en los centros.
- Creo que no es tan importante la cantidad de presencia en los centros sino la calidad, porque a lo mejor el primer año era del ochenta por ciento el estar pateando en los centros porque queríamos que nos conocieran, también saber lo que querían, y luego para que siguieran lo que nosotros hacíamos allí ¿Qué ocurre? Que lo que cambia es la calidad. Yo a lo mejor este año mi presencia es hasta baja, pero lo que hago ya es mas profundo.
- Tenemos que estar todo el día en el centro para hacer labores de asesoramiento y de formación permanente del profesorado.
- La presencia permanente por instancia, o sea, hay Centros de Profesorado que dicen que los asesores van a todas las CCP, pero van con contenidos. Y te digo yo, en el proceso, el asesor ha de estar en el centro cuando ese proceso necesite de su presencia pero, para ser coherentes con lo que tu planteaste ahora, si queremos que los centros sean autónomos, tengan su actuación, debemos dejar que ellos también lleven a cabo la coordinación, hagan sus gestiones, porque quizás no los estamos ayudando en los objetivos que nos habíamos planteado, mejora, autonomía, etc, etc. O sea, estar en los momentos precisos y con los apoyos necesarios para elaborar ese proceso.
- Cuando tú un centro lo conoces mucho, estás muy implicada en el centro, pues por razones de trabajo, porque has trabajado allí, evidentemente no requiere tanto tu presencia, porque tu tienes vías de contacto con el centro, con muchos sitios, porque conoces prácticamente al cien por ciento de las personas que entran allí dentro. Entonces también eso implica que ese centro necesita menos presencia física, pero llegas mucho mas fácilmente a las redes del centro cuando lo conoces y no hace falta tu presencia constante en el centro, mientras que uno que te es más ajeno y que llevas menos tiempo trabajando sí es más importante la presencia física allí dentro.

**Matriz II: Metodología, estrategias,
modelo de actuación de los CEP**

➤ *Definición/descripción del modelo de actuación*

[DEFINIMOD]

- Nosotros como institución no tenemos una idea general en eso. Tenemos acciones concretas que van encaminadas a la autonomía de ciertos grupos de profesorado, y creo que (nuestra estrategia ahora) es mejor en cuanto que hemos logrado tener un abanico amplio de profesorado que sí se acerca a nosotros, que les hemos ayudado a mejorar su autonomía profesional, pero generalizarlo a todos los centros e instituciones en su conjunto es complicado, porque es muy complicado establecer procesos, y a lo mejor la ley está ahí, pero es muy difícil, es difícil por muchas cosas, coordinación con los servicios de apoyo, presencia de esta institución en los centros, papeles que se les ha dado hasta ahora y realidades que se han establecido en los Servicios centrales, aplicación de la Reforma.
- Nos ven como un elemento más de esos Servicios centrales en vez de cómo un elemento de ayuda, de prevención y de mejora de la autonomía y aprendizaje del profesorado, y esas son cuestiones con las que nosotros tenemos que enfrentarnos, y por eso estamos ahora en ese punto de debate y de decidir qué hay que cambiar.
- Los primeros años a todo decíamos que sí, éramos chicos para todo. Pero con lo años ya sabemos que hay cosas para las que no estamos. Antes éramos meros correos, para llevarles una unidad didáctica, para esto, para lo otro. Ahora les decimos para lo que estamos y muchas de las cosas que antes hacíamos ahora no las hacemos. Mira, por ejemplo, ellos están saturados con el tema de las necesidades educativas especiales, y me piden las adaptaciones curriculares, y qué hago, se las doy. Me siento con ellos y entre todos sacamos las adaptaciones curriculares. Es un poco para hacernos un hueco ya que es muy difícil. El tema del Plan de Calidad nos dio en un principio la opción de entrar en muchos centros, y de qué me doy cuenta este año, que nos da opción para una parcela en los centros. Entonces qué hacemos, cambia con el tiempo, y el nivel de implicación del asesor también cambia con el tiempo. Yo creo que también lo que nos interesa un montón es la potenciación del trabajo en equipo, porque vemos que las individualidades en los centros no llevan a ningún sitio. Entonces en vez de reunirnos con una persona, nos reunimos con varias, con el ciclo completo, con el equipo directivo al completo.

- Además el tema del asesoramiento, como dicen algunos de ustedes, y según la literatura de asesoramiento, no es práctica habitual en la educación, es decir, podemos hablar aquí de Canarias de los tres o cuatro últimos años de los temas de asesoramiento en la educación, por lo tanto, faltan muchos referentes para tener las ideas claras, y sobre lo que opina el profesorado.
- Te puedo decir otra cosa y tu sabes que yo soy profesora de este ámbito, de toda la vida, eso (presentarse a comienzos de curso en todos los centros de la zona) se ha empezado a hacer hace un par de años...
- Yo creo que a nuestra programación anual este año le hemos dado la vuelta en esto de la coordinación interna y la coordinación con los coordinadores de formación, como los dos elementos base para luego el trabajo de grupo.
- En este CEP estamos realmente iniciando, son 4 años, o sea, llevamos tres años de experiencia y hemos pasado de tres personas o cuatro a nueve personas. Lo que se puede percibir es que ha habido una evolución por la experiencia, o sea, también lo decía el otro día, no es lo mismo las actividades que se plantean en una asesoría en su primer año que tras el tercer año. En el tercer año sí se consolidan algunas, o por lo menos se adquiere una confianza necesaria para entrar en algunos procesos de asesoramiento, o sea, asesoramiento de procesos. Yo lo que sí he notado es una evolución, este CEP ha pasado de ocuparse de muchos cursos, tal vez porque éramos menos ¿quizás?, a un cambio que yo creo que es cualitativo. Primero, antepone una formación a lo que son las actividades puntuales y que van encaminadas a resolver las cuestiones puntuales, o a parales un fueguito en un centro con un problema, pero con la intención, o con la sana intención, de primero vaciar algún tipo de trabajo de la asesoría en el centro, e iniciar por lo menos mejor la detección de las necesidades. Yo creo que estamos en esta fase, estamos en la fase donde caben unas condiciones que incluso hay algún análisis aquí dentro de que las acciones puntuales para qué. El año pasado ni reflexionamos, sino nos lanzamos de cabeza y este año son varias las acciones puntuales que vamos haciendo, pero buscando algo más, porque como le resolvemos algunas cositas, les llevamos alguna persona por ahí...
- Ah, sí... Eso (los procesos de mejora escolar) va cada vez calando poquito a poco... Primero deberías de convencer al profesorado de que inicien un proceso de mejora.
- Incluso yo creo que hasta los centros ya se lo están creyendo más, los centros son capaces de reflexionar sobre algún aspecto que no sea el problema que me surgió esta mañana, ¿me entiendes?, ya no es sólo eso...

- Me refiero a aquellos centros en los que a lo mejor yo ya tengo una percepción de 4 años, o sea, entonces a mí eso me sirve para un poco ver, como reaccionaban antes y como lo hacen ahora ante un asesoramiento, o sea, ... Ya no son los que me llaman para decirme, mira que, haber qué pasa porque no tengo, no sé como hacer el proyecto de actividades extraescolares ¿entiendes?, o mira que, me vino el inspector y me pidió una ficha de seguimiento ¿entiendes?
- Yo sí creo personalmente que hay nuevas condiciones, una vez terminada la generalización, y las obligaciones de hacer documentos oficiales para los Servicios centrales, los centros están viendo las necesidades de entrar a la innovación, yo creo que ahora sí están surgiendo y dices ¡oye! vamos a revisar ahora lo que tenemos hecho, los papeles que tenemos sobre la mesa o los que ni siquiera tenemos sobre la mesa, vamos a buscar un poquito de cohesión, no se trata de ven a ayudarme a hacer este documento que me está pidiendo la jefatura de estudios o los inspectores, ven te sientas desde el inicio del curso, siempre dejando claro que esto no es generalizado. Pero sí hay ese cambio cualitativo, porque nosotros sí teníamos muchas demandas, y bastante trabajo hace tres años, ¿por qué? Porque se estaban construyendo los proyectos curriculares, se estaban anticipando, la gente estaba apurada...

**Matriz II (cont.): Metodología, estrategias,
modelo de actuación de los CEP**

➤ *Utilización del modelo centrado en procesos o colaborativo*

[MODECOLA]

- Tenemos acciones concretas que van encaminadas a la autonomía de ciertos grupos de profesorado, y creo que (nuestra estrategia ahora) es mejor en cuanto que hemos logrado tener un abanico amplio de profesorado que sí se acerca a nosotros, que les hemos ayudado a mejorar su autonomía profesional, pero generalizarlo a todos los centros e instituciones en su conjunto es complicado, porque es muy complicado establecer procesos, y a lo mejor la ley está ahí, pero es muy difícil, es difícil por muchas cosas, coordinación con los servicios de apoyo, presencia de esta institución en los centros, papeles que se les ha dado hasta ahora y realidades que se han establecido en los Servicios centrales, aplicación de la Reforma...
- Todavía en general los centros no generan su propia demanda, en algunas cosas sí, pero normalmente no la generan. Lo que hacen los centros es responder a las demandas que vienen de la Administración. Pero ¿qué pasa? pues que a mi me sirve eso como excusa para tener presencia de calidad en el centro, que es trabajar con el grupo de profesorado en propuestas de trabajo que entiendo yo me pueden llevar a la reflexión del profesorado sobre su práctica. Entonces, ¿qué es lo que estoy haciendo? Utilizando algo que a lo mejor criticamos que es la propuesta externa, pero usándola para estimular la dinámica interna, entonces no estoy situado ni como amigo crítico ni como Administración, sino que intento estar en un punto que es en todos los centros distintos, que nunca es el mismo punto para hacer el trabajo.
- Si el objetivo es que el profesorado, por ejemplo, reflexione sobre su práctica, las acciones no siempre van encaminadas hacia ese objetivo, porque sí hay acciones que desarrollamos para eso, pero también se pueden desarrollar otras en las que lo dejamos de lado.
- La presencia permanente por instancia, o sea, hay Centros de Profesorado que dicen que los asesores van a todas las CCP, pero van con contenidos. Y te digo yo, en el proceso, el asesor ha de estar en el centro cuando ese proceso necesite de su presencia pero, para ser coherentes con lo que tu planteaste ahora, si queremos

que los centros sean autónomos, tengan su actuación, debemos dejar que ellos también lleven a cabo la coordinación, hagan sus gestiones, porque quizás no los estamos ayudando en los objetivos que nos habíamos planteado, mejora, autonomía, etc, etc. O sea, estar en los momentos precisos y con los apoyos necesarios para elaborar ese proceso.

- Nosotros, como tu comentabas antes, el primer mes y medio vamos a recorrer todos los claustros. Todos los años hacemos la misma operación. Y además con un guión común que llevamos a los centros diciendo qué es lo que podemos hacer, dónde estamos, quiénes somos, todo ese tipo de cosas, ¿no?...
- Normalmente el profesorado demanda siempre cosas puntuales y en un momento determinado intentas solucionar cosas, pero nosotros, al mismo tiempo, lo que no tenemos que olvidar es qué es lo que queremos conseguir al final. Porque la práctica diaria, yo que acabo de salir de la escuela, pues más cuando estamos en la escuela, pues tenemos que responder continuamente pues, a lo que plantea un alumno, una alumna, y, es muy difícil que nos planteemos pues yo quiero llegar a tal sitio, entonces, nosotros sí que debemos tenerlo claro e ir uniendo todas esas acciones que vamos haciendo, porque yo en el momento que estoy, más que nada validándolas en los centros, trato de responder a todo, aunque sean cosas que muchas veces no les vea yo ninguna función, pero tener como una idea de a dónde quiero llegar, porque los centros por sí solos, normalmente no se plantean procesos, vamos, hasta muy tarde y afortunadamente todos nosotros nos lo planteamos, no con 8, 9 ó 10 centros, a ver si no lo que íbamos a hacer.
- Sí, yo creo que ahí hay un componente que es una cosa que yo por lo menos estoy experimentando este año, y es un poco obligar a demandar. O sea, el profesorado puede tener la percepción de que recibe poco, pero pide poco también, en su conjunto. Entonces, cómo hacer que el objetivo que yo tengo, que es que el profesorado empiece a reflexionar sobre su práctica, sea posible en el centro. Yo tengo que hacer una estrategia, tengo que de alguna manera obligar, entre comillas, al profesorado a que me demande esa necesidad, entonces yo, a lo mejor es una estrategia bastante subversiva o subliminal y no debería ni emplearse, ... yo en principio la tengo ahora mismo como un arma para mover al personal en los centros. Entonces, por ejemplo, con el tema del Plan de Calidad, a mi me ha venido al pelo, o sea, eso ha sido la lanza mía para ir a romper corazones en los colegios. Hombre para mi (el Plan de Calidad) ha sido genial, genial. Y entonces a partir de ahí, enseñé mi plan de trabajo en todos los ciclos y allí, bum, bum, bum, bum... y les creo la angustia y ellos al tener angustia nos demandan y entonces voy. Y qué pasa, ¿se inicia un proceso?. No, no se inicia un proceso, pero sí se inicia la reflexión y ya una vez iniciada la reflexión, vamos a ver lo que sale, a ver lo que somos capaces de parir aquí. Y una vez que ya ellos están acostumbrados a reflexionar conjuntamente, ya les puedes incluso plantear, la posibilidad de que se

planteen otras metas, y que pueden ser las metas de: vamos a ver si se puede hacer un proceso en el centro. Y a mi me parece que, bueno, que es una estrategia que habría a lo mejor, que filtrar y tal, pero a mi, yo no sé, a mi me va de miedo con eso, de miedo con el susto.

- Yo creo que el tema de formación ocupa mucho tiempo en este CEP. A nosotros porque pensamos que las acciones puntuales es un punto y un elemento importantísimo para el proceso de formación del profesorado, pero la vuelta, o sea, intentándolo, siempre hay que intentarlo, nosotros pensamos que por medio del asesoramiento vaya surgiendo una demanda y las acciones puntuales pensamos nosotros que es peligrosa si no tenemos cuidado porque esa creo que no es la mejor formación, sino la que está en el centro, la que está adaptada y contextualizada es la que puede servir para un grupo y no individualmente, en el sentido de que la formación colectiva es mejor que la individual para generar un proceso, pero tiene un problema, la endogamia.
- Nuestras pretensiones si pueden ser que queramos propiciar procesos, pero nuestra intervención no da pie a que se generen procesos en los centros. Es la intención, pero no la realidad. Algún caso muy, muy aislado...
- Se supone que ese conjunto de estrategias que tu planteas, evidentemente, como marco teórico, para nosotros es nuestro punto de partida. Y desde luego, el producto de todo ello no quiere decir que surja un modelo de adaptación basado en procesos y teniendo como referencia la escuela, eso es difícil así, en estado puro, todas las intervenciones están muy contaminadas. Pero sí es cierto que, estratégicamente, en este CEP sí intentamos establecer lo que son las detecciones, las necesidades, los puntos de interés, o el análisis de puntos críticos de un montón de centros, como partida para la elaboración del plan de actividades de las asesorías.
- Un ejemplo, nosotros como punto de partida tenemos aquí que año tras año, aunque conozcamos el centro, no cambiamos de asesoramiento, nosotros sí nos imponemos la visita al inicio del curso para seguir, otra vez, ofreciendo cuáles son nuestras posibilidades, con qué recursos contamos o pueden contar, o sea, que no por haber una continuidad en la permanencia de la asesoría en un centro, decir, pues nada, ya saben que yo existo, pues si quieren algo... O sea, son unos elementos que van encaminados a establecer un trabajo que favorezca los procesos de mejora en los centros, pero, de ahí a que eso se produzca...
- Yo de todas maneras, creo que habría que matizar un poco el asunto, desde mi punto de vista. Cuando hablamos de procesos yo creo que no debemos meternos a instalar en un centro todo lo que es el modelo de procesos, de principio hasta el final, yo creo que también podemos hablar de procesos, cuando estamos

intentando que el profesorado o un conjunto del profesorado, que en eso si estoy muy de acuerdo el que nuestro asesoramiento no va al individuo, sino al grupo, al ciclo, a que reflexione sobre su práctica, o sea, reflexionar sobre la práctica el profesorado en su centro, ya eso es iniciar un proceso desde mi punto de vista, aunque no se haya aplicado el método desde el principio hasta el final ni con el grupo ni en el centro, qué es lo que pasa, que ahí hay un handicap, en el sentido de que el profesor demanda, tu propones la tarea y se realiza, si no es impuesto entre comillas, tu vas con la tarea que es la estrategia de enganche, que era lo que yo un poco comentaba el otro día y entonces se empieza a dar la tarea, pero sin duda eso sí tiene que ver más con procesos que con contenidos, siempre y cuando la estrategia esté bien planteada, si no se queda en mero contenido, y que te puede dar pie después a iniciar un proceso como más global y más de autorrevisión. De todas maneras no es una cuestión que se esté haciendo, yo creo que este año estamos iniciando un poco esa estrategia, no?, el año pasado un poquito, o sea, cuando hicimos esas encuestas estábamos todavía muy...

- Está claro que cuando hablamos de procesos, no hablamos de un modelo en concreto, sino de intentar desarrollar procesos; una de las estrategias para desarrollarlos es el modelo de procesos, lo que pasa es que está muy pegada una cosa a la otra, pero hay otras estrategias también.
- Hay avances en cuanto que puedes llevar en el mismo centro unos cuantos años, o sea, para un asesor nuevo que llegue a un centro le va a ser muy difícil, a no ser que tengamos muy buen recuerdo del asesor anterior. Iniciar un proceso, nada más llegar, o sea, lo comentábamos el otro día. Si estar en el centro supone ir mucho para irte haciendo el nuevo y procurar iniciar algún tipo de proceso, de reflexión en el centro sobre problemas básicos que pueda tener o en un ciclo o, no sé, cómo estar en una etapa como infantil. Si eso supone estar ahí, supone mucho tiempo, entonces va a depender mucho de las personas, va a depender de la movilidad de la asesoría.
- A lo mejor a principio de curso son capaces de llamarte y decirte mira, este año queremos hacer la revisión del proyecto curricular ¿Cómo nos organizamos? ¿entiendes?, eso no viene de una acción puntual de ahora, de hoy para mañana, que va a venir el inspector a pedírmelo, no, eso es sentarnos, ver cómo va a funcionar la CCP, ver cómo se va a dividir el trabajo por ciclos. Son un montón de cosas, que quieras o no, llámelo como lo llamen, yo creo que es un proceso, ¿entiendes?
- Yo creo que el tema es muy complejo porque, primero, el punto de partida del asesor, frente al problema, o sea, la validación de asesor en un centro, es lo que puede de alguna manera desencadenar que ese centro se plantee algo más, un proceso de autorrevisión o de mejora, o de discusión. Pero no se lo planteas espontáneamente, creo que es la unión del trabajo del asesor, que de alguna

manera, va guiando al centro hacia ese lugar.

- Si, pero además date cuenta, entonces ahí es donde se nos crea la duda a veces, o se nos creaba, ya a mi no, yo he pasado de crearme esa duda. Que era antes, cuando decíamos, no, no es que nosotros no podemos imponer un proceso porque si no, no sirve, porque no es un proceso, es como una cuestión...
- Otra condición que ayuda a un buen trabajo de asesoramiento externo es el que no haya tanta demanda externa para que empiecen a aflorar las demandas internas, eso es evidente, hasta los centros estaban apabullados con el proyecto curricular, proyecto educativo, Plan de Calidad... Y donde está nuestra demanda que nosotros sentimos; ahora parece ser que empieza a haber espacio y ojalá, cada vez haya mas.
- Pero eso es un punto de vista centrado en los procesos, porque por primera vez en ese centro que lo conocemos bien, en vez de tomar una alternativa que era única, de expulsar a los alumnos hacia otros centros de la zona, se ha decidido por primera vez, oye teniendo cuidado eh, no tenemos que tomar medidas, en el nivel interno dijeron por lo menos tenemos que mejorar nuestra convivencia: por lo menos cuando estemos todos juntos aquí dentro y entonces dice ¿Qué hacemos? O sea, eso es importantísimo.
- Yo creo que esa cuestión contradice uno de los elementos que estábamos manifestando al principio respecto a que las acciones se dirigen al grupo, al colectivo, sin embargo ahora dice que se atienden todas las demandas, si nos llama por teléfono fulanito de tal y nos pregunta, también habría que ver el peso de lo que representa en esta encuesta o cuestionario los CEPs tipo A, donde el tema de área, la especialización evidentemente, pero qué es una actuación individualizada, o sea, yo lo que sí creo que no hay una actuación a grupos, colectivos, centros en su conjunto, atendemos demandas a lo que es un seminario, a un grupito determinado, pero en líneas generales yo personalmente creo que no se puede generalizar que las acciones de las asesorías vayan encaminados al gran grupo, al centro en su conjunto.
- Ayer me pidieron a mi una acción puntual sobre un método de lecto-escritura, le digo haber ¿qué quieren? qué queremos conocer, digo ¿conocer? por ¿conocer?. Yo no te voy a traer a nadie para conocer un método de lecto-escritura, digo, yo te traigo una ponente en Mayo, para que te explique esa metodología de la lecto-escritura, para después hasta Junio ponernos de acuerdo en cómo iniciamos el año que viene el proceso, o sea, yo no le voy a llevar a la ponente para que la vean y para que disfruten. Yo te la llevo en Mayo además, además te la voy a traer en Mayo, porque si te la traigo ahora no sirve para nada, te lo traigo en Mayo y entonces después nos reunimos y vemos cómo va el próximo curso. ¿Qué pasa? que viene el handicap de siempre. Si para el próximo curso no vamos a estar

ninguno aquí, “tacatá” y entonces ya, eso, si te baja la moral.

- Entonces ¿es el asesor, el que lidera, coordina...? No señor, habrá gente dentro de los centros, necesariamente para poderse producir, tiene que haber elementos dentro del claustro, dentro de las instituciones educativas que generan...¡y si no, no entres!
- Es el propio profesorado, el que lo tiene que generar, no eres tú.
- Claro, pero es que mientras ese proceso se inicia tienes que estar tú.
- ¡Si señor!, fundamentalmente en esos inicios.
- Pues eso, es lo que te estoy diciendo, yo no te estoy diciendo que nosotros vayamos a instaurar los procesos.
- Volvemos a la discusión del otro día, no siempre el asesor tiene que estar todo el día en los centros, debe de estar cuando se debe de estar y sobre todo, cuando se es necesario, que es en los inicios.
- De todas maneras es así, a ti te tocan diez centros y luego cada uno está en un nivel distinto, unos te exigen mucha dedicación otros menos y otros nada y es más, un indicador de que el centro realmente está mejorando es que cada vez es más autónomo, y si tu estás trabajando así cada vez eres más prescindible, y te tienes que dedicar a otros centros en los que eres más imprescindible y así va rodando el asunto.

**Matriz II (contin.): Metodología, estrategias,
modelo de actuación de los CEP**

➤ *Utilización del modelo centrado en contenidos o especialista*

[MODECONTE]

- Si el objetivo es que el profesorado, por ejemplo, reflexione sobre su práctica, las acciones no siempre van encaminadas hacia ese objetivo.
- La presencia en los centros es un terreno muy peligroso, porque la calidad se puede entender desde la postura del asesoramiento experto, como una postura de calidad. Y otra es la implicación. Entonces, depende del grado de implicación real con el profesorado de un centro, (...) pero yo creo que el grado de integración del asesor en el centro es lo que marca realmente cuál es el grado de intensidad de su presencia en el centro.
- Lo que yo estoy viendo es que hay por un lado acciones puntuales, no me refiero como acciones puntuales a las informaciones, sino respondemos a necesidades puntuales y eso no va parejo a un proceso de mejora que tendría que ir porque los procesos de mejora también se pueden elaborar a partir de ahí, de las acciones puntuales, las necesidades puntuales, que se pueden enfocar de las dos formas, es decir, no veo que uno sea previo a otro ni indispensable para que otro... Pero sí que nosotros estamos intentando responder a esas necesidades puntuales que nos demandan; está quedando ahí. Tu cubres esa necesidad en el profesorado y ya ahí no se crea lo que debería haber: una mejora. Si nosotros estamos trabajando, vamos a dar estrategias, facilitamos estrategias de actuación en el aula y eso se lleva a práctica, eso debe ser un proceso de mejora que debe extenderse al proyecto curricular y como que queda ahí, en algo muy puntual, ¿sabes?
- Lo que quieren en todo caso el profesorado es que vayas en un momento determinado a resolverle un problema, o sea, tenerte como una persona que le resuelves un problema o a través de un material, o le traes... Pero desde que le hables, vamos a crear un proceso de actuación, vamos a sentarnos, esto se hace cuatro tardes en este curso, ¿qué consigues? ¿eh?
- Nuestras pretensiones si puede que busquen propiciar procesos, pero nuestra intervención no da pie a que se generen procesos en los centros.

- Se prefiere una intervención directa, un experto que le vaya a resolver el problema en lugar de un colaborador. ¿Por qué se prefiere una intervención directa? ¿Qué hace el profesorado ante una intervención directa? Nada. Estar expectante, por eso es más cómodo esa actitud para el profesorado, si la asesoría hace una intervención directa.
- De todas formas tenemos que tener en cuenta una cosa, si una intervención directa a tí te va a dar la posibilidad después de iniciar algo en el centro y de enganchar a un sector del profesorado, bienvenido sea, ¿entiendes? y si hay que hacer cincuenta, se hacen cincuenta; o sea, no se puede decir ni sí, ni no. Yo lo que me tengo que buscar es la estrategia que me permita a mi la entrada en ese centro, sea lo que sea, en principio, que ya después yo me buscaré la vida para ir la cambiando, para ir enfocando el tema hacia dónde nosotros creemos que debería ir, acorde también con las necesidades del propio centro, evidentemente, ¿no?.
- Yo recuerdo la época en que otros Servicios llevaban un programa de lo que sea, iban a la escuela y decían, esto es lo que van a hacer, y así, así, así... claro, esto ha creado también una actitud. Una dependencia. Una dependencia por parte del profesorado, entonces claro, yo recuerdo las primeras veces que iban a las escuelas los asesores del CEP y dicen, bueno, a ver, ustedes que quieren... y se quedaba el profesorado como clavado en el asiento. Como diciendo, ¿Éste que querrá? Aquí hay gato encerrado, porque nunca nos han preguntado, sino a ver haz esto, no, ahora toca mejorar la lecto-escritura, pues venga el programita tal, el cual... y por eso me sorprendió ese perfil tan nítido, porque lo lógico hubiera sido que saliera una cosa muy mezclada, o sea, por zonas, por CEP, por asesorías en concreto, o sea, yo hacía un análisis de mi zona y mis 10 colegios, pues era en unos sí y en otros no.
- Yo creo que esa cuestión contradice uno de los elementos que estábamos manifestando al principio respecto a que las acciones se dirigen al grupo, al colectivo, sin embargo ahora dice se atienden todas las demandas, si nos llama por teléfono fulanito de tal y nos pregunta, también habría que ver el peso de lo que representa en esta encuesta o cuestionario los CEPs tipo A, donde el tema de área, la especialización evidentemente, pero que es una actuación individualizada, o sea, yo lo que sí creo que no hay una actuación a grupos, colectivos, centros en su conjunto, atendemos demandas a lo que es un seminario, a un grupito determinado, pero en líneas generales yo personalmente creo que no se puede generalizar que las acciones de las asesorías vayan encaminados al gran grupo, al centro en su conjunto.
- Si pero, diciendo todo eso, es una de las cuestiones que tu planteabas, yo creo que las asesorías de los CEP, no hacen muchas intervenciones como expertos, sino se buscan elementos externos.

**Matriz II (contin.): Metodología, estrategias,
modelo de actuación de los CEP**

➤ *Grado de influencia del asesoramiento*

[GRADOIN]

- Nosotros de los 1700 profesores que llevamos aquí, individualmente no llegamos mas que a 450-460. Es un poco los que vienen más de una vez por aquí.
- Sí puede haber un mensaje común a todos, pero a la hora de actuar dentro del centro depende siempre de las personas de ese centro. Las tácticas valen y tu puedes utilizar distintas tácticas en un centro u otro. Yo creo que depende del tiempo que te encuentres en el centro, que esto es muy importante. A lo mejor estás en un centro donde la meta que te has marcado es el acercar al profesorado al CEP, y en otro centro donde has estado mucho más tiempo, las metas van más allá. Esto se nota a la hora de que ellos participen de las actividades, el tiempo lo dice todo.
- Es consecuencia de las directrices que han venido desde el año 94 para acá. ¿Cuáles son las prioridades? Este año las prioridades son el Plan de Calidad, primer y segundo ciclo de la ESO, ¡boom! Pues ahí tienes que llegar, el bachillerato para la secundaria, el tema de la PAU con las modificaciones, te meten un montón de trabajo, o sea no ha habido criterios de actuación, entonces, el tema es la formación, pues se inventan una formación organizada, eso no existía hace tres años, ha habido cambios que obligan a distintas actuaciones, entonces no ha habido una líneas con coherencia, es lo que hemos discutido en este Centro de Profesorado en el segundo año. Lo ves, estamos trabajando pero, ¿cuál es la línea, tenemos proyección?, ¿la tenemos actualmente?. La hemos de dibujar, es muy complicado.
- Sí, mira, yo te hablo desde el punto de vista del asesoramiento en primaria. Lo que suele ocurrir generalmente es que damos respuestas a imperativos de la Inspección del momento, por ejemplo, el mes que viene me va a ir a visitar el inspector en mi aula, me va a pedir una hoja de seguimiento. Necesito tener una hoja de seguimiento como sea, ahí está, sólo para ver cómo convences a esa persona de que no vas a tener una hoja de seguimiento sólo por salvarle las espaldas cuando esté el inspector sino que va a ser una herramienta útil para trabajar con tu alumnado. Esa es, no se si el resto de los compañeros lo comparten, esta visión que tengo yo, ¿no?. Y con respecto a que el profesorado decide, un poco de todo y

yo ahí tendría que cuestionar la organización dentro de los centros y además creo que ha salido a debate aquí. Nosotros tenemos como figura de enlace con los centros las coordinaciones de formación y dependiendo de la legitimación que tenga esa persona dentro del centro, esa información llega al resto del profesorado. Y por otro lado, otra cuestión es la poca estabilidad que tienen las plantillas de los centros.

- Es curioso que digas apoyo de este servicio en las áreas, las diferentes áreas y cuando convocas reuniones como hemos convocado en el ámbito, con horario, con... No vienen, no quieren, ¿por qué? Lo que quieren en todo caso, el profesorado es que vayas en un momento determinado a resolverle un problema, o sea, tenerte como una persona que le resuelves un problema o a través de un material, o le traes... Pero desde que le hables, vamos a crear un proceso de actuación, vamos a sentarnos, esto se hace cuatro tardes en este curso, qué consigues, ¿eh?
- Bueno, los centros que se plantean procesos, además del caso ése que se viene planteando, o sea, son centros que tienen una trayectoria pedagógica, vamos que, que no tiene que ver con otros, o sea, que son islas que están en el panorama por ahí, o sea, no hay, no es generalizable para nada.
- Existe un 18% (de profesorado innovador que se preocupa por la formación), lo he dicho toda mi vida. En los claustros siempre hago la suma, siempre me sale 16, 17 y 18%, siempre, y he estado en cinco claustros distintos.
- De todas maneras, a mi me gustaría insistir, porque yo lo que estoy oyendo aquí, no se me parece en nada a lo que yo conozco. Debe haber un abismo entre el funcionamiento de un centro de primaria y de uno de secundaria.
- Los de primaria van en una línea, van en sintonía. En los institutos de ninguna manera, yo eso no lo veo.
- En primaria un ámbito natural es la exclusiva y donde se encuentran, pues a lo mejor el ámbito natural es el ciclo, pero si es pequeñito, es el centro, sin embargo, el ámbito natural del profesorado de secundaria es su departamento. Y ahí es donde se mueven, los claustros es que son burocráticos, administrativos, cada tres meses y...
- Ya nos podemos dar por contentos si dentro del departamento hay un trabajo llevado con unidad de criterio, ya puedes darte por contento...
- Se planteó hace un año y algo de si hacíamos estadísticamente una hojita con todo lo que ha hecho cada persona, nombres y apellidos y si están en un grupo de

trabajo y para hacer una base de datos, y no nos pareció correcto, lo que si nos parecía era ver, estudiar, analizar, ver hasta cuánto llegamos y tener números. Y no tener nombre, ni apellidos, y entonces como no hubo nombres ni apellidos, lo que si hice fue mirar, y entonces salió 400 y pico profesores, los que habían estado más de una actividad o presencia en el CEP.

- Es complicado, es muy difícil atraer a los centros. Además nosotros somos meros invitados, si ellos quieren estamos, si no, no estamos. No es como otros Servicios que están conectados, pertenecen al claustro y la inspección tiene tarjeta de visita en la mano, nosotros no.
- Otra condición que ayuda a un buen trabajo de asesoramiento externo es el que no haya tanta demanda externa para que empiecen a aflorar las demandas internas, eso es evidente, hasta los centros estaban apabullados con el proyecto curricular, proyecto educativo, Plan de Calidad... Y donde está nuestra demanda que nosotros sentimos; ahora parece ser que empieza a haber espacio y ojalá, cada vez haya mas.
- Todavía en secundaria no ha desaparecido del todo esa agonía, haría falta un par de años para que las cosas vuelvan a su cauce por decirlo de alguna manera, todavía hay agobios. Hay centros con implantación de bachilleratos, etc.
- El proceso, ellos no lo veían, no lo veían porque yo creo que en los centros de Secundaria, todavía no existe conciencia de que puedan acudir, a alguien externo, para resolver los problemas. No como los colegios que ya lo tienen más asumido, pero fue realmente iniciativa mía el acudir a ese centro, yo lo inicié precisamente yendo primero a hablar, y propuse una reunión con el equipo directivo, se hizo y a raíz de ahí, entre unos y otros vieron que la colaboración, que por ejemplo en los colegios de Primaria existe con la atención a la familia en Secundaria no se estaba haciendo, que el perfil del alumnado no permite hacer el mismo seguimiento de los servicios sociales, porque, ya el alumno o el chico es más independiente de la familia y el acudir a los padres para evitar el absentismo no daba resultado y por ahí están, por ahí están. Es un problema muy grande de disciplina y eso está generando pues, el cambiar pues, metodologías e incluso pues...
- Yo creo que esto es como la enseñanza en general, que es un trabajo a largo plazo y todos nos fuistamos un poco, porque no vemos los resultados para mañana, siempre es así, en el aula también con los alumnos, uno llega por la tarde, muchas veces a clase con la moral por el suelo, porque el trabajo es a muy largo plazo.
- Aunque se atiende a las demandas en el 97% de los centros, no significa que nuestra presencia, que nosotros estemos incidiendo en el centro, son dos cosas distintas, o sea, no es lo mismo atender las demandas de los centros que pueden ser demandas comunes, muy puntuales y muy particulares, que no tiene nada que

ver con lo que es la estructura de funcionamiento y de organización del centro y que quedan atendidos y que el profesorado perciba tranquilamente y nosotros también que ese centro, a pesar de que eso no funciona, pero es que nosotros sabemos que con eso no va a funcionar, lo sabemos previamente, o sea, que la contradicción no está en la idea ¿me entiendes? Si no, lo que realmente sería frustrante que si tú atacarás una intervención en un centro durante un plazo de tiempo bastante largo, con infinidad de estrategias, infinidad de cuestiones, al llegar al final y vieras que eso no ha servido para nada, eso es otra historia. Pero no veo que haya una relación en que los centros evolucionen por atender a demandas, yo no creo que ese sea el modelo, la discusión es sobre el modelo de asesoramiento en definitiva otra vez.

- Debemos de matizar también el hecho de que se atienda, vamos a suponer que un grupo, un centro, en su totalidad te demanda un curso sobre metodología y efectivamente se atiende la demanda se va ahí, van tres o cuatro personas, durante una semana les cuentan una historia, claro, eso no significa tampoco que se haya incidido sobre lo que es la institución, porque allí está cada uno en su asiento, como niño que aprende individualmente, pero no hay trabajo grupal posteriormente.
- Si nosotros tiramos por ahí, nos estamos metiendo en un terreno peligroso, si nuestra estrategia la montamos por ahí, olvídate que nosotros podemos atender a los centros que tenemos, ni de coña, o sea, si se plantea que todo es una estrategia procesual, y que tú tienes que hacer un seguimiento, que tienes que después mover al profesorado al que le ofreciste la acción puntual o al que le ofreciste cualquier otra estrategia, pero seguir eso con nueve colegios no lo hace ni superman.
- Ahora no, ahora procuramos que sea un poco, vale, yo te doy esto ahora, después tu lo haces, lo llevamos a la práctica, yo te ayudo y después si quieres con el ponente también, nos volvemos a reunir y valoramos, valoramos qué se ha hecho, qué resultado se ha obtenido, qué problemas ha habido, etc, etc, entonces eso a mi ya me da la oportunidad de poder hacer un seguimiento, y de poder asegurarme que se va a llevar a la práctica. Y tu sabes qué es lo que tenemos nosotros que me parece importante que no sé si se hace en otros CEP y que son cosas que siempre decimos aquí, que deberían estar de manera cotidiana en el trabajo, en la estructura, es que nosotros, a mejor o a peor, todas las acciones las ponemos sobre la mesa, o sea, si ella tiene una propuesta de un centro determinado la discutimos...

**Matriz III: Estructura interna, organización,
formación y relaciones de los CEP**

➤ *Estructura interna del equipo*

[ESTRUCINTER]

- Somos ocho personas aquí, pero es que son cuatro con los mismos centros y los mismos profesores, y nos pusimos en marcha (para trabajar juntos).
- Los viernes, porque yo creo que el elemento prioritario es la coordinación interna en este CEP. Yo creo que dedicamos al trabajo en equipo...
- Si nosotros tiramos por ahí, nos estamos metiendo en un terreno peligroso, si nuestra estrategia la montamos por ahí, olvídate que nosotros podamos atender a los centros que tenemos, ni de coña, o sea, si se plantea que todo es una estrategia procesual, y que tú tienes que hacer un seguimiento, que tienes que después mover al profesorado al que le ofreciste la acción puntual o al que le ofreciste cualquier otra estrategia, pero seguir eso con nueve colegios no lo hace ni superman.
- Mira, yo creo que eso es un ideal, hombre, no nos matamos, pero sí que tenemos nuestros mas y nuestros menos.
- Y tu sabes qué es lo que tenemos nosotros, que me parece importante, que yo no sé si se hace en otros CEP, y que son cosas que siempre decimos aquí que deberían de estar en el trabajo, en la estructura, es que nosotros, a mejor o a peor, todas las acciones, las ponemos sobre la mesa, o sea, si ella tiene una propuesta de un centro determinado la discutimos...
- Yo estuve hablando el otro día y se me dijo que no se disponía de eso, y eso si es una reflexión encaminada a la pregunta que tu decías, cuando necesitamos otra cosa qué es lo que se hace aquí, o sea, siempre que haya por lo menos que compartir, o sea, compartir las decisiones, y aquí ha habido problemas puntuales, y lo que sí hace el CEP es que no se toman, aquí no hay votación prácticamente nunca. El próximo viernes, viste que hoy tuvimos que tocar un escollo que nos quedaba, y con eso también, hemos...

- Bueno, y lo contrario, conseguir que a veces una acción puntual que va a dos personas se convierta en algo más amplio que abarque a más centros y tenga una continuidad.
- Es que hay centros en donde las acciones puntuales realmente es un número bastante elevado de profesores el que participa que podría ser perfectamente un curso, lo que pasa es que el centro opta por esa acción puntual, pero tienes por encima de 20 profesores que a mi me parece que un centro de 25 profesores es un núcleo bastante interesante.
- ¿Conocemos en la zona del CEP de la Orotava todos los recursos humanos, personas que sabemos que han trabajado bien temas y que podemos...? No. Hay una palabra malsonante y que es el banco de recursos humanos que hemos ido hablando y que vamos a hacer aquí. Suena mal la palabra, y siempre que hemos dicho... Eso ya lo dije, cuando yo entré, porque claro, yo no conocía a nadie... Pero es que eso no empieza en el año en que entra él, ni ella, sino grupos estables, grupos de no sé qué, seminarios permanente que hubo, o sea, donde ha quedado todo eso. Eso tiene que estar en algún sitio...
- Mira, y una pregunta, los ex asesores y ex asesoras, ¿están siendo utilizados por los actuales equipos pedagógicos de los CEP? por ejemplo.. Con lo cual la teoría de los cinco años, para la no se que en cascada, para no sé qué, yo creo que esa teoría, habría que revisarla, profundamente.
- Mira, lo que no podemos estar es en un constante construir, y que este sea paralelo, o sea, como se dice, al mismo tiempo, que cuando el comienzo del funcionamiento de los centros. Imagínate tu, este año, como es posible que en centros de profesorado de Canarias, estuvieran hasta diciembre construyendo sus programas, no se puede... Es que falla algo, y falla la estructura y como se construye las cosas.

Matriz III (cont): Estructura interna, organización, formación y relaciones de los CEP

➤ *Formación y competencia profesional*

[FORMACOMPE]

- El asesoramiento tiene un proceso de maduración, o sea, un asesor en el primer año es distinto que en el segundo, y distinto que en el tercero, y será distinto en el cuarto, en el quinto, y así siempre. Y eso, sin duda, es lo que marca la intensidad de las acciones o la calidad de las acciones que se desarrollan.
- Mira yo quiero decir una cosa, porque un poco va en la teoría, pero también va en la práctica y sigo un poco insistiendo en esto, porque parece que todavía no lo tengo yo como muy definido. El tema de la presencia en los centros va ligada a los procesos, pero hay una cuestión que quizá la madurez nos la esté dando ahora y que no teníamos antes y que sí podríamos aprovechar y que sería un punto a insistir y que me estoy acordando ahora que es la formación inicial. Esa ruleta que él ponía de series de problemas que se daban en todo los centros, es decir, cogerla en cualquier sitio, o sea subirte en la ruleta en cualquier historia, y a partir de ahí, intentar hacer las ideas, es, yo creo que es la clave, ahí está la clave, o sea no hay que esperar, a condiciones determinadas sino que hay que subirte en el sitio y entonces a partir de ahí hacer. Claro, qué es lo que pasa que para hacer eso se necesita, primero una presencia en el centro enorme y muy contrastada y con una validación total. Y que tu también tengas un perfil capaz de hacer esas historias, yo me atrevería, a lo mejor, en algunos centros a subirte en alguna ruleta, en otros me lo pensaría seriamente, porque se te puede escañetar, puede ser una ruleta rusa, oíste.
- Con razón no nos quieren ver por ningún sitio. Es que con ese perfil, asustas.
- Mira, no lo sé, en las reflexiones que hemos hecho, alguna vez, todos aquí hemos dicho, hombre estoy preocupado porque uno no sabe si, si está preparado para estos temas...
- Mira yo, no me considero que estoy preparada después de un año...
- Mira este es un trabajo que tú te haces, y a medida que pasa el tiempo te vas organizando, no empiezas sabiéndolo todo, sino que poco a poco lo vas sacando.

- Buscamos entre nosotros quién se aproxima más al tema, y después nos sentamos a ver cómo lo plantearemos. Hay veces que es suficiente y hay veces que no.
- A veces acudimos a apoyos puntuales. Mira, nosotros aquí no tenemos complejo para pedir apoyo externo, eh?, es que hay veces que necesitamos de la presencia de ustedes, y vienen se sientan y entre todos solucionamos el problema, o la duda, lo que sea. Lo que si creo que ahora se ha cuidado mucho mas el contacto entre la asesoría y esa ayuda tan puntual, o sea, se concreta más, que es lo que uno quiere. O sea, te viene una demanda, por ejemplo, control de estrés, y entonces uno intenta ver mas en el contenido, en el desarrollo, orientar al ponente...
- Somos más reflexivos ahora que hace un año.
- Claro, pero no sólo que me salga bien para quedar bien en ese centro, sino porque eso me va a permitir después el que yo siga trabajando ese tema, el que yo un poco también eso nos ha llevado a cambiar que teníamos sobre información puntual en ese centro, antes era, tu que quieres, esto, pues toma esto...
- Mira yo quería decir que muchas veces anduvimos en distintas sesiones y las aprovechas, pero otras no, acuérdate de lo que te estaba diciendo, es que uno ya comenta algo más de una cosita y da visiones, oye que yo pensaba que podíamos hablar sobre esto y dices, mira que hay una teoría que dice, o hay una estrategia que yo antes la desconocía, y en el comentario de...
- Y también hay otro elemento que esa acción puntual pueda desencadenar en el centro una serie de necesidades que eso sí que te va a tí a reportar trabajo y enriquecimiento, aunque muchas veces sólo trabajo.
- Yo creo que el enriquecimiento individual, que es de lo que estamos hablando ahí, siempre se da si tu asistes a una sesión de cualquier cosa, el enriquecimiento personal de conocimiento siempre lo tienes.
- Yo de todas maneras estoy convencido y te voy a dar una respuesta. Yo creo que se necesita mas profesionalidad, mas formación.
- Yo creo que el problema es qué tipo de formación.
- Hombre, qué tipo de formación evidentemente, podríamos después ver, que tenemos una formación inicial ahí, que podríamos discutir sobre ella, también, cuándo se da, cómo se da y todas esas cosas, pero es verdad que nosotros

decimos, no damos ni una, porque aquí somos por una razón u otra, ni nos apuntamos a ningún programa europeo, ni nos apuntamos a ninguna actividad ni individualmente vamos a ningún congreso, y vamos, que... Y necesitaríamos ir de vez en cuando a un foro de debate, un intercambio de experiencias, conocer otras realidades y la verdad que las posibilidades de esto son muy pocas, sobretodo cuando somos islas...

- Y la estrategia de desarrollo profesional, el análisis la reflexión de la propia práctica, tanto la personal como la grupal creo que la practicamos. Son los debates y los cabreos que muchas veces cogemos entre nosotros mismos.
- Yo había puesto antes cuando las enumeraste en primer lugar precisamente la reflexión en grupo y personal, después los proyectos porque cuando entras por lo menos aquí, el caballero director, me dio un empujón y 'pa'lante', y me tuve que sacudir. Entonces el propio trabajo te va diciendo por donde andas. Después la lectura personal, y luego la asistencia a cursos.
- Yo digo una cosa, congresos nada, lo que es sobre asesoramiento...
- Y otra cosa, la cuestión es, para que estás aquí, para formarte o para ayudar.
- Y cuando más te implique, más necesidades tendrás, que es lo que necesita la educación, el sistema educativo en este momento, tener expertos o alguien que desde fuera pueda ayudar a los problemas de mañana. A lo mejor el día en que ya no solo los colegios de primaria, sino también los institutos tengan toda la LOGSE incorporada, a lo mejor sí les queda tiempo a los servicios externos para esa formación.
- Porque claro, ser expertos en metodología, en evaluación, en diversidad, en... En todo no se puede.
- Eso mismo, es imposible, entonces habría que buscar pues bueno, mientras yo esté aquí priorizando este tipo de formación que sería básicamente todas las habilidades de asesoramiento, dinamizar, tal y cual, a cambio de que toda la parte más técnica, más de experto, pudiera tenerla en capacidad y autonomía para contar con personas que cada vez también eso son redes que el CEP iría asentando, es decir, ya no sería para tal, tal, llamo a uno y no le veo más el pelo, sino que hay una relación de trabajo más estable con unas personas y que...
- Claro eso es a lo que yo me refería, no te puedes formar en todo y sin embargo es de todo de lo que te piden.
- Sí, pero no es lo mismo ir tu con la mentalidad de que tienes que ir dando respuesta a todo tu personalmente, que pensar, no, yo se hasta aquí, pero tengo un equipo que va hasta allá, pero además el CEP tiene posibilidades de captar unos recursos humanos.

Matriz III (cont): Estructura interna, organización, formación y relaciones de los CEP

➤ *Plan de Trabajo y Memoria*

[PLANTRA]

- Nosotros tenemos un plan de formación que recoge mucha demanda y que cubre un gran sector del ámbito del CEP.
- Hay un problema, no hay programación anual de los Centros de Profesorado en Canarias, no hay unas prioridades, no hay unas directrices. ¿Hay una memoria común de los Centros de Profesorado que diga cuáles son las pautas de infantil y primaria, de la etapa de secundaria?, ¿cuáles son los déficit que nos hemos encontrado, cuáles son las necesidades, cuál es el debate?.
- No, un poco también por lo que se comenta, yo creo que la eficacia también va relacionada con una planificación previa de las actuaciones. Vamos a ver, si se hacen prioridades desde principio de curso, y se dice, mira vamos a trabajar tal cosa, este curso se plantea un plan de trabajo, bien, vamos a planificar este trabajo, desde el CEP qué labor vamos a hacer, vamos a planificar tiempos, personas, actuaciones, y eso está faltando, yo creo que vamos improvisando y así tampoco se llevan a cabo procesos con eficacia. Entonces igual habría que plantearlo, yo veo eso, en el comienzo del curso, una planificación previa de actuaciones, de tareas, de tiempos, de personas, algo más planificado.
- Mira, como se decía, lo que no podemos es tener perfilado a quince de septiembre todo lo que vamos a hacer, porque entonces el punto de arranque es irreal, y contrario a los intereses y objetivos que se van a plantear como servicio de apoyo, de asesoramiento, porque, la realidad de los centros siempre hemos dicho: dice colaboración de tal, tal y tal pero partiendo de la realidad ante los problemas reales, de ayuda verdadera, incluso ya hemos avanzado, porque es verdad, la estabilidad en un Servicio, bueno, en cualquier equipo de trabajo es importante. Uno de los problemas que tiene este Servicio, para hacer ese trabajo ideal y esa planificación, es que en septiembre estamos trabajando para organizarnos internamente y resulta que el uno de septiembre, el Servicio debería de estar engrasado para estar desde el uno, y sin embargo no es real, y por qué, porque los elementos de selección y de incorporación y de formación de los equipos pedagógicos no están ahí. El problema, es que hay un desajuste ahí, y entonces, como me pasa a mí este año,

una experiencia de centros que estaban en diciembre discutiendo su programación, vamos a ver, me parece que es un factor de distorsión importante.

- En este CEP sí intentamos establecer lo que son las detecciones, las necesidades, los puntos de interés, o el análisis de puntos críticos de un montón de centros, como partida para la elaboración del plan de actividades de las asesorías.

**Matriz III (cont): Estructura interna, organización,
formación y relaciones de los CEP**

➤ *Coordinación externa; relaciones con otros Servicios de Apoyo*

[COORDIRRELA]

- Es cierto que nosotros tenemos una detección, una identificación de las necesidades, nos interesa, pero bien se ha dicho, que el orientador intenta partir de ahí, por lo menos teóricamente, y la inspección supongo que tendrá su plan de actuación para el distrito y los centros que están dentro de ese ámbito de actuación. Es curioso que teniendo el punto de arranque común, no tengamos luego, un plan de acción iniciado y coordinado. Sobretudo cuando tenemos el mismo campo de actuación. Éste es el gran déficit que tienen los servicios de apoyo.

**Matriz III (cont): Estructura interna, organización,
formación y relaciones de los CEP**

➤ *Relaciones con la Administración*

[RELADMI]

- Yo creo que en principio podríamos estar de acuerdo con esa afirmación generalizada, pero tiene sus matices y dependiendo de la experiencia de cada CEP. Pero yo creo que eso es consecuencia de las directrices que han venido desde el año 94 para acá. ¿Cuáles son las prioridades? Este año las prioridades son el Plan de Calidad, primer y segundo ciclo de la ESO, ¡boom! Pues ahí tienes que llegar, el bachillerato para la secundaria, el tema de la PAU con las modificaciones, te meten un montón de trabajo, o sea no ha habido criterios de actuación, entonces, el tema es la formación, pues se inventan una formación organizada, eso no existía hace tres años, ha habido cambios que obligan a distintas actuaciones, entonces no ha habido una línea con coherencia, es lo que hemos discutido en este Centro de Profesorado en el segundo año. Lo ves, estamos trabajando pero, ¿cuál es la línea, tenemos proyección?, ¿la tenemos actualmente?. La hemos de dibujar, es muy complicado.
- (¿Ustedes tienen la necesidad de coordinarse mucho con los servicios centrales y con toda esas cosas?) Al revés.
- Pero es la valoración la consideración de los Servicios centrales, es el no reconocerte, por ejemplo. Si en vez de ser un tipo B, es un tipo A, que eso significa ciertas cosas,...
- Yo es que casi no percibo a la Administración.
- Yo creo que ellos no son tan inconscientes de lo que se está haciendo.
- Y creo que en secundaria no. Yo por lo menos voy por un camino totalmente opuesto, en el sentido de cómo establecer toda la reforma en los centros, los planteamientos que tiene la Consejería, que están enfocados simplemente a dos temas, plazos y dinero y lo que yo intento hacer no va por ahí.

- Mira, nosotros por ejemplo, una idea que tuvo la Consejería que fue el Plan de Calidad, que en su principio fue bastante tormentoso y tortuoso, pues nos ha servido. Es un aspecto que retomamos, que le vimos el aspecto positivo de entrar a los centros por medio de lo que podía ser el plan de calidad y nos ha servido. ¿Qué esa es la idea que tenía la Administración del plan?. Probablemente no, además en el documento que hicieron ellos, no iba por ese camino, pero yo creo que deberían saber que somos un buen apoyo para ellos si ellos quisieran.
- Yo estoy muy de acuerdo con eso, de lo que se decía de los centros de secundaria, yo no creo que las directrices de la Administración vayan por ejemplo, que se fomenten por ejemplo los centros del campo metodológico, ni el desarrollar previsión, ni nada de eso.
- A la pregunta de si te refieres a este momento actual, creo que la Consejería de Educación nos considera un elemento prescindible. Y es alarmante.

Anexo 13

Transcripción de las sesiones del
grupo de discusión de la IE

GRUPO DE DISCUSIÓN: 'IE'

- Transcripción de las sesiones
-

- ✓ Empezamos entonces con la primera de las dimensiones que se refiere a funciones, actividades, tareas que realizan. Nos vamos a centrar sólo en aquellos aspectos más relacionados con el asesoramiento, entendido como asistencia, ayuda, apoyo al profesorado individualmente, en grupo o bien colectivamente a todo un centro u otro tipo de estructuras como puede ser una comisión de una zona, de un distrito etc, etc. Bueno el catálogo de funciones o de actuaciones relacionadas con el asesoramiento es enorme, es muy grande. Aparecen funciones muy variadas. Les voy a leer para que se hagan una idea y luego entramos un poquito en detalle. Hay funciones relacionadas con lo que es identificación de necesidades del profesorado individualmente, grupalmente o colectivamente a todo un centro. Seguimiento de actuaciones, es otra de las funciones o actuaciones que se suelen realizar cuando asesoramos. Elaboración de planes, de programas, de orientaciones para el trabajo, es decir, elaboro una propuesta que le llevo al profesorado. Facilitación de trabajo en equipo, ayudo a que el profesorado se siente a trabajar en grupo, en equipo, colectivamente. Difundo información, bien sea normativa legal o bien sean experiencias de innovación en otros centros, o nuevos conocimientos pedagógicos. Establecer contactos entre el profesorado, es decir, pongo en contacto a diferentes profesores, centros, para que trabajen en colaboración en torno a una temática; también está relacionado con labores de ayuda o de apoyo. Búsqueda, detección de recursos: personales, materiales, etc, para ayudarles a que pongan en marcha un proyecto o para mejorar lo que hacen. Apoyar la puesta en práctica, bien apoyándoles en base a formación, bien apoyándoles con asesoramiento puntual. Dándoles información directa en algún tema en concreto. Evaluando, bien evaluando directamente uno o bien ayudando a que ellos evalúen. Capacitándoles para que sean autónomos, ayudándoles, potenciándoles para que ellos se sientan autónomos y sean capaces de decidir por sí mismos todo el trabajo. Resolviendo tareas burocráticas también se planteaba, aunque eso era más discutible. Investigando y facilitando coordinaciones en la zona, con otros servicios de apoyo, con otros centros, con otras instituciones no educativas. Si se dan cuenta hay un catálogo enorme, incluso aquí se escapan algunas. Nosotros dejábamos en el primer cuestionario incluso una pregunta abierta para otro tipo de actuaciones. Lo digo porque no está esto bien definido en la teoría ni en la práctica. Los resultados que obtuvimos después de que les pasamos el cuestionario a nivel

de toda Canarias, a todo el Servicio de Inspección, fueron los siguientes: las funciones, tareas, actividades de este catálogo que he presentado y que obtuvieron mayor puntuación fueron las siguientes: en primer lugar, resolución de trabajos burocráticos es la que salió con mayor puntuación. Difusión de información, se supone que es lo que más están haciendo ustedes. Coordinación de zona entre sistemas de apoyo y centros. Establecimiento de contactos entre centros y profesorado, es decir, facilitar el contacto entre ellos, actuando como mediadores. Y ayuda en la relación del profesorado con la familia. También aparecían con valores altos: la búsqueda, detección de recursos, apoyo en la puesta en práctica, facilitación del trabajo en equipo. Éstas eran las que más se hacen: tareas burocráticas, difusión de información, coordinación de zonas, establecimiento de contacto, ayuda en relaciones profesorado-familia. Las que menos fueron: elaboración o diseño de propuestas de actuación, diseño de un programa, elaboración de un plan que uno presenta para que luego ellos lo pongan en práctica, la investigación, que prácticamente no se hacía tampoco, o se hacía muy poquito, la formación. Estas son las que menos se hacían. La primera cuestión que me gustaría que debatieran es hasta qué punto consideran ustedes que este perfil es adecuado o no.

- ¿Esos resultados?
- ✓ Estos resultados ¿se acercan a lo que ustedes consideran que están haciendo en vuestra zona?, ¿o no?, esa sería la primera cuestión.
- Pues quizá nos tendrías, al menos a mí, tendrías que repetir...
- ✓ ¿El catálogo en general?
- No, las que más salieron y las que menos
- ✓ Les repito. Las que más: tareas burocráticas, aquí se entendía resolver problemas cotidianos, informes, teléfonos, etc. Difundir información, aquí se contemplaba distintos tipos de información, normativa legal, en cuanto a temas pedagógicos, proyectos o experiencias de otras zonas. Coordinación de zonas, facilitar la coordinación entre servicios y entre centros. Establecimiento de contactos entre centro y profesorado, diferentes centros que uno pone en contacto para que trabajen conjuntamente o para que se ayuden mutuamente, bien sean profesores aislados o bien sean centro completos. Apoyo en las relaciones entre el centro y el profesorado con la familia. Las que menos, las que menos porcentajes obtuvieron. Primero: elaboración o diseño de planes, programas, materiales, es decir, elaboro una propuesta que luego llevo para que se puedan aprovechar. En segundo lugar,

investigación. En tercer lugar, formación. En cuarto lugar, evaluación. Todas estas recibieron puntuaciones bastante bajas.

- ¿Formación te refieres a que nosotros formemos al profesorado?
- ✓ **O bien actúas formando tu directamente, es decir, tu eres la formadora, o bien facilitas el que ellos se autoformen, es decir, tu puedes ayudar a que ellos formen un grupo de discusión como una actividad formativa, es decir, tu asesoras para que ellos se formen; el resultado final es la formación del profesorado, bien actuando directamente como ponente o bien poniendo medios. La pregunta sería: ¿hasta qué punto están ustedes de acuerdo?, ¿cómo valoran estos resultados?, es decir, ¿se acercan a lo que uno considera desde su puesto de trabajo, desde vuestra experiencia, o no?, ¿o habría que hacer cambios?. Y las prioridades serian otras, es decir, yo creo que lo que más estoy haciendo con respecto a mi actuación como apoyo, ayuda, asistencia, asesor de profesores no tiene que ver con eso, yo hago esto, esto y esto...**
- ¿Y la evaluación?
- ✓ **La evaluación significa aquí, o bien yo evalúo directamente, bien sea un proyecto que se está poniendo en marcha, un proyecto curricular, una experiencia educativa, o bien yo ayudo a que ellos se autoevalúen, yo asesoro para que tú puedas evaluar lo que estás haciendo con tu trabajo.**
- Es que evaluación lo estamos haciendo continuamente. A mí fue una de las cosas que más me llamaba la atención. Evaluación lo estamos haciendo continuamente, continuamente tenemos que evaluar si el programa “tal” funciona, si los del equipo se están llevando como sea, si hay que rectificar una línea de trabajo, si aquello está dando resultado, analizando ... lo que pasa que no es una evaluación que luego nada más nos la quedamos nosotros, es que luego precisamente evaluamos para llevarle las cosas que creemos que debería abrir un foro de discusión, por ejemplo, ante los resultados de una primera evaluación, incitamos a que se reúnan, a que ellos analicen, a que ellos mismos pongan las medidas, eso que estás diciendo, el intercambio, si lo que funciona aquí lo llevamos allí, pero claro, para ver lo que funciona aquí y llevarlo allí, estamos evaluando. Aquí evaluación, y preciso, se refiere a una evaluación de carácter formativo. No se trata de la evaluación de rendimiento. No es un proceso para luego sancionarlo, ni muchísimo menos, sino para mejorarlo. Mejorar lo que se está haciendo exactamente. Por lo menos, nosotros lo estamos haciendo continuamente.
- Bueno, y en la autoevaluación de los centros también participamos de manera directa, asesorando, proporcionándoles materiales, indicadores, etc. Facilitándoles

incluso las reuniones de la comisión interna de evaluación, todo este tipo de cosas las hacemos.

- Yo sin embargo creo que no es una actuación sistemática, y es distinta en secundaria y en primaria, es distinto la cultura evaluativa, me parece a mí. Por ejemplo, yo en mi trabajo como inspector no me reúno de manera sistemática para ver los resultados del primer trimestre de los centros de mi zona. Sin embargo, ustedes, los compañeros de secundaria, sí lo hacen.
- A distintos niveles, claro.
- A veces nos reunimos simplemente con la directiva, otras veces nos reunimos con gente del seminario, otras veces con un equipo pedagógico determinado, pero sistemáticamente, sí no con todos, sí con todos los que podemos.
- Claro, y qué hacemos y qué hago yo como inspector de primaria sobre la evaluación: yo por ejemplo evaluo entrando en la clase, entro en la clase y veo al profesor, y de lo que observo le digo: oye me parece que debes enfatizar esto, esto, esto otro.... Sin embargo, eso en secundaria no se hace. Es decir, que no obstante yo veo que como carácter general en primaria y en mi trabajo esta evaluación tanto para entrar al aula como la de analizar resultados no es sistemática, es decir, no es una evaluación ni siquiera formativa que yo me planteo en mi plan de trabajo para ayudar al equipo directivo o para ayudar al profesor a reflexionar, lo hago esporádicamente. Quiero entender incluso que no sé si ha habido un entendimiento adecuado de la situación tanto al destacar las tareas burocráticas, yo creo que sí. Antes estaba comentando un tema de un informe con respecto a un centro. Es la tarea burocrática un informe, evidentemente para mí no porque es que ese informe es el final de todo un proceso, pues ha habido una parte de evaluación clarísima; es ya una problemática concreta, ha habido un asesoramiento que en las reuniones se realiza dirigida en este caso al equipo directivo, un trabajo importante de asesoramiento, ha habido un trabajo en este caso de explicitar normas legales, y al final de ese proceso lo único que emerge es un informe, no es una tarea burocrática como la que vimos al principio. Yo creo que el aspecto de evaluación es, digamos con un adjetivo, es una evaluación difusa o no estructurada pero yo diría que constante, y es más, insistente, con distintas variedades, distintas funciones, con distintos interlocutores, pero creo que la evaluación es en un sentido constante, y que además de esa evaluación, y los compañeros me lo corroborarán, hay una parte de asesoramiento. Evidentemente, porque tu me puedes hacer una evaluación de algo y automáticamente lo guardas en tu maleta y te vas; y esa no es la actuación normal, normalmente hay a continuación una actuación sobre esa situación y a continuación una serie de propuestas a los interlocutores que tenga ese equipo directivo, puede ser un comportamiento específico más. Creo que en principio esa evaluación es el primer aspecto, después esa forma de explicación de las normas creo que también es otro aspecto importante

que se hace como dar información de la normativa legal y asesoramiento al efecto de cualquier intención, y después quizá el aspecto de coordinación de elementos en la zona en tanto que los Servicios de apoyo hacemos una función de coordinación importante. Que a lo mejor no es formación directa, porque en principio la formación la llevaban los CEP, la Inspección en este caso, y sobre todo de primaria o de EGB, o inspección de educación básica, siempre ha tenido este aspecto de formación.

- Yo estoy totalmente de acuerdo en la puntuación que se ha dado a nuestras tareas burocráticas como un primer elemento porque me parece que, y diferencio tareas burocráticas de tareas pedagógicas, tareas burocráticas es todo aquello que hago yo en mi puesto que termina para que en la superioridad se tome una decisión administrativista o administrativa, como la escolarización, eso sí es...
- Incluso el informe ese del que tu hablabas. Claro, yo también hago informes y termina ese informe para tomar una decisión pedagógica, ese trabajo no es un trabajo para mi burocrático sino que es un trabajo necesario para que se tome una decisión pedagógica en el centro o en un determinado nivel o como un determinado profesor, cosa que hacen también los profesores, los profesores escriben sus informes, escriben su programación y eso no es una tarea burocrática, hacer una programación es una tarea didáctica, pedagógica....
- Yo creo que la evaluación considerada formativa va implícita en lo que hacemos nosotros, o sea, si nuestra función es realmente supervisar, juzgar, mirar a ver como se están haciendo las cosas, nosotros estamos evaluando continuamente y yo creo que tanto el espíritu de ustedes como el nuestro no es: lo está haciendo mal le caigo encima, sino al contrario, hay algo que está desviado de lo que tenía que ser y lo que intentas es formar o darles los medios o decirles lo que tiene que hacer para que aquello se rectifique, por lo tanto la evaluación formativa es algo que está y se hace. No estoy de acuerdo con el valor que ha sacado ahí tan bajo.
- Es que vas, haces una visita de aula, y ves una serie de cosas y al final asesoras al profesor: mira, yo creo, por ejemplo, la metodología que estás empleando para explicar tal cosa no es lo más adecuado porque a lo mejor has visto que los resultados no han sido todo lo brillantes que querías, es decir, que continuamente, al propio tiempo que evalúas vas asesorando positivamente. No le estás sancionando lo que hace mal, al contrario, intentas darle otros caminos.
- Me da la sensación de que lo que emerge, lo que se planifica, lo que es objetivo, en ese ejemplo de ahí, es el informe. A lo mejor quizá sea un defecto o una ventaja en cuanto a la Inspección, nosotros tenemos una serie de actuaciones que normalmente no están recogidas en un documento.

- El informe se podría considerar burocrático en cuanto lo que es el final de una investigación que has hecho y una toma de contacto con diferentes personas o visitas; informe, si se llama burocracia a lo que digo, es plasmar por escrito una serie de actuaciones pero que no son burocráticas.
- Burocracia yo la entiendo sobre todo en el sentido que tu planteabas, yo llevo a cabo una acción, o necesito, o estoy intentando localizar, conseguir recursos para un centro y eso me lleva a mi un papeleo, unos estadillos, unos estadillos de principio de curso, elaborar una memoria que no va a conllevar a nada más por ejemplo, a eso es a lo que estamos considerando burocracia, incluso había gente que también consideraba burocracia el atender continuamente el teléfono (...) lo que implica luego desarrollar más cuestiones formalistas, etc.
- Pero es que en nuestro trabajo yo no veo eso como burocracia sino que son labores inherentes a nuestro trabajo, porque a ti atender el teléfono cuando hay un problema, te llaman: mire, en este momento hay un montón de padres aquí, que sucedió tal cosa ¿qué hacemos?, ayúdenos, ¿qué podemos hacer? y ¿cuántas veces no vamos?
- De todas maneras sigo insistiendo con el tema de que nuestra evaluación no está estructurada, es decir, a las preguntas de ¿qué evaluar?, ¿cómo evaluar?, ¿dónde evaluar? e incluso ¿con qué criterios evaluar?, nosotros, cada uno de los inspectores, por ejemplo con este último aspecto, tenemos creencias distintas sobre la evaluación ¿por qué? porque no nos hemos puesto de acuerdo, no nos hemos sentado a hablar ¿qué evaluar?, ¿cómo evaluar? y ¿dónde evaluar?. Yo creo, personalmente, que lo hacemos de manera esporádica y sin discriminar, es decir, voy a visitar esta aula porque ha habido una queja del consejo escolar, ha habido una queja del director del centro que me pide que asista, en el caso de primaria concretamente, entonces voy, pero en mi trabajo decir que tengo estructurada la evaluación con criterios mentales sobre la evaluación, que no sólo los tengo yo sino que los compartimos nosotros, con un criterio de por qué voy a evaluar, para qué voy a evaluar, yo eso en el desempeño de mi trabajo no lo percibo. Y me resulta también curioso que salga con puntuación alta lo de la relación nuestra con la coordinación de la zona, que sale de las más altas además. Yo no sé ustedes porque eso yo no lo hago.
- Yo la coordinación lo hago poquísimo.
- Hombre, como máximo en la reunión de directores, jefes de estudio, les puedo decir: oye, hay una experiencia interesante de “fulanito de tal”, o del colegio de “no sé cuánto” y sería conveniente... Eso es que lo hacemos: intercambiar, facilitar...
- ✓ **Sí, pero eso está contemplado en la otra: establecimiento de contactos entre centros y profesorado de la zona para el intercambio de ideas, materiales, para, por ejemplo, apoyar un centro concreto que tiene un problema o tiene**

una propuesta de mejora...

- ✓ Lo hacemos pero no como para obtener una de las puntuaciones más altas.
- Para coordinar esfuerzos este curso, ¿cuántas veces te reúnes tu con el orientador, el logopeda, el del ámbito de CEP, tu y otra persona que no sé qué, y el ayuntamiento para coordinar todos el esfuerzo para resolver un problema de ellos. Yo en este caso no te digo con todos, pero tu ¿cuántas veces te reúnes con los orientadores? Muchas veces.
- Con todos sentados en la mesa, pues yo mira, en esta zona lo he hecho dos veces, no lo he hecho nunca con todos sentados a la vez, pero eso no quiere decir que no estés coordinando...
- Las reuniones de coordinación y seguimiento con secundaria que también están los orientadores, los asesores del centro, están los distintos centros de primaria y secundaria. En cualquier caso sirve eso un poco como núcleo, como centro de intercambio de información, creo que es una de las funciones importantes de la labor; ayer mismo, en las jornadas que con los padres de los centros se organizaban en un seminario, uno de los temas que se planteaba era éste, y además, la demanda iba por ahí: la coordinación, un nexo en este caso para, desde los CEP coordinar con otros aspectos. En este sentido lo entiendo, creo que ahí si nos lleva un tiempo, y un esfuerzo... Lo que no acabo de ver son las tareas burocráticas.
- ✓ **Vamos a fijarnos no solamente en las actuaciones sino en como se distribuye el tiempo, que también es una forma de ver hasta qué punto lo que se debería de priorizar se está priorizando o no, es decir, del tiempo que yo dedico, si pudiéramos hacer un porcentaje semanal, ¿qué es lo que ocuparía más?**
- El 75% de mi tiempo lo dedico a tareas burocráticas, es mi trabajo como inspector, en lo que estoy haciendo ahora y en lo que he hecho en estos años atrás. Siempre he hecho tareas burocráticas en mi trabajo.
- ✓ **Y a continuación, además de eso ¿qué otras cosas te están ocupando el resto del tiempo?**
- El resto del tiempo después me ocupa la orientación a los profesores, el asesoramiento a los profesores, la formación al profesor, y también el tema de padres, en mi trabajo tengo, no bastante, pero sí contacto con los padres y madres, asociaciones de padres y con la familia.
- ✓ **Y ustedes ¿cómo distribuirían el tiempo? si tuviéramos que hacer un porcentaje como ha hecho él ¿cómo lo distribuirían? en lo que es una semana**

normal?

- Teniendo en cuenta que el asesoramiento es a lo mejor la décima función que uno tiene, a lo mejor un 10% de asesoramiento, el resto son todas las demás funciones que tiene la inspección.
- Es muy difícil en nuestra profesión cuantificar el tiempo así, porque te surgen problemas, te surgen cuestiones, te surgen reuniones que no tenías previstas, y en muchas ocasiones tienes que dejar algo que ya tenías planificado precisamente, a lo mejor de asesoramiento de visitas a centros, aulas o lo que sea, porque tienes que...
- Eso es verdad, es decir, nosotros hacemos una planificación semanal en primaria; lo anotas todo: reunión con profesores, asistir a la CCP, asistir a tal y tal... y eso que tu intencionalidad puede ser... Reunirte con la dirección general de no sé qué, jornadas de no sé qué historia, problema urgente de que los alumnos están en la calle porque no hay interino, no hay sustituto, el AMPA. que te llama, que no sé qué, oyes tienes que ir a tal...Mira, estoy aquí y tenía que haber ido a un centro que me han llamado porque los tengo cercados en el patio.
- Sí, que lo venía ella comentando ahora, yo esta tarde a las siete y media una reunión con noventa padres con el tema de la ESO para pasarlos al Mayorazgo, es decir, que tu te planificas y te rompen la planificación.
- Lo que yo siempre cuento: los trabajos urgentes se resuelven cuando te han puesto otro más urgente encima y lo tienes que evaluar, es así, osea, tu dices: hoy tengo que hacer esto, esto y esto porque es urgente, y a lo largo de la mañana como haya algo que venga un poco más urgente ya está, se acabó, eso lo tienes que dejar.
- Yo entiendo que una variable importantísima y que además no se percibe es la contingencia, es decir, nuestra labor está, digamos, sometida o totalmente condicionada a la contingencia, es decir, ahora mismo planificas, ahora estamos yendo a la semana de quince días pero todavía, claro, tienes tu un plan en ese caso de trabajo con una perspectiva, y cualquier contingente te descalabra todo; y además hay otro tema con respecto a esa situación de contingencia o de emergencia o de circunstancia y es que te hace perder un poco la perspectiva de las cosas, al menos es lo que a mi me pasa. Bueno, pero y qué diablos quiero yo esta semana, entonces claro, esta noción de evaluación, o está haciendo asesoramiento, esta... pues no, pero a lo mejor si me dices un poco, a lo mejor pues sí.
- En todo caso, pues una tarea burocrática, pues yo que sé, desplazarte a un centro para ver el material, a lo mejor sí, para ver un problema, eso, sí es importante, absolutamente.

- Quizá las visitas te ocupen el 70%, yo creo que sí, ahora, esa idea, esa contingencia te rompe todos los esquemas del sistema, y además cualquier tipo de planteamiento, con lo cual, también hay otro aspecto que induce eso y es: a veces pierdes la perspectiva, incluso hay un trabajo en las funciones, no es que la pierdas sino en cuanto a cantidad o valoración.
- Y después, lo que tampoco eso te impide presentar un papel, que es algo de lo que antes decíamos... bueno, que en este caso hay evaluación, que estamos haciendo, que estás haciendo tú, ¿hay unos criterios explícitos? pues no, todos son implícitos en todo caso a nivel individual, podría ser posible plantear con nuestro trabajo, nuestras cosas en un papel y es que no aguanta el papel, esta rienda que llevamos no aguanta el papel; eso sería un poco la razón básica, con lo cual digamos en este caso, yo creo que con Inspección nos pasa lo mismo que con la mili, el valor se nos presupone, pues en determinadas ocasiones tienes que ir en esa dinámica, y en esa tesitura sin otra opción, porque a lo mejor lo que tu decías, eso, un clavo por otro se saca.
- Deja de ser urgente cuando tienes, eso, como hoy, todo lo que pudiera tener, bueno, pues,...
- ✓ **Esto se lo he pasado al profesorado y se le ha preguntado sobre los tres servicios. En general, la tendencia de respuesta del profesorado fue baja para los tres servicios. La principal razón que nosotros, desde el punto de vista del departamento y yo personalmente, la principal interpretación que hacía era que a pesar de todo el esfuerzo de los agentes de apoyo y de asesoramiento y de las grandes tareas, el gran apoyo que están haciendo, el profesorado sigue necesitando más, es decir, es insuficiente el asesoramiento, el apoyo, la ayuda que se le está dando, y más en un momento de transición tan gorda como el actual, de implantación de la LOGSE, de muchísimas innovaciones al mismo tiempo. La respuesta en general de los tres servicios fue baja, muy baja. Baja en el sentido de que se le preguntaba: ¿qué tipo de actividades o acciones recibe de EOEP, de CEP, de Inspección con respecto a, por ejemplo, diagnóstico o identificación de necesidades, muy baja. Cuando se le preguntaba de manera abierta, es decir, ya no es una cuestión cerrada que decía: mucho, poco, bastante... sino una pregunta abierta. Con respecto a la Inspección lo que el profesorado percibe que más se hace es atender problemas del centro en general, tipo administrativo, horario, creación de aulas, comedor, traslado, matrícula... problemática relacionada con todos estos ámbitos etc. Aparecían también, por ejemplo, asesoramiento-ayuda en la elaboración del proyecto educativo- proyecto curricular. El momento en el que se pasó el cuestionario era clave porque estaban todos los centros implicados en la elaboración de esto. También aparecía la facilitación de la coordinación de ciclos, departamentos, equipo, claustro. Aparecía con bastante puntuación la opción nada. Es decir, que había mucho profesorado**

que decía que el Servicio de Inspección, que los inspectores, inspectoras no hacían nada. Solamente visitaban, veían, miraban... De todas maneras, insisto esto ocurre en los tres servicios, no es una cosa particular de un Servicio sino en general del profesorado...

- Que no te preocupes, que no pasa nada.
- ✓ **No, lo digo para que ustedes hagan también la interpretación en cuanto a lo que ellos consideran, es decir, se les preguntaba ya no lo que ellos ven que hacen ustedes sino lo que creían que ustedes deberían hacer. El profesorado responde: potenciar, facilitar la coordinación y equipos de trabajo entre el profesorado. Aparecen cuestiones relacionadas con resolución de problemas, ayudar a resolver problemas organizativos, de actuaciones del profesorado en el centro por ayudar a resolver problemas de conducta e indisciplina. Me imagino que referidos más al alumnado, a la relación alumnado-profesorado. Asesoramiento sobre implantación de la LOGSE, ayuda para colaborar adecuadamente en proyectos educativos, proyectos curriculares, programación, información sobre experiencias educativas etc. Después aparecían otros muchos, por ejemplo, ofertar programas y materiales, facilitar el establecimiento de contactos y relaciones entre centros y profesorado, identificar necesidades del centro o ayudar a identificar esas necesidades del centro, etc.**
- Vamos a ver, en mi experiencia mi contacto es más con el equipo directivo que con el profesorado, eso es evidéntísimo, de tal manera que el contacto que pueda tener con los profesores es porque hay una demanda o una denuncia o alguna historia, aunque mi intencionalidad es tener contacto con los profesores. Lo que me dicen a mi los profesores cuando me reúno con los claustros es: oye, necesitamos asesoramiento LOGSE porque no sabemos; mi respuesta: de acuerdo, ustedes necesitan asesoramiento LOGSE pero también es verdad que ustedes no leen nada, que necesitan estar tutelados, que son incapaces de lanzarse, y parece ser que aquí la Inspección tiene que aguantar la vela del asesoramiento por todo, y ustedes son incapaces de sentarse y empezar a razonar por sí mismos.
- Mira, ¿tu sabes lo que refleja esto? el desasosiego que tiene el profesorado y entonces, claro, se arriman a donde pueden, ¿quién tiene la culpa?, ¿quién me tendría que dar y facilitar datos? quien sea. Por eso la cualificación que dan a todos nosotros es muy baja, a cualquiera de los tres Servicios que tienen como función asesorar, porque es un desasosiego impresionante, ahora, ¿quién tiene la culpa?, tu se la echas en parte a ellos, yo también estoy de acuerdo, porque la gente que se interesa, que se ha metido, que lee, no tiene tanto desasosiego como la que no.
- Oye, perdóname, pero es que esos compañeros que leen dicen: yo prefiero que no

venga el inspector porque el inspector se esmera...

- Saben más que nosotros, es muy posible, en muchos puntos. Hay profesores que están muchísimo mejor formados que nosotros, eso yo lo capto, y ese profesor cuando lo capta dice: oye, venga, pon, di... Porque si yo digo que el 75% de mi trabajo es burocrático ¿cuándo me dedico a leer y a formarme? en el tiempo laboral no lo puedo hacer... entonces, yo me encuentro con ese problema en el desempeño de mi trabajo.
- En este caso, lo que sí quiero compartir, que a lo mejor es una realidad percibida por el profesorado, es que normalmente el contacto, el primer contacto con el inspector es con el equipo directivo básicamente ¿por qué es así? pues un poco por la dinámica que antes estábamos contemplando, es decir, cuando hay cualquier tipo de cuestión normalmente es un problema, un centro que tiene una incidencia, digamos general, racionalizado, racionalizable, y entonces únicamente ves al profesor concreto del aula cuando a lo mejor esas contingencias te lo permiten. Me imagino que vosotros tenéis reuniones con ciclos ¿cuándo quiere decir con ciclos? cuando a lo mejor puedes visitar el aula, cuando tienes una cierta tranquilidad y puedes hacer determinadas cosas. Entonces, ¿esa situación cuando se da? en la vida laboral de un profesor en un curso pues igual una vez o dos... o ninguna. Después, otra cosa: hay una demanda de formación pero no lo sé porque en algunos casos cuando se plantea así...
- Pero de eso no somos encargados tampoco nosotros.
- ✓ **Vamos a ver, ustedes quieren asesorar y además en algunos casos quieren asesorar por la fuerza; incluso alguien puso sobre la mesa una opinión que a mi me dejó un poco descolocado: no, no, es que a nosotros tenían que darnos las mismas facultades que a los inspectores, verás si así asesoramos...**
- Vaya, vaya.
- Hombre, ¿qué entiendes por asesoramiento? ¿atizar con un martillo y meter las ideas por la cabeza? Por otra parte, se decía: vamos a ver, ustedes asesoren, resulta que el asesoramiento normalmente tiene que ser a instancia del asesorado. Entonces, situación concreta: ¿cuántas llamadas reciben todos los centros en cuanto a asesoramiento? los centros educativos eso o poco o ninguno, o en ningún caso quieren que aparezcan los asesores por allí. Dices en la primera evaluación 'ese aspecto no funciona', pues a veces al profesor no acaba de gustarle como le estás planteando las cosas.
- ✓ **Les iba a comentar, hay cierto problema, por lo menos desde el punto de vista teórico de compatibilizar funciones de inspección, supervisión del sistema educativo con asesoramiento, y las razones que se arguyen, los argumentos,**

se refieren sobre todo al estatus, es decir, la relación de asesoramiento se basa en una relación libre, igualitaria, en el sentido de que yo puedo aceptar o rechazar tu consejo, tu buenamente me puedes ayudar pero yo tengo que tener libertad para aceptarlo o no, y en eso se basa la relación de asesoramiento especialmente, el problema que hay con el Servicio de Inspección es el estatus que tiene la autoridad en la medida en que esta persona podría ofrecerte un consejo, pero ¿hasta qué punto, yo, como asesorado tengo libertad para rechazar tu opinión, tu consejo?

- Sí, pero esa creencia yo creo que va cambiando, porque también es el estilo de asesoramiento del inspector, porque, claro, yo puedo asesorar a alguien que es una profesora y la puedo asesorar en una dinámica que ella capte que lo que yo estoy diciendo lo ve como que se lo estoy imponiendo, o al contrario, porque, y se dan los dos casos, porque a veces te encuentras a un profesor caradura que en un departamento ha tomado una decisión de que estos deben ser los objetivos y deben trabajar en este trimestre y usted lo tiene que aceptar. Entonces, claro, tu haces un asesoramiento ahí al profesor y bueno, se lo dices, y te capta, sí, pero también es verdad que hay otra dinámica de asesoramiento de los inspectores, y es la más común, por ejemplo, un compañero de secundaria fue el otro día a una CCP de un instituto y, señores, esto es lo que hay, hizo un análisis interesante y al final dijo: y me ofrezco a los departamentos para que me reclamen... y la gente del instituto se quedó... ¡estupendo!, por lo menos hay un ofrecimiento. Es decir, que yo creo que aunque es verdad lo que planteas sobre el estatus, pero también es el estilo y la circunstancia, la circunstancia en la que se da.
- Yo voy a hacer más hincapié en eso, vamos a ver, no depende tanto del Cuerpo de Inspectores entrecomillado, como del carisma que se tenga, o el prestigio que tenga la persona en sí, es decir, yo puedo tener un prestigio determinado a lo largo de mi carrera como profesora, y entonces, dependiendo del aforo que yo tenga, el asesoramiento que he recibido...
- Es más factible...
- Claro ¿por qué? porque ya se fían, conocen, pueden contar con el prestigio. Ahora yo voy en plan de orden y mando con una gorra. Y dicen: lo dice el inspector, bueno, pues habrá que hacerlo, tu lo haces a regañadientes o no te lo hacen.
- No obstante, advirtamos que en el plano nuestro, el papel nuestro de asesor puede tener una parte de contaminación y de hecho yo creo que la tiene porque no hay duda de que el juego de roles, es el rol que tu crees que tienes, otro el que tienes y otro el que se imaginan que los otros tienen, y eso un poco aparece ahí en el informe...

- En este caso nosotros tenemos un rol o una imagen en los centros que yo creo que difieren a la de secundaria. Pero en ese aspecto la cosa se ha ido ampliando.
- Y el asesoramiento hay gente que lo capta incluso a pesar de los informes que tu quieras hacer, y en esto te entiendo y te doy la razón, pero yo creo que tendrán gente que sigue viendo ese asesoramiento más que nada, casi como un consejo que tiene un profesor.
- Pero eso hay que superarlo, es distinta la visión que tienen los compañeros de profesores de primaria con respecto a los inspectores de primaria, que la que tienen los profesores de secundaria con respecto a los inspectores de secundaria, es decir, la tradición que hay de que un inspector de primaria se meta en una clase y allí no pasa nada, el hecho de que un inspector de secundaria se meta en la clase de alguien es porque hay algo gordo, allá ese señor, algo pasó, hay tal, algo pasó, seguro que hay una reclamación, o sea, no hay esa facilidad o esa costumbre... y entonces eso es muy importante también, eso es una diferencia. El inspector de primaria entra a un centro de primaria y ahí todo el mundo se pone firme, se pone el sombrero, sigue siendo todavía así, en secundaria no, con un poco de suerte el director se digna a recibirte, en serio, quiero decirte que es distinto.
- Seguro que es así en los de secundaria.
- Sí, a los de secundaria me refiero. Un profesor de secundaria te ve como más cercano y puede discutir más contigo que no un inspector de primaria, un inspector de primaria va a un centro y allí nadie se atreve a discutirle una orden; un señor de secundaria va a un centro y desde luego yo podré hablarle de los aspectos formales con todo "quisqui". Pero de los aspectos, digamos específicos yo no me atrevo a hablarle a un señor de lengua y literatura porque me pone rojo, claro...
- Porque él es el especialista.
- Claro, porque es un especialista, entonces en aspectos formales, en aspectos digamos de asesoramiento con un...; ahora bien, cuando vamos a hablar de materia, Fulanito, vente conmigo y me llevo entonces un inspector especialista en la materia para poderle hablar de tu a tu con ese seminario.
- ✓ **Les iba a comentar, llevamos un poquitín menos de una hora, vamos a ir mucho más rápido ahora con las dos dimensiones que faltan que creo que son muy interesantes, que comentaran algo, ya ha salido algo de algunas condiciones de trabajo, de formación tu comentaste. Vamos a hablar un poquito de estrategias y de metodología, yo les explico en qué sentido y ustedes me comentan. Vamos a aguantarnos un poquitín más de una hora si les parece para no necesitar una segunda sesión y no cortar a la mitad el**

trabajo ¿de acuerdo? iremos un poco más ágiles.

- Un pequeño paréntesis, vamos a ver, me gustaría destacar lo importante que es para la inspección asesorar ¿por qué? porque yo creo que para el conjunto del sistema nuestro papel de asesores es fundamental, y es posible que los otros sectores, tanto el sector del profesorado, del CEP, de los orientadores... que les pisamos también su terreno de asesorar y haya un cierto interés por poner más en la balanza, el temor a la inspección y que no debe de asesorar porque los profesores...
- Se ven amenazados.
- Porque se ven amenazados, que realmente lo que nosotros podemos aportar, es decir, a mi personalmente no me gustaría que saliera en este estudio: bueno pues los inspectores se opina que deben asesorar por esta vinculación incluso con el pasado, pero también hay que decir que los intereses por los otros sectores, teorías implícitas en las que realmente la inspección se dedique solo a tareas burocráticas, a ser sancionada, a controlar, a supervisar... y no a asesorar, cuando para mi podemos aportar al sistema, por la experiencia que tenemos de poder entrar en todas las aulas, que somos el único servicio que lo podemos hacer, pedir documentación que somos el único servicio etc. tanto en la privada como en la pública... eso es una experiencia tan enriquecedora que no hay nadie más en la Consejería de Educación que pueda aportar al servicio esa experiencia.
- ✓ **Con respecto a metodología, este ámbito se refiere a cómo se hace el asesoramiento, hemos estado hablando de actuaciones, de intervenciones, actividades, funciones... con respecto a las estrategias y la metodología la cosa está todavía más complicada con respecto a lo que es el asesoramiento, es decir, no está nada claro cómo se asesora, parece que hay dos grandes tendencias, dos grandes modelos u orientaciones: una se conoce como modelo centrado en procesos, otra se conoce como modelo centrado en contenidos, el modelo centrado en procesos se refiere a que cuando uno asesora su meta final es facilitar la dinámica de trabajo del profesorado, mientras que en el modelo centrado en contenidos, la meta final, el objetivo del asesoramiento es resolver un problema puntual, concreto, centrado en contenidos o centrado en el proceso de trabajo, es decir, si lo que estoy buscando es que el profesorado se sienta a trabajar y discuta y resuelva por sí los problemas o bien yo lo que voy buscando es resolverle un problema puntual e irme. De todas formas, insisto, esto es en teoría, porque en la práctica no se da un modelo puro, ustedes ya lo saben, entonces para averiguar...**
- Eso sería un modelo, una metodología en ese caso...

- Una metodología, se refiere a modelos metodológicos.
- Yo no coincido en que eso sea prácticamente un modelo...
- ¿Cómo se desempeña el asesoramiento?
- ✓ **Me refiero a metodología, para definir una metodología u otra metodología se han concretado, se han identificado toda una serie de estrategias, entonces se las voy a comentar, las estrategias serían: cuando yo intervengo resuelvo un problema muy concreto, un problema puntual que a mi me plantean, yo voy, lo resuelvo y me marcho, y en eso consiste mi ayuda; o bien cuando me plantean un problema y yo voy, lo que hago es intentar que ellos analicen el problema, y yo colaborando también y aportando también mis argumentos y mis ideas, pero intentar buscar una solución entre todos, sea un equipo, sea un claustro, un departamento, sea el profesorado individualmente, esta sería una primera estrategia: me centro en el problema y me marcho, o me siento contigo a reflexionar y buscamos situaciones y buscamos soluciones conjuntamente. Otra estrategia: el apoyo se centra en individuos, es decir, yo preferentemente suelo atender a individuos aislados o a muy pequeños grupos y la mayor parte del tiempo trabajo de esta forma, o bien yo priorizo la atención a grupos, y fundamentalmente lo que voy buscando es trabajar con colectivos, claustros o grandes colectivos dentro de los centros, como pueden ser ciclos o departamentos enteros o incluso varios departamentos. Cuando yo asesoro limito la oferta de los temas sobre los cuales lo hago, o bien no pongo limitaciones, toco cualquier tema y no me importa la temática en particular porque lo que me interesa es ponerme a reflexionar sobre lo que sea, la temática en sí siendo un pretexto para la reflexión y para la capacitación hacia la autonomía; suelo trabajar de manera práctica, es decir, soy yo el que voy y no espero a que me llamen, aunque también puedo esperar a que tú me reclames, a que reclames mi ayuda. Y como última estrategia se suele identificar también el tipo de relación cuando yo me pongo a trabajar contigo; y los criterios de la relación permiten que haya una igualdad de status y que yo me sienta muy libre contigo o bien que se mantengan diferencias marcadas, se sepa quién es cada persona y haya un status marcado, diferenciado. Todo este tipo de estrategias ayudan a definir una orientación de un tipo u otro. También se suele conocer como especialista o generalista: yo voy como especialista y hay un problema relacionado con la enseñanza de la lengua y yo soy un especialista en lengua, un filólogo; y entonces voy y resuelvo el problema relacionado con esto, sea en un material curricular, sea en una programación, en un criterio de evaluación, se trate de lo que se trate; o bien lo que hago es facilitar propuestas de trabajo entre el profesorado, y atender procesos de mejora a nivel global.**

- Yo creo que esos aspectos no se pueden separar tampoco.
- Eso iba a decir yo: depende del tipo de problema.
- ✓ **Yo iba a decir que según la respuesta, el resultado era que había una tendencia marcada hacia un modelo de orientación de proceso; es decir, había más énfasis en procesos que en contenidos concretos cuando se intervenía, mayor énfasis en la colaboración (se propiciaba la colaboración por parte de ustedes), mayor énfasis en grupos y en centros globales que en individuos particulares, mayor énfasis en el trabajo sobre cualquier tipo de temática, más que limitar la temática, comprensividad frente a limitación de oferta, mayor énfasis en proactividad que en reactividad, aunque también aparece la reactividad con niveles altos, es decir, ustedes van también en función de que los llamen. Y también ustedes se planteaban como objetivo capacitar para la autonomía, claramente, y pretendían una relación igualitaria, independientemente de lo que luego perciba y considere el profesorado. La tendencia suele ser hacia la orientación de proceso, pero no está marcado, no está claramente marcado ni mucho menos...**
- En mi trabajo hago de todo un poco. No hay una orientación definida.
- Yo no tengo una orientación definida, yo me centro en contenidos, aun cuando la demanda de asesoramiento burocrático llama al director del centro, que también necesita asesoramiento burocrático, oye, vamos a ver: ¿cuántas horas le puedo poner al profesor no sé qué?, pues mira, la norma dice que le tienes que poner tantas horas; oye, ¿cuántas horas se tiene que reunir el departamento de no sé qué?, la CCP., ¿cuántas horas al mes?. Preguntas de este estilo, entonces tu le respondes y le asesoras, pero también hay una demanda que tu detectas y reúnes a los directores de una zona, señores, aquí hay un problema de los horarios que resulta que la mayoría de los centros no ha hecho no sé qué, no sé cuanto, entonces, les asesoras, le dices: mira, hay que hacerlo así, así y así.. Y el tratamiento a la igualdad, la relación de igual a igual, tu haces lo posible.
- Tu quieres pero no es.
- Pero, a veces, el cómo te perciban, el matiz de cómo lo dices, el énfasis de la voz... es decir, son tantas historias por una historia pasada de la inspección, el conjunto de los inspectores de aquí, de la comunidad, estamos interesados en quitarnos de encima esa imagen porque nos dificulta, a mi personalmente, el desempeño de mi trabajo. No veo que pueda decir que el 60 o el 70% va más en contenido o va más en procedimientos, creo que hago de todo.
- Incluso algunas veces vas a un centro directa a solucionar un problema determinado,

vas allí, o bien porque te han llamado o bien porque lo has detectado tu solo, sobre todo en este caso, te han dicho que existe ese problema y lo que pretenden cuando tu llegas al centro es que les des la receta. Pero en mucha ocasiones, y me imagino que todos lo hemos hecho, pues citas a las personas implicadas en el asunto y vamos a ver entre todos cuál es el problema, vamos a analizarlo...¿Qué solución buscamos? no, no te voy a decir yo lo que vas a hacer, vamos a buscar entre todos la solución. Un ejemplo muy claro, yo tengo un problema un día en un taller de metalistería, de un sitio que además conozco de arriba a abajo pero, claro, yo no soy especialista en cómo tiene que estar ese taller ¿qué tengo que hacer? coger a un compañero y decirle: vente conmigo, lo que estamos intentando es analizar y tengo que llevar una persona que me asesore.

- ✓ **Que es un experto en ese tema.**
- O al contrario, viene un compañero y me dice: léete esta programación porque necesito asesoramiento a ver si esto es correcto ¿qué le digo?. O sea, que yo creo que las dos cosas, y entonces ese inspector, con la información que yo le pueda dar se reunirá con todo el seminario y verá por dónde pueden ir las cosas, o sea, depende del problema, depende de cómo, si es un tema muy puntual pues tu necesitas de un especialista, si es una cosa general pues ya no hay problema, ahí no creo que se pueda separar el uno del otro.
- Quería matizar dos cosas: antes se hacía hincapié en el aspecto de la circunstancia o de la contingencia, entonces, el motivo de ese asesoramiento, pues en muchos casos es porque te llamen, precisamente porque tienes una cantidad de momentos que tu no controlas y, bueno, realmente ahora no sé qué pongo, vas por ahí ya, normalmente parece que ese no es el método, el método es después, una vez que tu llegas, tomas contacto con ese centro normalmente no nos quedamos en el hecho concreto y sales con la maleta, a no ser que estés asfixiado de tiempo y de todo, sino normalmente lo que haces es sentarte. Y en el caso de primaria mucho más porque ese planteamiento generalista es el que impera. Con lo cual creo que se hace siempre un planteamiento de equipo, un planteamiento un poco de mancha de aceite, es decir, este es el programa pero resulta que una serie de colateralidades que normalmente se afronta. Y después, respecto a si se acota el terreno, pues yo creo que normalmente no, el uso normal de nuestro trabajo: situación de igual a igual, yo creo que eso depende del rol que los otros te asignen; que va cambiando, que estamos empezando a cambiar, cierto, pero en todo caso yo no lo doy por cerrado. En principio vamos primero a procesos.
- ✓ **Si quieren datos concretos por curiosidad sobre la opinión del profesorado, se les preguntaba: en el proceso de ayuda o apoyo, en el caso de la Inspección, la relación entre inspector-inspectora y asesorado-profesor ¿es igualitaria, complementaria, colaborativa? El profesorado contestaba que mucho, osea,**

que totalmente, contesta el 8,6%, casi el 9% del profesorado, bastante, el 35%, es decir, que bastante alta; poco, el 39%, y nada el 16%. Como curiosidad. Es decir, que considera que hay bastante igualdad el 35%, un 8% totalmente, el 39% considera que poco, y nada, absolutamente nada, es decir, que sería jerárquica totalmente, el 16%.

- Pues a lo mejor no es tanto, y es una buena señal.
- ✓ **Bueno, ¿quieren añadir algo más con respecto a metodología?, a mi me interesa mucho lo que es la tercera dimensión, creo que el trabajo está muy condicionado por lo que tu decías de los muchos condicionantes...**
- Y problemas que surgen...
- ✓ **Sí, que tienen que ver con la propia estructura del servicio, que tiene que ver con las coordinaciones, que tiene que ver con otros elementos y no solo dependen de uno mismo.**
- Además, yo creo que habría que sumar un aspecto importante ahí, y es que un poco la estructura de la propia Consejería en los distintos departamentos. Ahora, ¿cuál es el vínculo con la realidad? el contacto con los centros, básicamente somos la Inspección, por lo cual hay una afluencia y una demanda constante de distintos ángulos, entonces estamos en medio de esa serie de presiones y demandas constantes, y todo te hace no ser autónomo en tus planteamientos o no registrar tu grado de trabajo, no decir: esto es lo que voy a hacer y voy a dejarme de historias, eso creo que es quizá, un elemento ejecutivo que nos rompe toda la dinámica de trabajo.
- Nuestro plan de trabajo no es nuestro, nos viene impuesto y no es permanente, o sea, independientemente de una serie de funciones que tenemos que hacer y que están estipuladas, luego van llegando y van improvisando sobre la marcha un montón de tareas, que eso ya de por sí, todas las tareas obligatorias que tenemos que hacer a lo largo del curso son muchas, más luego todas las que vienen añadidas, además sin una programación, sino sobre la marcha y todo es para ayer, y venga, rápido, y ahora léanse esto y ahora informen de lo otro... no puedes tener una continuidad en tu plan de trabajo.
- ✓ **Sí, les iba a comentar, se refería a cuestiones de estructura interna, coordinación con otros servicios y con otros elementos, se refiere a cuestiones de formación, por ejemplo, con respecto al tamaño de la zona que atienden, con respecto a su perfil profesional, con respecto a los recursos, materiales, humanos con que cuentan, hasta qué punto ustedes consideran que eso está influyendo o está determinando o no. Por ejemplo, con respecto al tamaño de la zona, se dice que es poco adecuada, que hay demasiada zona y que eso**

está dificultando la labor; con respecto al perfil profesional lo consideran adecuado o muy adecuado prácticamente el 100% está entre muy y bastante adecuado el perfil profesional...

- Nos valoramos.
- ✓ **Sí, se autovaloran con respecto a capacidad profesional, su capacitación también muy alta, prácticamente el 100%...**
- Sí, por ejemplo, yo intervendría, creo que no es así, es decir, con respecto a los recursos materiales que tenemos hemos mejorado muchísimo en un año. Este año hemos mejorado en recursos un montón. Muchísimo, ordenadores, bibliografía, personal de apoyo...
- Eh, cuidado, ustedes ya lo tienen todo pero arriba nada más que a tres nos lo han cambiado. A nosotros el personal de apoyo nos sigue faltando, ha mejorado pero eso no significa que todavía estemos a la altura; no perdona, el ordenador que tengo en mi casa que según mi hijo es un dinosaurio, es mejor que el que me acaban de poner, y no me quejo, porque el que tenía antes era inútil. A ver si me explico, antes tenía el problema de que hacía un informe aquí y me lo llevaba a mi casa, y en mi casa bien pero cuando me lo volvía a traer ya no lo leía, ahora por lo menos están a la misma altura.
- A lo que me refiero, ya hay presupuestados y a punto de comprar todos los ordenadores que nos faltan. Sí, pero los ordenadores no es solo eso.
- ✓ **A mi interesa sobre todo destacar también el tema de la capacitación.**
- Hombre eso es muy...
- ✓ **Y sobre todo con todas las demandas que hay actuales.**
- Hombre, vamos a ver una cosa, sí, nosotros asesoramos en contenidos y en procesos, pero nosotros no somos supermanes, ni super... mujeres, woman... ¿Por qué? porque nosotros tenemos nuestras diferencias agudas de formación, eso está clarísimo; tema LOGSE. ¿tu crees que nosotros tenemos claro el tema LOGSE.? no, no es verdad. Pero ¿por qué no lo tenemos claro? pues porque es tal la cantidad de información que te llega que, es lo que dice él, o te lo lees en tu casa los fines de semana u olvídate.
- Eso es lo que tienes que hacer, leerlo en tu casa porque aquí no hay tiempo.
- Es decir, el ritmo de trabajo que nosotros tenemos no nos permite ni siquiera

compartir con los compañeros, el discutir pedagógicamente historias...

- ✓ **Vamos a ir un poquito a eso, por ejemplo, funcionamiento interno, cuestiones relacionadas con el funcionamiento interno, distribución y reparto de funciones. Consideran que es bastante o muy adecuado más del 70% de ustedes, tan sólo un 26% considera que es poco adecuado.**
 - Yo estaría ahí entonces.
- ✓ **Reparto de funciones, de tareas, de trabajo...**
 - Pero ¿a nivel interno?
- ✓ **Sí, a nivel interno sí, tiene que ver con tu superior, con tus compañeros...**
 - Yo sí estoy conforme, lo que pasa es que son muchas cosas a repartir entre muy pocos. Lo que hay está bien repartido, lo que pasa es que son demasiadas.
- ✓ **Otra alternativa que se preguntaba, otra variable, se refería a la comunicación y el trabajo conjunto, que, prácticamente el 50% dice que es muy o bastante adecuado, prácticamente el otro 50% que es poco o nada adecuado. Es decir, que hay una separación al 50%, la comunicación y el trabajo conjunto, ¿qué les parece?**
 - El trabajo en conjunto también va mejorando porque, por ejemplo, ahora mismo, con las condiciones que tenemos formadas dentro la propia Inspección, que trabajamos sobre cada cuestión, sobre un tema determinado, profundizamos para luego pasarlo a los demás compañeros.
- ✓ **La coordinación se valora también bastante positiva, en torno al 60% bastante o muy adecuado, casi un 40% opina que...**
 - ¿Entre nosotros?
- ✓ **La coordinación de funciones y actuaciones entre ustedes: diferentes zonas, utilización de unos criterios homogéneos entre todas las zonas. Continúo. En la medida que quieran hablar hablen, yo, si no, sigo.**
 - El 40-60 es discutible. La coordinación no funciona tan bien, es decir, si la demanda de nuestro puesto de trabajo, no de lo que yo hago sino del puesto, es que estés de bombero en muchas ocasiones y eso del frenesí, es imposible que tengas tiempo para coordinarte con el resto de los compañeros para llevar actuaciones conjuntas... Una vez al mes nos coordinamos y una vez en semana nos coordinamos específicamente

por comisiones de trabajo, pero lo básico, lo fundamental es una vez al mes porque aquí estamos todos, y bueno, las reuniones en que estamos todos o bien son para darnos información de la superioridad o bien para información general.

- O para homogeneizar criterios...
- Si pero... A lo mejor no es suficiente.
- Yo también bajaría ese nivel bastante.
- Una inversión como mínimo más grande, sin embargo sería un sesenta y un cuarenta, efectivamente, no hay tiempo; en todo caso, crear unos espacios y mira: ahora vamos a dedicarnos a esto, y puede arder Troya. Es que a lo mejor lo que tenemos que tener es unos recursos, a lo mejor una biblioteca. Tema de criterios, pues quién tiene esas reuniones mensuales (...), pero digamos, en aspectos importantes; antes hablabas de evaluación, tú tienes tu historia y yo la mía, y ella otra... que puede ser que haya coincidencia, también es cierto, de todos modos es una especie de curriculum donde han supuesto que vamos por ahí funcionando cada uno como podemos; a lo mejor podría ponerse sobre la mesa, podría ponerse sobre la mesa, y que a lo mejor sería necesario ponerlo sobre la mesa yo creo que sí, porque incluso cuando hacemos ese tipo de coordinación aquí en esas reuniones mensuales es, hasta cierto punto, y en algunos aspectos, solo aspectos formales, porque si de hecho se plantea cualquier tarea inmediatamente aparece una polémica, polémica en el sentido positivo, con unos argumentos o unos planteamientos o con una raíz de esos argumentos totalmente distinta, divergente, y en algún caso yo diría que contradictorio, si no, un poco hacemos memoria, y en este caso yo hablo a lo mejor como más viejo, o como casi más viejo que ninguno de vosotros. En ese sentido ¿vamos mejorando?, creo que vamos mejorando pero en todo caso habría que ir ahondando y sobre todo creando espacios porque quizá a nosotros lo que un poco nos molesta es esa contingencia.
- Que son imprevisibles...
- Que no puedes hacer eso. Las reuniones de trabajo muchas veces las planteamos fuera de aquí porque es la única salida.
- ✓ **Continúo, por ejemplo con respecto al clima relacional, el ambiente de trabajo dentro del servicio se considera muy, bastante adecuado en el 85%...**
- Pues debería ser del cien por cien...
- ✓ **Tan solo hay un 5% que dice que no es adecuado, tengan en cuenta que estamos hablando de la Inspección a nivel de Canarias, que también está la**

provincia de Las Palmas. Claro, estamos hablando de resultados generales del resto de Canarias. La resolución de tareas burocráticas con todo lo difícil que es definir esa palabra, prácticamente el 75% consideraba que se resuelven bastante o muy adecuadamente. El aprovechamiento del trabajo grupal, pues hay un 72% que considera que bastante o muy adecuadamente se resuelve el trabajo en grupo, se aproveche ese trabajo.

- Hombre, siempre se resuelve lo que hace bien uno...
- Sí, ese porcentaje está correcto.
- ✓ **El grado de preparación, y aquí entramos ahora en cuestiones formativas, por ejemplo aquí se especificaba en contenidos concretos, por ejemplo con respecto a lo que es la detección o clarificación de necesidades, hay un 50% que considera que es bueno y hay otro 50% que considera que es suficiente pero que no es óptimo tampoco. Sí, de que estás cualificado para hacer un diagnóstico de una zona, de un centro, identificar sus problemáticas, etc. Te digo que aquí vamos a concretar en cuestiones muy particulares, por ejemplo elaboración de materiales, planes, programas, pues lo mismo hay alrededor de un 40% lo que dice que es buena su preparación, pero luego hay un 57 ó 56% que considera que es insuficiente o es suficiente pero no es bastante. La elaboración de planes en colaboración con otros, esto hacía referencia sobre todo a proyectos curriculares, proyectos educativos, etc. Insisto que fue en la época de esa tarea especialmente. Considera insuficiente el 15%, hay un 55% que considera que es suficiente pero que se queda corto y bueno lo consideran un 30%, la preparación hay un 30% que dice que sí. Con respecto al conocimiento y la difusión, divulgación de experiencias, conocimientos, informaciones, etc. Se considera que se está bastante bien capacitado, hay más del 60% que muy bueno o bueno, insuficiente tan solo lo considera el 5%. Con respecto a normativa, legislación, está claro que es el valor más alto de todos, están muy capacitados y muy preparados. Con respecto a asesoramiento a centros para que pongan en práctica y desarrollen sus planes también consideran que están bastante bien capacitados en el sentido de que hay un 66-67% que consideran que muy bueno o bueno. Trabajo con grupos y colectivos, dinamizarlos, ponerlos a trabajar conjuntamente etc. Hay también valores altos, casi el 70% considera que están ustedes bien capacitados...**
- Estoy de acuerdo.
- Ahí sí, porque nos han dado un montón de cursos para enseñarnos.
- ✓ **En general el trabajo en grupo con su propio equipo también lo ven bastante alto, nadie considera que es insuficiente, o sea que si quieren añadir ustedes**

algo con respecto a la formación, a la capacitación ...

- Yo discrepo en el sentido de que no lo veo tan optimista. Vamos a ver, una cosa es la capacidad y otra la formación. Considero que nosotros tenemos la capacidad suficiente de que cuando surge un tema nos espabilamos y buscamos los medios para poder asesorar ese tema dignamente, ¿cómo te las apañas? es muy personal, unos fuera de hora, otros parando en tu curso, otros leyendo... Te digo: una cosa es que tú te consideres capaz porque en un momento dado si tienes carencias sabes recurrir a los medios para suplir tus carencias de una manera personal, y otra es la formación que tendríamos que tener para que no nos pasaran esas cosas en un momento determinado.
- Yo discrepo un poco en que la capacidad es el poder hacer, yo creo que se necesita una actualización constante, ese es uno de los aspectos que veo en mi planteamiento y es que hay que estar mucho más informado de determinados temas y además hay otro problema que no hay que perder de vista en determinadas situaciones, es ir con un bagaje yo diría genérico o no sé si es la palabra adecuada; lo que quiero decir es que hay que intentar estar actualizado y esa actualización yo no la tengo, en el sentido de que tengo libros que he comprado en mi casa y están ahí...
- Pero fíjate la diferencia que yo hago, a ti te dicen, a ti o a cualquiera de nosotros, la semana que viene tiene usted que hacer una charla o reunirse con tal grupo porque tiene que haber una reunión sobre tutorías, y tiene usted que estar en esa reunión, coordinarla. Cualquiera de nosotros es capaz de coger, preparar, buscar, e ir a esa reunión. Pero yo considero que sobre ese tema o cualquier otro efectivamente, necesito más formación, ahora, capaces claro que somos, lo que pasa es que lo que no tenemos es tiempo.
- Tú puedes tener una formación de tipo general, una base estupenda, pero a lo mejor esa reunión y ese tipo de cosas convendría que estuvieras al loro, que estuvieras a la última, creo que es una obligación que en parte nosotros tendríamos que tener.
- Pero hoy en día no podemos estar al loro en todos los temas que tengamos que tocar, porque yo no soy una superwoman, porque luego cuando salgo de aquí yo también tengo una familia, tengo un montón de obligaciones implícitas a mi persona. Que yo no puedo llevarme todos los fines de semana a mi casa un montón de trabajo porque no puede ser.
- A eso voy, lo que no podemos hacer es plantearnos como sistema derivar ese perfeccionamiento y esa actualización y ese estar al día a costa de nuestras instancias.
- Creo que hay dos líneas de formación implícitas en los inspectores: una, la que nos programan, es decir, ahora el día 2 de Marzo hay una reunión de formación a los

inspectores sobre expedientes disciplinarios, va a venir el magistrado de no se qué, el juez no se qué, a decirnos tal cosa, eso es formación programada; pero luego hay otra formación no programada y que está en base a lo que va surgiendo y creo que esta es nuestra mayor formación más que la puntual.

- Y además, la puntual la tenemos una vez al año, la jornada de inspección que también es una jornada de formación, y lo que yo no pongo en duda bajo ningún concepto es nuestra capacidad para dar respuestas a esa formación puntual.
- Porque si no tendrías que dimitir claramente, o sea no podrías abordar el trabajo.
- No, no puedes.
- ✓ **Nosotros preguntábamos: habitualmente ¿cuánto tiempo dedicas a las siguientes actividades profesionales de perfeccionamiento?, entonces considerábamos la lectura de libros especializados, documentos profesionales..... Mucho tiempo, pues más del 70%, poco tiempo contestaba casi el 30%. Asistencia a cursos, jornadas, seminarios, pues muy bajo, el 28% poco o nada, el 70% participación en proyectos de investigación educativa, nadie contestaba que mucho, solo el 4%, es decir que casi el 95% está en nada o en muy poco. Análisis y reflexión personal sobre su propia práctica, una reflexión consigo mismo, pues hay un 14% que considera que mucho tiempo, le dedica mucho tiempo a esa reflexión individual, bastante tiempo el 71%, o sea que prácticamente está todo el mundo ahí, tan solo le dedica poco tiempo el 14% de los encuestados. Análisis y reflexión con sus compañeros, ya no es una reflexión personal sino es un análisis en conjunto, en equipo... Pues mucho tiempo le dedica tan solo el 48%, bastante tiempo el 19% y poco tiempo considera el 62% y nada hay un 15%.**
- Es que fíjate tú, cuando hablamos de investigación con la cantidad de tarea que tenemos que hacer y que luego la formación nos la tenemos que proporcionar por nuestros medios ¿qué tipo de investigación vas a hacer?. Cuando era más joven y tenía más tiempo y quizá más ganas...; no, olvídate, estaba a un cien por cien, con un grupo de gente que trabajábamos, investigábamos, producíamos material, etc. Pero, claro, eso lo aguantas una temporada, después hay una serie de tareas y tienes que dejar la investigación; no puedes investigar. ¿Cuándo investigas?
- En el año sabático.
- Si, en el año sabático si, porque ya hice una investigación, otro compañero hizo otra, en fin, pero es cuando tienes tiempo, en circunstancias especiales.
- Pero es normal, en la jornada laboral no puedes.

- ✓ **Quedan solamente dos cuestiones; una me parece muy importante: es la coordinación externa con otros sistemas de apoyo. Según se desprende de los datos, el grado de coordinación que la inspección mantiene con otros sistemas de apoyo es alto, en el caso de los EOEP de zona, en concreto el EOEP de zona el 80% de ustedes considera que es muy aceptable o bastante aceptable, tan sólo el 20% lo considera poco aceptable. Es relativamente baja con respecto a los EOEP específicos, aunque luego la gente de los EOEP me comentaba que dependía porque eran casos muy especiales. Contestaban ustedes que muy aceptable tan sólo el 5%, bastante aceptable el 20%, es decir, que el grueso está en poco aceptable pero por las circunstancias de los EOEP específicos... En el caso de los CEP, considera muy alto o bastante aceptable el 65%, el 35% opina que es poco, que sigue siendo poca la coordinación. Ésta es baja también en el caso de otros sistemas, lo que pasa es que ahí no especificamos. Preguntábamos de manera abierta qué alternativas, qué propuestas hacían para mejorar, medidas que proponen los inspectores o inspectoras para mejorar la coordinación; y ustedes contestaban: establecer un marco para coordinarse, unificar criterios de actuación entre diferentes servicios en una zona, mejorar la coordinación institucional interna, reuniones de coordinación trimestrales, que fueran planificadas y que fueran fijas, entre servicios; me estoy refiriendo a lo que es la coordinación.**
- Actualmente se está dando eso, porque el Inspector General que tenemos ahora, está vendiendo el criterio de que el inspector es el que debe ser el centro de coordinación de todos los Servicios concurrentes y por ahí está empezando esa línea. Incluido los específicos, no solamente los de zona. Y los CEP se supone que aquí también están incluidos, por ejemplo, se plantean cuestiones como establecer objetivos comunes, conservar una política clara y exigente de trabajo colaborativo, aumentar el número de asesores (asesores miembros de EOEP), miembros de la inspección, no hacer por separado los planes anuales sino que los responsables de los servicios unifiquen y tengan reuniones también de coordinación...
- ✓ **Por último, con respecto al plan de trabajo, también se les preguntaba sobre la utilidad, la conveniencia, la practicidad del plan de trabajo y la memoria. Los resultados dicen que el plan de trabajo responde a las necesidades del centro y profesores de la zona: muy de acuerdo 4%, bastante de acuerdo 38%, nada de acuerdo 10%, algo de acuerdo casi 50%. Es decir, que responde poco.**
- Que no responde.
- ✓ **¿Es útil para el trabajo cotidiano? La respuesta es algo para un 62%, el resto está en bastante más de acuerdo. ¿Es revisado y modificado a lo largo del curso? Nada de acuerdo, algo de acuerdo, casi el 100%. ¿La memoria del plan de trabajo recoge propuestas de memoria? Bastante-mucho el 50%, esta mitad**

arriba, el otro 50% abajo. ¿Realmente el plan de trabajo y la memoria reflejan el trabajo que se realiza? Volvíamos a insistir, menos del 50% consideraba que bastante, más del 50% pero cercano a esta cifra algo o nada de acuerdo.

- Es lo que te decía yo antes, que el plan de trabajo aguanta lo que le echen en el papel pero luego, en la realidad, ese plan de trabajo se multiplica; eso es el 40 o 50%.
- ✓ También se les preguntaba de manera abierta para que ustedes hicieran sugerencias que pudieran mejorar la programación, la memoria, etc. Por ejemplo, ustedes planteaban cuestiones como reducir tareas, establecer prioridades, desarrollar más aspectos relacionados con el asesoramiento a colectivos, reducir aspectos burocráticos fácilmente sustituible por el desarrollo de redes informáticas, por ejemplo trabajar conjuntamente la revisión de algunos aspectos, que el plan de trabajo recoja la actividad cotidiana y los compromisos de trabajo de los inspectores con los centros, que sea un plan más realista y factible, que los imprevistos puedan modificar sustancialmente su desarrollo.
- El plan de trabajo nuestro ha cambiado radicalmente; estamos hablando de un plan de trabajo que tenía 580 tareas específicas, pero eso ya no existe. Temporalizadas además. El de ahora es absolutamente distinto...No hay tareas. Es más realista.
- ✓ ¿Qué consideran ustedes con respecto a las relaciones con la Consejería? Desde el punto de vista de la concepción del trabajo, la pregunta que se hacía era: según su opinión como inspector/a, hasta qué punto la concepción que usted tiene de su trabajo coincide con la de la Consejería puesta de manifiesto a través de decretos, órdenes, demás documentos, etc. En general, la respuesta de ustedes es que en bastante o en gran medida era coincidente, tan sólo un 24% de ustedes decía que poco. Y con respecto de ¿hasta qué punto las tareas y acciones que usted realiza como miembro de la Inspección Educativa se corresponden con la línea de actuación que establece la Consejería? La contestación fue que el 80% consideraba que en bastante o gran medida, un 20% contestó que poco o en absoluto.
- Eso es algo evidente...¿Quién legisla? El Gobierno, y el Boletín Oficial lo tenemos nosotros que llevar a cabo.
- ✓ Valoraban ustedes también muy alto la adecuación de instancias técnico-administrativas; lo consideraban un hecho muy positivo. Para terminar, desde el punto de vista de los miembros componentes de este Servicio, se apunta toda una serie de problemas importantes que habría que solucionar; se trataba de una cuestión final que decía: (aquí cabe todo...) hay que definir con mayor precisión el modelo de inspección, hay que establecer un plan de

trabajo realista, hay que mejorar la formación, aumentar las acciones de formación, hay que definir las condiciones laborales y profesionales mejor, tiene que aumentar la participación de la Inspección en planes que pone en marcha la Consejería, conociéndoles de antemano para poder informar y asesorar adecuadamente...

- Eso se está intentando. Mayor sintonía en la filosofía de actuación, tiene que haber mayor sintonía en la cuestión interna de la coordinación; eliminar recelos de lealtad porque tal y como yo lo veo cuando nosotros realizamos un informe técnico en función de la legislación no es ni la primera y espero que sí la última vez que la inspección hace un informe positivo, negativo... y salir este en el Boletín Oficial, y no hacerle ni caso y que ocurra todo lo contrario. Es decir, pedir un informe, una cosa tan técnica con los requisitos mínimos para que un centro cumpla la legislación y tu decir que no por esto, por esto y por esto, y salir la autorización del centro; entonces, no somos leales al partido político que hay, somos leales a la legislación que ellos mismos establecen o hay establecida. Quizá va por ahí...
- Mira, es que ese término de “lealtad” es un término trasnochado, fruto de otros tiempos en los que la Inspección era leal al Régimen, no era leal: tenía que serlo. Entonces, ese término debe estar en desuso, de tal manera que no corresponde ser leales a nadie, nosotros somos leales a la democracia, somos leales al Boletín Oficial; pero es que el propio Gobierno cuando ve cosas en el Boletín que él ha puesto y ve que se le vira la historia, te dice: oye...¿Por qué no me cambias el informe? Oye, esto no es así...Me refiero a que ha habido aquí, en esta Inspección y en todas las Inspecciones de España, pero sobre todo en esta porque nos ha tocado vivirlo, desde el año ochenta y cuatro hasta prácticamente el año noventa y seis, en el cual los criterios de selección de continuidad o no continuidad eran básicamente políticos. Hombre, yo puedo hacer un informe no leal, pero en el año ochenta y seis por hacer un informe no leal me costó que me pusieran en la calle
- Y a mi me ocurrió lo mismo en el noventa y uno, noventa y dos.
- Y el puesto de muchos inspectores peligró.
- ¿Peligró? no, no, se fue al garete, todo por situaciones de no lealtad. Pero eso ya no se da.
- Eso era antes, ahora mismo la Inspección está en una situación de funcionarios, y en todo caso en una situación de autonomía, de independencia.
- Claro, lo que pasa es que cuando esas personas tiene mucho poder, claro, se miden contigo a ver quién puede más y claro, como puedan más y no hagas tu lo que ellos quieren, pues mira ¿cuántos ejemplos hay?, no hay más que mirar a nuestro

alrededor.

- ✓ **Solamente quería, para terminar, que ustedes hicieran una valoración del futuro, perspectiva de cómo ven el futuro de la Inspección, vuestro perfil como inspectores y como agentes de asesoramiento, de apoyo, etc, del sistema educativo un poco en la línea que tu considerabas y todo lo que quieran añadir con respecto a lo que hemos estado comentando.**
- Bueno, pues sigo confirmando que lo que nosotros tenemos que aportar al sistema es mucho por nuestra propia demanda del puesto, que estamos en contacto con todo el abanico educativo, desde los alumnos hasta los padres, hasta la administración local, hasta los profesores, los equipos directivos, los CEP, los orientadores, el consejero, los directores generales, los propios compañeros etc.
- Por nuestro propio perfil yo creo que se nos tiene que potenciar esa función de asesoramiento, lo que pasa es que debemos ponernos de acuerdo para reordenarla, y que interesa a los políticos y que nos interesa a nosotros en esas funciones de asesoramiento, ahora entiendo que tenemos mucho que aportar en ese asesoramiento y que desde luego no me veo como un inspector burócrata, controlador, supervisor, solamente porque yo también asumo que soy eso, en mi perfil desde mi puesto hay eso. Pero también veo y creo que esas dos funciones de asesoramiento y de supervisión no son divergentes, creo que pueden funcionar en paralelo y ahí está muy relacionado con el perfil de cada uno de nosotros, que no es así, sino que puede ir en paralelo.
- En estos momentos, y en muchos de los casos, el grupo de trabajo, de profesores, de colectivos que tienen la posibilidad, que demandan un asesoramiento y tiene la posibilidad de dirigirse a un servicio u otro, tengo experiencias de que se han dirigido directamente a la inspección porque consideran que el asesoramiento que les presta va a ser realista, e incluso vas a compartir con esas personas problemáticas futuras que se deriven en los propios centros, eso lo he visto últimamente, en estos últimos dos o tres años. Entonces, veo nuestra profesión -la inspección-, el futuro, cada vez mandará más nuestro asesoramiento y lo que sí, no sé de que manera se podría realizar, pero evitar que llegemos un momento dado a ser meros burócratas.
- Estoy por la línea de lo último que acaba de decir la compañera, es decir, tendríamos que intentar eliminar las tareas que son puramente burocráticas como es ir a contar bancos, como es ir a mirar no sé qué, cuántos comensales hay... sobre todo, porque eso lo podría hacer otro tipo de persona, otro personal y buscar más espacio para la labor esta de asesoramiento porque parece como que tenemos más credibilidad en un momento determinado, en un foro determinado; lo que nosotros decimos a otra gente, la influencia que pueda tener, bueno, pues ¿estamos muy apretados de espacio? pues vamos a buscar espacios a costa de otras tareas que lo único que a lo

mejor podrían inferir es una supervisión, pero no el (...) de hacer esas tareas que son puramente burocráticas y dedicarnos más a este otro tipo de tareas.

- Pensando por lo del futuro y, en principio, entendería que lo de la inspección debe ser un elemento catalizador en el sentido (...) y un poco, precisamente por la posición que tenemos de estar en ese nexo, en administración-centros, pues casi todo fluye en un sentido con otro por el inspeccionamiento, y es un poco eso, facilitar esos procesos y en todo caso también aprovechar el papel de evaluación o control, y al departamento de asesoramiento yo creo que son algo muy importante, que van unidos y que será una objeción que tenemos que hacer, pero siempre en esa vía de facilitar procesos. Y después, otro aspecto que veo importante es la credibilidad, que en un principio creo que la Inspección tiene una credibilidad y que en todo caso los propios usuarios, por decirlo de algún modo, los centros, hacen gala en ese caso, como hacen en algunos casos los centros concretos, bueno, notar esa credibilidad, creo que habría que mantener esa línea de credibilidad, ¿cómo? pues con un nivel de preparación al máximo para colaborar y crear espacios para que esa preparación, ese nivel, esa competencia se mantenga activa y no intentemos vivir de la renta. Y después, también hay otro aspecto que a mí me preocupa y es, entraría un poco dentro de la mala gestión como (...), es decir, creo que es una mala gestión desde el punto de vista de recursos, es una mala gestión económica dedicar a un inspector a (...), porque eso lo puede hacer cualquiera, lo que no puedes poner es, un capital en este caso, a una persona con una cualificación a hacer algo que puede hacer otra persona con una preparación mínima; es decir, básicamente serían esos tres aspectos los que habría que plantear de cara al futuro y, evidentemente, desde dentro, básicamente irá en coordinación, tendrá que ir bajando a niveles más correctos, más amplios, y después quizá desde la administración un planteamiento más de conocimiento dedicada a la inspección y de alguna gestión de ese recurso que entiendo que es importante.
- ✓ **Pues con esta última intervención damos por terminada la sesión. Gracias por su colaboración.**

Anexo 14

Codificación del contenido del discurso
del grupo de discusión de la IE

GRUPO DE DISCUSIÓN IE

- Codificación del contenido del discurso

Códigos	Significado
ACTIMERE	Actividades/funciones más frecuentes del sistema de apoyo
DEFINFUN	Definición/naturaleza de las funciones que realizan
DISTRIBUTEM	Distribución del tiempo en función del tipo de actuación
CONASEPROF	Concepción que tiene el profesorado del asesoramiento según asesores
MDECOLA	Utilización del modelo centrado en procesos o colaborativo
MDECONTE	Utilización del modelo centrado en contenidos o especialista
DEFINIMOD	Definición/naturaleza del modelo de actuación
GRADOIN	Grado de influencia del asesoramiento
ESIRUCINIER	Estructura interna del equipo
FORMACOMPE	Formación y competencia profesional
COORDIRRELA	Coordinación externa; relaciones con otros Servicios de Apoyo
PLANIRA	Planificación, Plan de Trabajo y Memoria
RELADM	Relaciones con la Administración

- ✓ Empezamos entonces con la primera de las dimensiones que se refiere a funciones, actividades, tareas que realizan. Nos vamos a centrar sólo en aquellos aspectos más relacionados con el asesoramiento, entendido como asistencia, ayuda, apoyo al profesorado individualmente, en grupo o bien colectivamente a todo un centro u otro tipo de estructuras como puede ser una comisión de una zona, de un distrito etc, etc. Bueno el catálogo de funciones o de actuaciones relacionadas con el asesoramiento es enorme, es muy grande. Aparecen funciones muy variadas. Les voy a leer para que se hagan una idea y luego entramos un poquito en detalle. Hay funciones relacionadas con lo que es identificación de necesidades del profesorado individualmente, grupalmente o colectivamente a todo un centro. Seguimiento de actuaciones, es otra de las funciones o actuaciones que se suelen realizar cuando asesoramos. Elaboración de planes, de programas, de orientaciones para el trabajo, es decir, elaboro una propuesta que le llevo al profesorado. Facilitación de trabajo en equipo, ayudo a que el profesorado se siente a trabajar en grupo, en equipo, colectivamente. Difundo información, bien sea normativa legal o bien sean experiencias de innovación en otros centros, o nuevos conocimientos pedagógicos. Establecer contactos entre el profesorado, es decir, pongo en contacto a diferentes profesores, centros, para que trabajen en colaboración en torno a una temática; también está relacionado con labores de ayuda o de apoyo. Búsqueda, detección de recursos: personales, materiales, etc, para ayudarles a que pongan en marcha un proyecto o para mejorar lo que hacen. Apoyar la puesta en práctica, bien apoyándoles en base a formación, bien apoyándoles con asesoramiento puntual. Dándoles información directa en algún tema en concreto. Evaluando, bien evaluando directamente uno o bien ayudando a que ellos evalúen. Capacitándoles para que sean autónomos, ayudándoles, potenciándoles para que ellos se sientan autónomos y sean capaces de decidir por sí mismos todo el trabajo. Resolviendo tareas burocráticas también se planteaba, aunque eso era más discutible. Investigando y facilitando coordinaciones en la zona, con otros servicios de apoyo, con otros centros, con otras instituciones no educativas. Si se dan cuenta hay un catálogo enorme, incluso aquí se escapan algunas. Nosotros dejábamos en el primer cuestionario incluso una pregunta abierta para otro tipo de actuaciones. Lo digo porque no está esto bien definido en la teoría ni en la práctica. Los resultados que obtuvimos después de que les pasamos el cuestionario a nivel de toda Canarias, a todo el Servicio de Inspección, fueron los siguientes: las funciones, tareas, actividades de este catálogo que he presentado y que obtuvieron mayor puntuación fueron las siguientes: en primer lugar, resolución de trabajos burocráticos es la que salió con mayor puntuación. Difusión de información, se supone que es lo que más están haciendo ustedes. Coordinación de zona entre sistemas de apoyo y centros. Establecimiento de contactos entre centros y profesorado, es decir, facilitar el

contacto entre ellos, actuando como mediadores. Y ayuda en la relación del profesorado con la familia. También aparecían con valores altos: la búsqueda, detección de recursos, apoyo en la puesta en práctica, facilitación del trabajo en equipo. Éstas eran las que más se hacen: tareas burocráticas, difusión de información, coordinación de zonas, establecimiento de contacto, ayuda en relaciones profesorado-familia. Las que menos fueron: elaboración o diseño de propuestas de actuación, diseño de un programa, elaboración de un plan que uno presenta para que luego ellos lo pongan en práctica, la investigación, que prácticamente no se hacía tampoco, o se hacía muy poquito, la formación. Estas son las que menos se hacían. La primera cuestión que me gustaría que debatieran es hasta qué punto consideran ustedes que este perfil es adecuado o no.

- ¿Esos resultados?
- ✓ Estos resultados ¿se acercan a lo que ustedes consideran que están haciendo en vuestra zona?, ¿o no?, esa sería la primera cuestión.
- Pues quizá nos tendrías, al menos a mi, tendrías que repetir...
- ✓ ¿El catálogo en general?
- No, las que más salieron y las que menos
- ✓ Les repito. Las que más: tareas burocráticas, aquí se entendía resolver problemas cotidianos, informes, teléfonos, etc. Difundir información, aquí se contemplaba distintos tipos de información, normativa legal, en cuanto a temas pedagógicos, proyectos o experiencias de otras zonas. Coordinación de zonas, facilitar la coordinación entre servicios y entre centros. Establecimiento de contactos entre centro y profesorado, diferentes centros que uno pone en contacto para que trabajen conjuntamente o para que se ayuden mutuamente, bien sean profesores aislados o bien sean centro completos. Apoyo en las relaciones entre el centro y el profesorado con la familia. Las que menos, las que menos porcentajes obtuvieron. Primero: elaboración o diseño de planes, programas, materiales, es decir, elaboro una propuesta que luego llevo para que se puedan aprovechar. En segundo lugar, investigación. En tercer lugar, formación. En cuarto lugar, evaluación. Todas estas recibieron puntuaciones bastante bajas.
- ¿Formación te refieres a que nosotros formemos al profesorado?
- ✓ O bien actúas formando tu directamente, es decir, tu eres la formadora, o bien facilitas el que ellos se autoformen, es decir, tu puedes ayudar a que ellos

formen un grupo de discusión como una actividad formativa, es decir, tu asesoras para que ellos se formen; el resultado final es la formación del profesorado, bien actuando directamente como ponente o bien poniendo medios. La pregunta sería: ¿hasta qué punto están ustedes de acuerdo?, ¿cómo valoran estos resultados?, es decir, ¿se acercan a lo que uno considera desde su puesto de trabajo, desde vuestra experiencia, o no?, ¿o habría que hacer cambios?. Y las prioridades serían otras, es decir, yo creo que lo que más estoy haciendo con respecto a mi actuación como apoyo, ayuda, asistencia, asesor de profesores no tiene que ver con eso, yo hago esto, esto y esto...

- ¿Y la evaluación?
- ✓ La evaluación significa aquí, o bien yo evalúo directamente, bien sea un proyecto que se está poniendo en marcha, un proyecto curricular, una experiencia educativa, o bien yo ayudo a que ellos se autoevalúen, yo asesoro para que tú puedas evaluar lo que estás haciendo con tu trabajo.
- [**ACTIVFRE**] Es que evaluación lo estamos haciendo continuamente. A mí fue una de las cosas que más me llamaba la atención. Evaluación lo estamos haciendo continuamente, continuamente tenemos que evaluar si el programa “tal” funciona, si los del equipo se están llevando como sea, si hay que rectificar una línea de trabajo, si aquello está dando resultado, analizando ... lo que pasa que no es una evaluación que luego nada más nos la quedamos nosotros, es que luego precisamente evaluamos para llevarle las cosas que creemos que debería abrir un foro de discusión, por ejemplo, ante los resultados de una primera evaluación, incitamos a que se reúnan, a que ellos analicen, a que ellos mismos pongan las medidas, eso que estás diciendo, el intercambio, si lo que funciona aquí lo llevamos allí, pero claro, para ver lo que funciona aquí y llevarlo allí, estamos evaluando. Aquí evaluación, y preciso, se refiere a una evaluación de carácter formativo. No se trata de la evaluación de rendimiento. No es un proceso para luego sancionarlo, ni muchísimo menos, sino para mejorarlo. Mejorar lo que se está haciendo exactamente. Por lo menos, nosotros lo estamos haciendo continuamente.
- [**ACTIVFRE**] Bueno, y en la autoevaluación de los centros también participamos de manera directa, asesorando, proporcionándoles materiales, indicadores, etc. Facilitándoles incluso las reuniones de la comisión interna de evaluación, todo este tipo de cosas las hacemos.
- [**ACTIVFRE**] Yo sin embargo creo que no es una actuación sistemática, y es distinta en secundaria y en primaria, es distinto la cultura evaluativa, me parece a mí. Por ejemplo, yo en mi trabajo como inspector no me reúno de manera sistemática para ver los resultados del primer trimestre de los centros de mi zona. Sin embargo,

ustedes, los compañeros de secundaria, sí lo hacen.

- A distintos niveles, claro.
- **[ACTIVFRE]** A veces nos reunimos simplemente con la directiva, otras veces nos reunimos con gente del seminario, otras veces con un equipo pedagógico determinado, pero sistemáticamente, si no con todos, sí con todos los que podemos.
- **[ACTIVFRE]** Claro, y qué hacemos y qué hago yo como inspector de primaria sobre la evaluación: yo por ejemplo evalué entrando en la clase, entro en la clase y veo al profesor, y de lo que observo le digo: oye me parece que debes enfatizar esto, esto, esto otro... Sin embargo, eso en secundaria no se hace. Es decir, que no obstante yo veo que como carácter general en primaria y en mi trabajo esta evaluación tanto para entrar al aula como la de analizar resultados no es sistemática, es decir, no es una evaluación ni siquiera formativa que yo me plantee en mi plan de trabajo para ayudar al equipo directivo o para ayudar al profesor a reflexionar, lo hago esporádicamente. Quiero entender incluso que no sé si ha habido un entendimiento adecuado de la situación tanto al destacar las tareas burocráticas, yo creo que sí. Antes estaba comentando un tema de un informe con respecto a un centro. Es la tarea burocrática un informe, evidentemente para mí no porque es que ese informe es el final de todo un proceso, pues ha habido una parte de evaluación clarísima; es ya una problemática concreta, ha habido un asesoramiento que en las reuniones se realiza dirigida en este caso al equipo directivo, un trabajo importante de asesoramiento, ha habido un trabajo en este caso de explicitar normas legales, y al final de ese proceso lo único que emerge es un informe, no es una tarea burocrática como la que vimos al principio. Yo creo que el aspecto de evaluación es, digamos con un adjetivo, es una evaluación difusa o no estructurada pero yo diría que constante, y es más, insistente, con distintas variedades, distintas funciones, con distintos interlocutores, pero creo que la evaluación es en un sentido constante, y que además de esa evaluación, y los compañeros me lo corroborarán, hay una parte de asesoramiento. Evidentemente, porque tu me puedes hacer una evaluación de algo y automáticamente lo guardas en tu maleta y te vas; y esa no es la actuación normal, normalmente hay a continuación una actuación sobre esa situación y a continuación una serie de propuestas a los interlocutores que tenga ese equipo directivo, puede ser un comportamiento específico más. Creo que en principio esa evaluación es el primer aspecto, después esa forma de explicación de las normas creo que también es otro aspecto importante que se hace como dar información de la normativa legal y asesoramiento al efecto de cualquier intención, y después quizá el aspecto de coordinación de elementos en la zona en tanto que los Servicios de apoyo hacemos una función de coordinación importante. Que a lo mejor no es formación directa, porque en principio la formación la llevaban los CEP, la Inspección en este caso, y sobre todo de primaria o de EGB, o inspección de educación básica, siempre ha tenido este aspecto de formación.

- **[ACTIVFRE]** Yo estoy totalmente de acuerdo en la puntuación que se ha dado a nuestras tareas burocráticas como un primer elemento porque me parece que, y diferencio tareas burocráticas de tareas pedagógicas, tareas burocráticas es todo aquello que hago yo en mi puesto que termina para que en la superioridad se tome una decisión administrativista o administrativa, como la escolarización, eso sí es...
- **[ACTIVFRE]** Incluso el informe ese del que tu hablabas. Claro, yo también hago informes y termina ese informe para tomar una decisión pedagógica, ese trabajo no es un trabajo para mi burocrático sino que es un trabajo necesario para que se tome una decisión pedagógica en el centro o en un determinado nivel o como un determinado profesor, cosa que hacen también los profesores, los profesores escriben sus informes, escriben su programación y eso no es una tarea burocrática, hacer una programación es una tarea didáctica, pedagógica...
- **[ACTIVFRE]** Yo creo que la evaluación considerada formativa va implícita en lo que hacemos nosotros, o sea, si nuestra función es realmente supervisar, juzgar, mirar a ver como se están haciendo las cosas, nosotros estamos evaluando continuamente y yo creo que tanto el espíritu de ustedes como el nuestro no es: lo está haciendo mal le caigo encima, sino al contrario, hay algo que está desviado de lo que tenía que ser y lo que intentas es formar o darles los medios o decirles lo que tiene que hacer para que aquello se rectifique, por lo tanto la evaluación formativa es algo que está y se hace. No estoy de acuerdo con el valor que ha sacado ahí tan bajo.
- **[ACTIVFRE]** Es que vas, haces una visita de aula, y ves una serie de cosas y al final asesoras al profesor: mira, yo creo, por ejemplo, la metodología que estás empleando para explicar tal cosa no es lo más adecuado porque a lo mejor has visto que los resultados no han sido todo lo brillantes que querías, es decir, que continuamente, al propio tiempo que evalúas vas asesorando positivamente. No le estás sancionando lo que hace mal, al contrario, intentas darle otros caminos.
- **[DEFINFUN]** Me da la sensación de que lo que emerge, lo que se planifica, lo que es el objetivo, en ese ejemplo de ahí, es el informe. A lo mejor quizá sea un defecto o una ventaja en cuanto a la Inspección, nosotros tenemos una serie de actuaciones que normalmente no están recogidas en un documento.
- **[DEFINFUN]** El informe se podría considerar burocrático en cuanto lo que es el final de una investigación que has hecho y una toma de contacto con diferentes personas o visitas; informe, si se llama burocracia a lo que digo, es plasmar por escrito una serie de actuaciones pero que no son burocráticas.
- **[DEFINFUN]** Burocracia yo la entiendo sobre todo en el sentido que tu planteabas, yo llevo a cabo una acción, o necesito, o estoy intentando localizar,

conseguir recursos para un centro y eso me lleva a mi un papeleo, unos estadillos, unos estadillos de principio de curso, elaborar una memoria que no va a conllevar a nada más por ejemplo, a eso es a lo que estamos considerando burocracia, incluso había gente que también considera burocracia el atender continuamente el teléfono (...) lo que implica luego desarrollar más cuestiones formalistas, etc.

- [**ACTIMFRE/DEFINFUN**] Pero es que en nuestro trabajo yo no veo eso como burocracia sino que son labores inherentes a nuestro trabajo, porque a ti atender el teléfono cuando hay un problema, te llaman: mire, en este momento hay un montón de padres aquí, que sucedió tal cosa ¿qué hacemos?, ayúdenos, ¿qué podemos hacer? y ¿cuántas veces no vamos?
- [**COORDIRRELA/ACTIMFRE/ESTRUCINIER**] De todas maneras sigo insistiendo con el tema de que nuestra evaluación no está estructurada, es decir, a las preguntas de ¿qué evaluar?, ¿cómo evaluar?, ¿dónde evaluar? e incluso ¿con qué criterios evaluar?, nosotros, cada uno de los inspectores, por ejemplo con este último aspecto, tenemos creencias distintas sobre la evaluación ¿por qué? porque no nos hemos puesto de acuerdo, no nos hemos sentado a hablar ¿qué evaluar?, ¿cómo evaluar? y ¿dónde evaluar?. Yo creo, personalmente, que lo hacemos de manera esporádica y sin discriminar, es decir, voy a visitar esta aula porque ha habido una queja del consejo escolar, ha habido una queja del director del centro que me pide que asista, en el caso de primaria concretamente, entonces voy, pero en mi trabajo decir que tengo estructurada la evaluación con criterios mentales sobre la evaluación, que no sólo los tengo yo sino que los compartimos nosotros, con un criterio de por qué voy a evaluar, para qué voy a evaluar, yo eso en el desempeño de mi trabajo no lo percibo. Y me resulta también curioso que salga con puntuación alta lo de la relación nuestra con la coordinación de la zona, que sale de las más altas además. Yo no sé ustedes porque eso yo no lo hago.
- [**ACTIMFRE**] Yo la coordinación lo hago poquísimo.
- [**ACTIMFRE**] Hombre, como máximo en la reunión de directores, jefes de estudio, les puedo decir: oye, hay una experiencia interesante de “fulanito de tal”, o del colegio de “no sé cuánto” y sería conveniente... Eso es que lo hacemos: intercambiar, facilitar...
- ✓ **Sí, pero eso está contemplado en la otra: establecimiento de contactos entre centros y profesorado de la zona para el intercambio de ideas, materiales, para, por ejemplo, apoyar un centro concreto que tiene un problema o tiene una propuesta de mejora...**
- [**ACTIMFRE**] Lo hacemos pero no como para obtener una de las puntuaciones más altas.

- [**ACTIVERE/ COORDIRRELA**] Para coordinar esfuerzos este curso, ¿cuántas veces te reúnes tu con el orientador, el logopeda, el del ámbito de CEP, tu y otra persona que no sé qué, y el ayuntamiento para coordinar todos el esfuerzo para resolver un problema de ellos. Yo en este caso no te digo con todos, pero tu ¿cuántas veces te reúnes con los orientadores? Muchas veces.
- [**ACTIVERE/ COORDIRRELA**] Con todos sentados en la mesa, pues yo mira, en esta zona lo he hecho dos veces, no lo he hecho nunca con todos sentados a la vez, pero eso no quiere decir que no estés coordinando...
- [**ACTIVERE/ COORDIRRELA**] Las reuniones de coordinación y seguimiento con secundaria que también están los orientadores, los asesores del centro, están los distintos centros de primaria y secundaria. En cualquier caso sirve eso un poco como núcleo, como centro de intercambio de información, creo que es una de las funciones importantes de la labor; ayer mismo, en las jornadas que con los padres de los centros se organizaban en un seminario, uno de los temas que se planteaba era éste, y además, la demanda iba por ahí: la coordinación, un nexo en este caso para, desde los CEP coordinar con otros aspectos. En este sentido lo entiendo, creo que ahí sí nos lleva un tiempo, y un esfuerzo... Lo que no acabo de ver son las tareas burocráticas.
- ✓ **Vamos a fijarnos no sólo en las actuaciones sino en cómo se distribuye el tiempo, que también es una forma de ver hasta qué punto lo que se debería de priorizar se está priorizando o no, es decir, del tiempo que yo dedico, si pudiéramos hacer un porcentaje semanal, ¿qué es lo que ocuparía más?**
- [**DISTRIBUTIEM**] El 75% de mi tiempo lo dedico a tareas burocráticas, es mi trabajo como inspector, en lo que estoy haciendo ahora y en lo que he hecho en estos años atrás. Siempre he hecho tareas burocráticas en mi trabajo.
- ✓ **Y a continuación, además de eso ¿qué otras cosas te están ocupando el resto del tiempo?**
- [**DISTRIBUTIEM**] El resto del tiempo después me ocupa la orientación a los profesores, el asesoramiento a los profesores, la formación al profesor, y también el tema de padres, en mi trabajo tengo, no bastante, pero sí contacto con los padres y madres, asociaciones de padres y con la familia.
- ✓ **Y ustedes ¿cómo distribuirían el tiempo? si tuviéramos que hacer un porcentaje como ha hecho él ¿cómo lo distribuirían? en lo que es una semana normal?**
- [**DISTRIBUTIEM**] Teniendo en cuenta que el asesoramiento es a lo mejor la

décima función que uno tiene, a lo mejor un 10% de asesoramiento, el resto son todas las demás funciones que tiene la Inspección.

- [**DISTRIBUTIEM PLANIRA**] Es muy difícil en nuestra profesión cuantificar el tiempo así, porque te surgen problemas, te surgen cuestiones, te surgen reuniones que no tenías previstas, y en muchas ocasiones tienes que dejar algo que ya tenías planificado precisamente, a lo mejor de asesoramiento de visitas a centros, aulas o lo que sea, porque tienes que...
- [**DISTRIBUTIEM PLANIRA**] Eso es verdad, es decir, nosotros hacemos una planificación semanal en primaria; lo anotas todo: reunión con profesores, asistir a la CCP, asistir a tal y tal... y esa es tu intención.. Reunirte con la dirección general de no sé qué, jornadas de no sé qué historia, problema urgente de que los alumnos están en la calle porque no hay interino, no hay sustituto, el AMPA que te llama, que no sé qué, oyes tienes que ir a tal... Mira, estoy aquí y tenía que haber ido a un centro que me han llamado porque los tengo cercados en el patio.
- [**PLANIRA**] Sí, que lo venía ella comentando ahora, yo esta tarde a las siete y media una reunión con noventa padres con el tema de la ESO para pasarlos al Mayorazgo, es decir, que tu te planificas y te rompen la planificación.
- [**DISTRIBUTIEM PLANIRA**] Lo que yo siempre cuento: los trabajos urgentes se resuelven cuando te han puesto otro más urgente encima y lo tienes que realizar, es así, osea, tu dices: hoy tengo que hacer esto, esto y esto porque es urgente, y a lo largo de la mañana como haya algo que venga un poco más urgente ya está, se acabó, eso lo tienes que dejar.
- [**DISTRIBUTIEM PLANIRA**] Yo entiendo que una variable importantísima y que además no se percibe es la contingencia, es decir, nuestra labor está, digamos, sometida o totalmente condicionada a la contingencia, es decir, ahora mismo planificas, ahora estamos yendo a la semana de quince días pero todavía, claro, tienes tu un plan en ese caso de trabajo con una perspectiva, y cualquier contingente te descalabra todo; y además hay otro tema con respecto a esa situación de contingencia o de emergencia o de circunstancia y es que te hace perder un poco la perspectiva de las cosas, al menos es lo que a mi me pasa. Bueno, pero y qué diablos quiero yo esta semana, entonces claro, esta noción de evaluación, o está haciendo asesoramiento, esta... pues no, pero a lo mejor si me dices un poco, a lo mejor pues sí.
- En todo caso, pues una tarea burocrática, pues yo qué sé, desplazarte a un centro para ver el material, a lo mejor sí, para ver un problema, eso, sí es importante, absolutamente.
- [**DISTRIBUTIEM DEFINFUN**] Quizá las visitas te ocupen el 70%, yo creo que

sí, ahora, esa idea, esa contingencia te rompe todos los esquemas del sistema, y además cualquier tipo de planteamiento, con lo cual, también hay otro aspecto que induce eso y es: a veces pierdes la perspectiva, incluso hay un trabajo en las funciones, no es que la pierdas sino en cuanto a cantidad o valoración.

- **[DISTRIBUIEM**Y después, lo que tampoco eso te impide presentar un papel, que es algo de lo que antes decíamos... bueno, que en este caso hay evaluación, que estamos haciendo, que estás haciendo tú, ¿hay unos criterios explícitos? pues no, todos son implícitos en todo caso a nivel individual, podría ser posible plantear con nuestro trabajo, nuestras cosas en un papel y es que no aguanta el papel, esta rienda que llevamos no aguanta el papel; eso sería un poco la razón básica, con lo cual digamos en este caso, yo creo que con Inspección nos pasa lo mismo que con la mili, el valor se nos presupone, pues en determinadas ocasiones tienes que ir en esa dinámica, y en esa tesitura sin otra opción, porque a lo mejor lo que tu decías, eso, un clavo por otro se saca.
- Deja de ser urgente cuando tienes, eso, como hoy, todo lo que pudiera tener, bueno, pues,...
- ✓ **Esto se lo he pasado al profesorado y se le ha preguntado sobre los tres servicios. En general, la tendencia de respuesta del profesorado fue baja para los tres servicios. La principal razón que nosotros, desde el punto de vista del departamento y yo personalmente, la principal interpretación que hacía era que a pesar de todo el esfuerzo de los agentes de apoyo y de asesoramiento y de las grandes tareas, el gran apoyo que están haciendo, el profesorado sigue necesitando más, es decir, es insuficiente el asesoramiento, el apoyo, la ayuda que se le está dando, y más en un momento de transición tan gorda como el actual, de implantación de la LOGSE, de muchísimas innovaciones al mismo tiempo. La respuesta en general de los tres servicios fue baja, muy baja. Baja en el sentido de que se le preguntaba: ¿qué tipo de actividades o acciones recibe de EOEP, de CEP, de Inspección con respecto a, por ejemplo, diagnóstico o identificación de necesidades, muy baja. Cuando se le preguntaba de manera abierta, es decir, ya no es una cuestión cerrada que decía: mucho, poco, bastante... sino una pregunta abierta. Con respecto a la Inspección lo que el profesorado percibe que más se hace es atender problemas del centro en general, tipo administrativo, horario, creación de aulas, comedor, traslado, matrícula... problemática relacionada con todos estos ámbitos etc. Aparecían también, por ejemplo, asesoramiento-ayuda en la elaboración del proyecto educativo- proyecto curricular. El momento en el que se pasó el cuestionario era clave porque estaban todos los centros implicados en la elaboración de esto. También aparecía la facilitación de la coordinación de ciclos, departamentos, equipo, claustro. Aparecía con bastante puntuación la opción nada. Es decir, que había mucho profesorado**

que decía que el Servicio de Inspección, que los inspectores, inspectoras no hacían nada. Solamente visitaban, veían, miraban... De todas maneras, insisto esto ocurre en los tres servicios, no es una cosa particular de un Servicio sino en general del profesorado...

- Que no te preocupes, que no pasa nada.
- ✓ No, lo digo para que ustedes hagan también la interpretación en cuanto a lo que ellos consideran, es decir, se les preguntaba ya no lo que ellos ven que hacen ustedes sino lo que creían que ustedes deberían hacer. El profesorado responde: potenciar, facilitar la coordinación y equipos de trabajo entre el profesorado. Aparecen cuestiones relacionadas con resolución de problemas, ayudar a resolver problemas organizativos, de actuaciones del profesorado en el centro por ayudar a resolver problemas de conducta e indisciplina. Me imagino que referidos más al alumnado, a la relación alumnado-profesorado. Asesoramiento sobre implantación de la LOGSE, ayuda para colaborar adecuadamente en proyectos educativos, proyectos curriculares, programación, información sobre experiencias educativas etc. Después aparecían otros muchos, por ejemplo, ofertar programas y materiales, facilitar el establecimiento de contactos y relaciones entre centros y profesorado, identificar necesidades del centro o ayudar a identificar esas necesidades del centro, etc.
- [**CONASEPROF**] Vamos a ver, en mi experiencia mi contacto es más con el equipo directivo que con el profesorado, eso es evidéntísimo, de tal manera que el contacto que pueda tener con los profesores es porque hay una demanda o una denuncia o alguna historia, aunque mi intencionalidad es tener contacto con los profesores. Lo que me dicen a mi los profesores cuando me reúno con los claustros es: oye, necesitamos asesoramiento LOGSE porque no sabemos; mi respuesta: de acuerdo, ustedes necesitan asesoramiento LOGSE pero también es verdad que ustedes no leen nada, que necesitan estar tutelados, que son incapaces de lanzarse, y parece ser que aquí la Inspección tiene que aguantar la vela del asesoramiento por todo, y ustedes son incapaces de sentarse y empezar a razonar por sí mismos.
- [**CONASEPROF**] Mira, ¿tu sabes lo que refleja esto? el desasosiego que tiene el profesorado y entonces, claro, se arriman a donde pueden, ¿quién tiene la culpa?, ¿quién me tendría que dar y facilitar datos? quien sea. Por eso la valoración que dan a todos nosotros es muy baja, a cualquiera de los tres Servicios que tienen como función asesorar, [**CONASEPROF**] porque es un desasosiego impresionante, ahora, ¿quién tiene la culpa?, tu se la echas en parte a ellos, yo también estoy de acuerdo, porque la gente que se interesa, que se ha metido, que lee, no tiene tanto desasosiego como la que no.

- [**GRADOIN**] Oye, perdóname, pero es que esos compañeros que leen dicen: yo prefiero que no venga el inspector porque el inspector...
- [**FORMACOMPE**] Saben más que nosotros, es muy posible, en muchos puntos. Hay profesores que están muchísimo mejor formados que nosotros, eso yo lo capto, y ese profesor cuando lo capta dice: oye, venga, pon, di... Porque si yo digo que el 75% de mi trabajo es burocrático ¿cuándo me dedico a leer y a formarme? en el tiempo laboral no lo puedo hacer... entonces, yo me encuentro con ese problema en el desempeño de mi trabajo.
- [**DISTRIBUTIEM**] En este caso, lo que sí quiero compartir, que a lo mejor es una realidad percibida por el profesorado, es que normalmente el contacto, el primer contacto con el inspector es con el equipo directivo básicamente ¿por qué es así? pues un poco por la dinámica que antes estábamos contemplando, es decir, cuando hay cualquier tipo de cuestión normalmente es un problema, un centro que tiene una incidencia, y entonces únicamente ves al profesor concreto del aula cuando a lo mejor esas contingencias te lo permiten. Me imagino que vosotros tenéis reuniones con ciclos ¿cuándo quiere decir con ciclos? cuando a lo mejor puedes visitar el aula, cuando tienes una cierta tranquilidad y puedes hacer determinadas cosas. Entonces, ¿esa situación cuando se da? en la vida laboral de un profesor en un curso pues igual una vez o dos... o ninguna. Después, otra cosa: hay una demanda de formación pero no lo sé porque en algunos casos cuando se plantea así...
- [**DEFINFUN**] Pero de eso no somos encargados tampoco nosotros.
- ✓ Vamos a ver, ustedes quieren asesorar y además en algunos casos quieren asesorar por la fuerza; incluso alguien puso sobre la mesa una opinión que a mi me dejó un poco descolocado: no, no, es que a nosotros tenían que darnos las mismas facultades que a los inspectores, verás si así asesoramos...
- Vaya, vaya.
- [**GRADOIN**] Hombre, ¿qué entiendes por asesoramiento? ¿atizar con un martillo y meter las ideas por la cabeza? Por otra parte, se decía: vamos a ver, ustedes asesoren, resulta que el asesoramiento normalmente tiene que ser a instancia del asesorado. Entonces, situación concreta: ¿cuántas llamadas reciben de los centros en cuanto a asesoramiento? Los centros educativos eso o pocos o ninguno, o en ningún caso quieren que aparezcan los asesores por allí. Dices en la primera evaluación 'ese aspecto no funciona', pues a veces al profesor no acaba de gustarle como le estás planteando las cosas.
- ✓ Les iba a comentar, hay cierto problema, por lo menos desde el punto de vista teórico de compatibilizar funciones de inspección, supervisión del sistema

educativo con asesoramiento, y las razones que se arguyen, los argumentos, se refieren sobre todo al estatus, es decir, la relación de asesoramiento se basa en una relación libre, igualitaria, en el sentido de que yo puedo aceptar o rechazar tu consejo, tu buenamente me puedes ayudar pero yo tengo que tener libertad para aceptarlo o no, y en eso se basa la relación de asesoramiento especialmente, el problema que hay con el Servicio de Inspección es el estatus que tiene de autoridad en la medida en que esta persona podría ofrecerte un consejo, pero ¿hasta qué punto, yo, como asesorado tengo libertad para rechazar tu opinión, tu consejo?

- **[MDECONTE/MDECOLA]** Sí, pero esa creencia yo creo que va cambiando, porque también es el estilo de asesoramiento del inspector, porque, claro, yo puedo asesorar a alguien que es una profesora y la puedo asesorar en una dinámica que ella capte que lo que yo estoy diciendo lo ve como que se lo estoy imponiendo, o al contrario, porque, y se dan los dos casos, porque a veces te encuentras a un profesor caradura que en un departamento ha tomado una decisión de que estos deben ser los objetivos y deben trabajar en este trimestre y usted lo tiene que aceptar. Entonces, claro, tu haces un asesoramiento ahí al profesor y bueno, se lo dices, y te capta, sí, pero también es verdad que hay otra dinámica de asesoramiento de los inspectores, y es la más común, por ejemplo, un compañero de secundaria fue el otro día a una CCP de un instituto y, señores, esto es lo que hay, hizo un análisis interesante y al final dijo: y me ofrezco a los departamentos para que me reclamen... y la gente del instituto se quedó... ¡estupendo!, por lo menos hay un ofrecimiento. Es decir, que yo creo que aunque es verdad lo que planteas sobre el estatus, pero también es el estilo y la circunstancia, la circunstancia en la que se da.
- **[MDECONTE/MDECOLA]** Yo voy a hacer más hincapié en eso, vamos a ver, no depende tanto del Cuerpo de Inspectores entrecomillado, como del carisma que se tenga, o el prestigio que tenga la persona en sí, es decir, yo puedo tener un prestigio determinado a lo largo de mi carrera como profesora, y entonces, dependiendo del aforo que yo tenga, el asesoramiento...
- Es más factible...
- **[MDECONTE/MDECOLA]** Claro ¿por qué? porque ya se fían, conocen, pueden contar con el prestigio. Ahora yo voy en plan de orden y mando con una gorra. Y dicen: lo dice el inspector, bueno, pues habrá que hacerlo, tu lo haces a regañadientes o no te lo hacen.
- **[MDECONTE/MDECOLA]** No obstante, advirtamos que en el plano nuestro, el papel nuestro de asesor puede tener una parte de contaminación y de hecho yo creo que la tiene porque no hay duda de que el juego de roles, es el rol que tu crees que tienes, otro el que tienes y otro el que se imaginan los otros que tienes, y eso un

poco aparece ahí en el informe...

- [**CONASEPROF**] En este caso nosotros tenemos un rol o una imagen en los centros que yo creo que difiere a la de secundaria. Pero en ese aspecto la cosa se ha ido ampliando.
- [**CONASEPROF**] Y el asesoramiento hay gente que lo capta incluso a pesar de los informes que tu quieras hacer, y en esto te entiendo y te doy la razón, pero yo creo que habrá gente que sigue viendo ese asesoramiento más que nada casi como un consejo que se le da a un profesor.
- [**CONASEPROF**] Pero eso hay que superarlo, es distinta la visión que tienen los compañeros de profesores de primaria con respecto a los inspectores de primaria, que la que tienen los profesores de secundaria con respecto a los inspectores de secundaria, es decir, la tradición que hay de que un inspector de primaria se meta en una clase y allí no pasa nada, el hecho de que un inspector de secundaria se meta en la clase de alguien es porque hay algo gordo, allá ese señor, algo pasó, hay tal, algo pasó, seguro que hay una reclamación, o sea, no hay esa facilidad o esa costumbre... y entonces eso es muy importante también, eso es una diferencia. El inspector de primaria entra a un centro de primaria y ahí todo el mundo se pone firme, se pone el sombrero, sigue siendo todavía así, en secundaria no, con un poco de suerte el director se digna a recibirte, en serio, quiero decirte que es distinto.
- Seguro que es así en los de secundaria.
- [**CONASEPROF/MDDECOLA/MDDECONTE**] Sí, a los de secundaria me refiero. Un profesor de secundaria te ve como más cercano y puede discutir más contigo que no un inspector de primaria, un inspector de primaria va a un centro y allí nadie se atreve a discutirle una orden; un señor de secundaria va a un centro y desde luego yo podré hablarle de los aspectos formales con todo “quisqui”. Pero de los aspectos, digamos específicos yo no me atrevo a hablarle a un señor de lengua y literatura porque me pone rojo, claro porque él es el especialista. Entonces en aspectos formales, en aspectos digamos de asesoramiento...; ahora bien, cuando vamos a hablar de materia, Fulanito, vente conmigo y me llevo entonces un inspector especialista en la materia para poderle hablar de tú a tú con ese seminario.
- ✓ **Les iba a comentar, llevamos un poquitín menos de una hora, vamos a ir mucho más rápido ahora con las dos dimensiones que faltan que creo que son muy interesantes, ya ha salido algo respecto a las condiciones de trabajo, de formación. Vamos a hablar un poquito de estrategias y de metodología, yo les explico en qué sentido y ustedes me comentan. Vamos a aguantarnos un poquitín más de una hora si les parece para no necesitar una segunda sesión y no cortar a la mitad el trabajo ¿de acuerdo? Aunque iremos más ágiles.**

- [**GRADOIN CORDIRRELA**] Un pequeño paréntesis, vamos a ver, me gustaría destacar lo importante que es para la Inspección asesorar ¿por qué? porque yo creo que para el conjunto del sistema nuestro papel de asesores es fundamental, y es posible que los otros sectores, tanto el sector del profesorado, del CEP, de los orientadores... que les pisamos también su terreno de asesorar y haya un cierto interés por poner más en la balanza, el temor a la Inspección y que no debe de asesorar porque los profesores...
- Se ven amenazados.
- [**GRADOIN CORDIRRELA**] Porque se ven amenazados, que realmente lo que nosotros podemos aportar, es decir, a mi personalmente me gustaría que saliera en este estudio: bueno pues los inspectores se opina que no deben asesorar por esa vinculación incluso con el pasado, pero también hay que decir que por los intereses de los otros sectores, teorías implícitas en las que realmente la inspección se dedique solo a tareas burocráticas, a ser sancionada, a controlar, a supervisar... y no a asesorar, cuando para mi podemos aportar al sistema, por la experiencia que tenemos de poder entrar en todas las aulas, que somos el único servicio que lo podemos hacer, pedir documentación que somos el único servicio etc. tanto en la privada como en la pública... eso es una experiencia tan enriquecedora que no hay nadie más en la Consejería de Educación que pueda aportar al servicio esa experiencia.
- ✓ Con respecto a metodología, este ámbito se refiere a cómo se hace el asesoramiento, hemos estado hablando de actuaciones, de intervenciones, actividades, funciones... con respecto a las estrategias y la metodología la cosa está todavía más complicada con respecto a lo que es el asesoramiento, es decir, no está nada claro cómo se asesora, parece que hay dos grandes tendencias, dos grandes modelos u orientaciones: una se conoce como modelo centrado en procesos, otra se conoce como modelo centrado en contenidos, el modelo centrado en procesos se refiere a que cuando uno asesora su meta final es facilitar la dinámica de trabajo del profesorado, mientras que en el modelo centrado en contenidos, la meta final, el objetivo del asesoramiento es resolver un problema puntual, concreto, centrado en contenidos o centrado en el proceso de trabajo, es decir, si lo que estoy buscando es que el profesorado se sienta a trabajar y discuta y resuelva por sí los problemas o bien yo lo que voy buscando es resolverle un problema puntual e irme. De todas formas, insisto, esto es en teoría, porque en la práctica no se da un modelo puro, ustedes ya lo saben, entonces para averiguar...
- Eso sería un modelo, una metodología en ese caso...
- Una metodología, se refiere a modelos metodológicos.

- Yo no coincido en que eso sea prácticamente un modelo...
- ¿Cómo se desempeña el asesoramiento?
- ✓ **Me refiero a metodología, para definir una metodología u otra metodología se han concretado, se han identificado toda una serie de estrategias, entonces se las voy a comentar, las estrategias serían: cuando yo intervengo resuelvo un problema muy concreto, un problema puntual que a mi me plantean, yo voy, lo resuelvo y me marchó, y en eso consiste mi ayuda; o bien cuando me plantean un problema y yo voy, lo que hago es intentar que ellos analicen el problema, y yo colaborando también y aportando también mis argumentos y mis ideas, pero intentar buscar una solución entre todos, sea un equipo, sea un claustro, un departamento, sea el profesorado individualmente, esta sería una primera estrategia: me centro en el problema y me marchó, o me siento contigo a reflexionar y buscamos situaciones y buscamos soluciones conjuntamente. Otra estrategia: el apoyo se centra en individuos, es decir, yo preferentemente suelo atender a individuos aislados o a muy pequeños grupos y la mayor parte del tiempo trabajo de esta forma, o bien yo priorizo la atención a grupos, y fundamentalmente lo que voy buscando es trabajar con colectivos, claustros o grandes colectivos dentro de los centros, como pueden ser ciclos o departamentos enteros o incluso varios departamentos. Cuando yo asesoro limito la oferta de los temas sobre los cuales lo hago, o bien no pongo limitaciones, toco cualquier tema y no me importa la temática en particular porque lo que me interesa es ponerme a reflexionar sobre lo que sea, la temática en sí siendo un pretexto para la reflexión y para la capacitación hacia la autonomía; suelo trabajar de manera práctica, es decir, soy yo el que voy y no espero a que me llamen, aunque también puedo esperar a que tú me reclames, a que reclames mi ayuda. Y como última estrategia se suele identificar también el tipo de relación cuando yo me pongo a trabajar contigo; y los criterios de la relación permiten que haya una igualdad de status y que yo me sienta muy libre contigo o bien que se mantengan diferencias marcadas, se sepa quién es cada persona y haya un status marcado, diferenciado. Todo este tipo de estrategias ayudan a definir una orientación de un tipo u otro. También se suele conocer como especialista o generalista: yo voy como especialista y hay un problema relacionado con la enseñanza de la lengua y yo soy un especialista en lengua, un filólogo; y entonces voy y resuelvo el problema relacionado con esto, sea en un material curricular, sea en una programación, en un criterio de evaluación, se trate de lo que se trate; o bien lo que hago es facilitar propuestas de trabajo entre el profesorado, y atender procesos de mejora a nivel global.**
- Yo creo que esos aspectos no se pueden separar tampoco.

- Eso iba a decir yo: depende del tipo de problema.
- ✓ Yo iba a decir que según la respuesta, el resultado era que había una tendencia marcada hacia un modelo de orientación de proceso; es decir, había más énfasis en procesos que en contenidos concretos cuando se intervenía, mayor énfasis en la colaboración (se propiciaba la colaboración por parte de ustedes), mayor énfasis en grupos y en centros globales que en individuos particulares, mayor énfasis en el trabajo sobre cualquier tipo de temática, más que limitar la temática, comprensividad frente a limitación de oferta, mayor énfasis en proactividad que en reactividad, aunque también aparece la reactividad con niveles altos, es decir, ustedes van también en función de que los llamen. Y también ustedes se planteaban como objetivo capacitar para la autonomía, claramente, y pretendían una relación igualitaria, independientemente de lo que luego perciba y considere el profesorado. La tendencia suele ser hacia la orientación de proceso, pero no está marcado, no está claramente marcado ni mucho menos...
- [**DEFINIMOD**] En mi trabajo hago de todo un poco. No hay una orientación definida.
- [**DEFINIMOD**] Yo no tengo una orientación definida, yo me centro en contenidos, aun cuando la demanda de asesoramiento burocrático de llamar al director del centro, que también necesita asesoramiento burocrático, oye, vamos a ver: ¿cuántas horas le puedo poner al profesor no sé qué?, pues mira, la norma dice que le tienes que poner tantas horas; oye, ¿cuántas horas se tiene que reunir el departamento de no sé qué?, la CCP., ¿cuántas horas al mes?. Preguntas de este estilo, entonces tu le respondes y le asesoras, pero también hay una demanda que tu detectas y reúnes a los directores de una zona, señores, aquí hay un problema de los horarios que resulta que la mayoría de los centros no ha hecho no sé qué, no sé cuanto, entonces, les asesoras, le dices: mira, hay que hacerlo así, así y así.. Y el tratamiento a la igualdad, la relación de igual a igual, tu haces lo posible.
- Tu quieres pero no es.
- [**DEFINIMOD**] Pero, a veces, el cómo te perciban, el matiz de cómo lo dices, el énfasis de la voz... es decir, son tantas historias por una historia pasada de la Inspección, el conjunto de los inspectores de aquí, de la Comunidad, estamos interesados en quitarnos de encima esa imagen porque nos dificulta, a mi personalmente, el desempeño de mi trabajo. No veo que pueda decir que el 60 o el 70% va más en contenido o va más en procedimientos, creo que hago de todo.
- [**DEFINIMOD**] Incluso algunas veces vas a un centro directa a solucionar un problema determinado, vas allí, o bien porque te han llamado o bien porque lo has

detectado tu solo, sobre todo en este caso, te han dicho que existe ese problema y lo que pretenden cuando tu llegas al centro es que les des la receta. Pero en muchas ocasiones, y me imagino que todos lo hemos hecho, pues citas a las personas implicadas en el asunto y vamos a ver entre todos cuál es el problema, vamos a analizarlo...¿Qué solución buscamos? no, no te voy a decir yo lo que vas a hacer, vamos a buscar entre todos la solución. Un ejemplo muy claro, yo tengo un problema un día en un taller de metalistería, de un sitio que además conozco de arriba a abajo pero, claro, yo no soy especialista en cómo tiene que estar ese taller ¿qué tengo que hacer? coger a un compañero y decirle: vente conmigo, lo que estamos intentando es analizar y tengo que llevar una persona que me asesore.

✓ **Que es un experto en ese tema.**

➤ [**DEFINMOD**] O al contrario, viene un compañero y me dice: léete esta programación porque necesito asesoramiento a ver si esto es correcto ¿qué le digo?. O sea, que yo creo que las dos cosas, y entonces ese inspector, con la información que yo le pueda dar se reunirá con todo el seminario y verá por dónde pueden ir las cosas, o sea, depende del problema, depende de cómo, si es un tema muy puntual pues tu necesitas de un especialista, si es una cosa general pues ya no hay problema, ahí no creo que se pueda separar el uno del otro.

➤ [**MDDECOLA**] Quería matizar dos cosas: antes se hacía hincapié en el aspecto de la circunstancia o de la contingencia, entonces, el motivo de ese asesoramiento, pues en muchos casos es porque te llamen, precisamente porque tienes una cantidad de momentos que tu no controlas y, bueno, realmente ahora no sé qué pongo, vas por ahí ya, normalmente parece que ese no es el método, el método es después, una vez que tu llegas, tomas contacto con ese centro normalmente no nos quedamos en el hecho concreto y sales con la maleta, a no ser que estés asfixiado de tiempo y de todo, sino normalmente lo que haces es sentarte. Y en el caso de primaria mucho más porque ese planteamiento generalista es el que impera. Con lo cual creo que se hace siempre un planteamiento de equipo, un planteamiento un poco de mancha de aceite. Y después, respecto a si se acota el terreno, pues yo creo que normalmente no, el uso normal de nuestro trabajo: situación de igual a igual, yo creo que eso depende del rol que los otros te asignen; que va cambiando, que estamos empezando a cambiar, cierto, pero en todo caso yo no lo doy por cerrado. En principio vamos primero a procesos.

✓ **Si quieren datos concretos por curiosidad sobre la opinión del profesorado, se les preguntaba: en el proceso de ayuda o apoyo, en el caso de la Inspección, la relación entre inspector-inspectora y asesorado-profesor ¿es igualitaria, complementaria, colaborativa? El profesorado contestaba que mucho, osea, que totalmente, contesta el 8,6%, casi el 9% del profesorado, bastante, el 35%, es decir, que bastante alta; poco, el 39%, y nada el 16%. Como curiosidad. Es**

decir, que considera que hay bastante igualdad el 35%, un 8% totalmente, el 39% considera que poco, y nada, absolutamente nada, es decir, que sería jerárquica totalmente, el 16%.

- Pues a lo mejor no es tanto, y es una buena señal.
- ✓ **Bueno, ¿quieren añadir algo más con respecto a metodología?, a mi me interesa mucho lo que es la tercera dimensión, creo que el trabajo está muy condicionado por lo que tu decías de los muchos condicionantes...**
- Y problemas que surgen...
- ✓ **Sí, que tienen que ver con la propia estructura del servicio, que tiene que ver con las coordinaciones, que tiene que ver con otros elementos y no solo dependen de uno mismo.**
- [**GRADOIN**] Además, yo creo que habría que sumar un aspecto importante ahí, y es que un poco la estructura de la propia Consejería en los distintos departamentos. Ahora, ¿cuál es el vínculo con la realidad? el contacto con los centros, básicamente somos la Inspección, por lo cual hay una afluencia y una demanda constante de distintos ángulos, entonces estamos en medio de esa serie de presiones y demandas constantes, y todo te hace no ser autónomo en tus planteamientos o no regir tu grado de trabajo, no decir: esto es lo que voy a hacer y voy a dejarme de historias, eso creo que es quizá, un elemento ejecutivo que nos rompe toda la dinámica de trabajo.
- [**DEFINIFUN PLANIRA**] Nuestro plan de trabajo no es nuestro, nos viene impuesto y no es permanente, o sea, independientemente de una serie de funciones que tenemos que hacer y que están estipuladas, luego van llegando y van improvisando sobre la marcha un montón de tareas, que eso ya de por sí, todas las tareas obligatorias que tenemos que hacer a lo largo del curso son muchas, más luego todas las que vienen añadidas, además sin una programación, sino sobre la marcha y todo es para ayer, y venga, rápido, y ahora léanse esto y ahora informen de lo otro... no puedes tener una continuidad en tu plan de trabajo.
- ✓ **Sí, les iba a comentar, se refería a cuestiones de estructura interna, coordinación con otros servicios y con otros elementos, se refiere a cuestiones de formación, por ejemplo, con respecto al tamaño de la zona que atienden, con respecto a su perfil profesional, con respecto a los recursos, materiales, humanos con que cuentan, hasta qué punto ustedes consideran que eso está influyendo o está determinando o no. Por ejemplo, con respecto al tamaño de la zona, se dice que es poco adecuada, que hay demasiada zona y que eso está dificultando la labor; con respecto al perfil profesional lo consideran adecuado o muy adecuado prácticamente el 100% está entre muy y bastante**

adecuado el perfil profesional...

- Nos valoramos.
- ✓ **Sí, se autovaloran con respecto a capacidad profesional, su capacitación también muy alta, prácticamente el 100%...**
- [**ESTRUCINIER**] Sí, por ejemplo, yo intervendría, creo que no es así, es decir, con respecto a los recursos materiales que tenemos hemos mejorado muchísimo en un año. Este año hemos mejorado en recursos un montón. Muchísimo, ordenadores, bibliografía, personal de apoyo...
- [**ESTRUCINIER**] ¡Eh!, cuidado, ustedes ya lo tienen todo pero arriba nada más que a tres nos lo han cambiado. A nosotros el personal de apoyo nos sigue faltando, ha mejorado pero eso no significa que todavía estemos a la altura; no perdona, el ordenador que tengo en mi casa que según mi hijo es un dinosaurio, es mejor que el que me acaban de poner, y no me quejo, porque el que tenía antes era inútil. A ver si me explico, antes tenía el problema de que hacía un informe aquí y me lo llevaba a mi casa, y en mi casa bien pero cuando me lo volvía a traer ya no lo leía, ahora por lo menos están a la misma altura.
- [**ESTRUCINIER**] A lo que me refiero, ya hay presupuestados y a punto de comprar todos los ordenadores que nos faltan. Sí, pero los ordenadores no es solo eso.
- ✓ **A mi interesa sobre todo destacar también el tema de la capacitación.**
- Hombre eso es muy...
- ✓ **Y sobre todo con todas las demandas que hay actuales.**
- [**FORMACOMPE**] Hombre, vamos a ver una cosa, sí, nosotros asesoramos en contenidos y en procesos, pero nosotros no somos supermanes, ni super... mujeres, woman... ¿Por qué? porque nosotros tenemos nuestras deficiencias agudas de formación, eso está clarísimo; tema LOGSE. ¿tu crees que nosotros tenemos claro el tema LOGSE.? no, no es verdad. Pero ¿por qué no lo tenemos claro? pues porque es tal la cantidad de información que te llega que, es lo que dice él, o te lo lees en tu casa los fines de semana u olvídate.
- [**DISTRIBUTEM FORMACOMPE**] Eso es lo que tienes que hacer, leerlo en tu casa porque aquí no hay tiempo.
- [**FORMACOMPE**] Es decir, el ritmo de trabajo que nosotros tenemos no nos

permite ni siquiera compartir con los compañeros, el discutir pedagógicamente historias...

- ✓ **Vamos a ir un poquito a eso, por ejemplo, funcionamiento interno, cuestiones relacionadas con el funcionamiento interno, distribución y reparto de funciones. Consideran que es bastante o muy adecuado más del 70% de ustedes, tan sólo un 26% considera que es poco adecuado.**
- **[ESTRUCINIER]** Yo estaría ahí entonces.
- ✓ **Reparto de funciones, de tareas, de trabajo...**
- Pero ¿a nivel interno?
- ✓ **Sí, a nivel interno sí, tiene que ver con tu superior, con tus compañeros...**
- **[ESTRUCINIER]** Yo sí estoy conforme, lo que pasa es que son muchas cosas a repartir entre muy pocos. Lo que hay está bien repartido, lo que pasa es que son demasiadas.
- ✓ **Otra alternativa que se preguntaba, otra variable, se refería a la comunicación y el trabajo conjunto, que, prácticamente el 50% dice que es muy o bastante adecuado, prácticamente el otro 50% que es poco o nada adecuado. Es decir, que hay una separación al 50%, la comunicación y el trabajo conjunto, ¿qué les parece?**
- **[ESTRUCINIER]** El trabajo en conjunto también va mejorando porque, por ejemplo, ahora mismo, con las condiciones que tenemos formadas dentro la propia Inspección, que trabajamos sobre cada cuestión, sobre un tema determinado, profundizamos para luego pasarlo a los demás compañeros.
- ✓ **La coordinación se valora también bastante positiva, en torno al 60% bastante o muy adecuado, casi un 40% opina que...**
- ¿Entre nosotros?
- ✓ **La coordinación de funciones y actuaciones entre ustedes: diferentes zonas, utilización de unos criterios homogéneos entre todas las zonas. Continúo. En la medida que quieran hablar hablen, yo, si no, sigo.**
- **[ESTRUCINIER/DISTRIBUTIEM]** El 40-60 es discutible. La coordinación no funciona tan bien, es decir, si la demanda de nuestro puesto de trabajo, no de lo que yo hago sino del puesto, es que estés de bombero en muchas ocasiones y eso del

frenesí, es imposible que tengas tiempo para coordinarte con el resto de los compañeros para llevar actuaciones conjuntas... Una vez al mes nos coordinamos y una vez en semana nos coordinamos específicamente por comisiones de trabajo, pero lo básico, lo fundamental es una vez al mes porque aquí estamos todos, y bueno, las reuniones en que estamos todos o bien son para darnos información de la superioridad o bien para información general.

- O para homogeneizar criterios...
- Si pero... A lo mejor no es suficiente.
- Yo también bajaría ese nivel bastante.
- [**ESTRUCINIER**] Una inversión como mínimo más grande, sin embargo sería un sesenta y un cuarenta, efectivamente, no hay tiempo; en todo caso, crear unos espacios y mira: ahora vamos a dedicarnos a esto, y puede arder Troya. Es que a lo mejor lo que tenemos que tener es unos recursos, a lo mejor una biblioteca. Tema de criterios, pues quién tiene esas reuniones mensuales (...), pero digamos, en aspectos importantes; antes hablabas de evaluación, tú tienes tu historia y yo la mía, y ella otra... que puede ser que haya coincidencia, también es cierto, de todos modos es una especie de curriculum donde han supuesto que vamos por ahí funcionando cada uno como podemos; a lo mejor podría ponerse sobre la mesa, podría ponerse sobre la mesa, y que a lo mejor sería necesario ponerlo sobre la mesa yo creo que sí, porque incluso cuando hacemos ese tipo de coordinación aquí en esas reuniones mensuales es, hasta cierto punto, y en algunos aspectos, solo aspectos formales, porque si de hecho se plantea cualquier tarea inmediatamente aparece una polémica, polémica en el sentido positivo, con unos argumentos o unos planteamientos o con una raíz de esos argumentos totalmente distinta, divergente, y en algún caso yo diría que contradictorio, si no, un poco hacemos memoria, y en este caso yo hablo a lo mejor como más viejo, o como casi más viejo que ninguno de vosotros. En ese sentido ¿vamos mejorando?, creo que vamos mejorando pero en todo caso habría que ir ahondando y sobre todo creando espacios porque quizá a nosotros lo que un poco nos molesta es esa contingencia.
- Que son imprevisibles...
- [**ESTRUCINIER**] Que no puedes hacer eso. Las reuniones de trabajo muchas veces las planteamos fuera de aquí porque es la única salida.
- ✓ **Continúo, por ejemplo con respecto al clima relacional, el ambiente de trabajo dentro del servicio se considera muy, bastante adecuado en el 85%...**
- Pues debería ser del cien por cien...

- ✓ Tan solo hay un 5% que dice que no es adecuado, tengan en cuenta que estamos hablando de la Inspección a nivel de Canarias, que también está la provincia de Las Palmas. Claro, estamos hablando de resultados generales del resto de Canarias. La resolución de tareas burocráticas con todo lo difícil que es definir esa palabra, prácticamente el 75% consideraba que se resuelven bastante o muy adecuadamente. El aprovechamiento del trabajo grupal, pues hay un 72% que considera que bastante o muy adecuadamente se resuelve el trabajo en grupo, se aproveche ese trabajo.
- Hombre, siempre se resuelve lo que hace bien uno...
- Sí, ese porcentaje está correcto.
- ✓ El grado de preparación, y aquí entramos ahora en cuestiones formativas, por ejemplo aquí se especificaba en contenidos concretos, por ejemplo con respecto a lo que es la detección o clarificación de necesidades, hay un 50% que considera que es bueno y hay otro 50% que considera que es suficiente pero que no es óptimo tampoco. Sí, de que estás cualificado para hacer un diagnóstico de una zona, de un centro, identificar sus problemáticas, etc. Te digo que aquí vamos a concretar en cuestiones muy particulares, por ejemplo elaboración de materiales, planes, programas, pues lo mismo hay alrededor de un 40% lo que dice que es buena su preparación, pero luego hay un 57 ó 56% que considera que es insuficiente o es suficiente pero no es bastante. La elaboración de planes en colaboración con otros, esto hacía referencia sobre todo a proyectos curriculares, proyectos educativos, etc. Insisto que fue en la época de esa tarea especialmente. Considera insuficiente el 15%, hay un 55% que considera que es suficiente pero que se queda corto y bueno lo consideran un 30%, la preparación hay un 30% que dice que sí. Con respecto al conocimiento y la difusión, divulgación de experiencias, conocimientos, informaciones, etc. Se considera que se está bastante bien capacitado, hay más del 60% que muy bueno o bueno, insuficiente tan solo lo considera el 5%. Con respecto a normativa, legislación, está claro que es el valor más alto de todos, están muy capacitados y muy preparados. Con respecto a asesoramiento a centros para que pongan en práctica y desarrollen sus planes también consideran que están bastante bien capacitados en el sentido de que hay un 66-67% que consideran que muy bueno o bueno. Trabajo con grupos y colectivos, dinamizarlos, ponerlos a trabajar conjuntamente etc. Hay también valores altos, casi el 70% considera que están ustedes bien capacitados...
- Estoy de acuerdo.
- [**FORMACOMPE**] Ahí sí, porque nos han dado un montón de cursos para enseñarnos.

- ✓ **En general el trabajo en grupo con su propio equipo también lo ven bastante alto, nadie considera que es insuficiente, o sea que si quieren añadir ustedes algo con respecto a la formación, a la capacitación ...**
- **[FORMACOMPE]** Yo discrepo en el sentido de que no lo veo tan optimista. Vamos a ver, una cosa es la capacidad y otra la formación. Considero que nosotros tenemos la capacidad suficiente de que cuando surge un tema nos espabilamos y buscamos los medios para poder asesorar ese tema dignamente, ¿cómo te las apañas? es muy personal, unos fuera de hora, otros parando en tu curso, otros leyendo... Te digo: una cosa es que tú te consideres capaz porque en un momento dado si tienes carencias sabes recurrir a los medios para suplir tus carencias de una manera personal, y otra es la formación que tendríamos que tener para que no nos pasaran esas cosas en un momento determinado.
- **[FORMACOMPE]** Yo discrepo un poco en que la capacidad es el poder hacer, yo creo que se necesita una actualización constante, ese es uno de los aspectos que veo en mi planteamiento y es que hay que estar mucho más informado de determinados temas y además hay otro problema que no hay que perder de vista en determinadas situaciones, es ir con un bagaje yo diría genérico o no sé si es la palabra adecuada; lo que quiero decir es que hay que intentar estar actualizado y esa actualización yo no la tengo, en el sentido de que tengo libros que he comprado en mi casa y están ahí...
- **[FORMACOMPE]** Pero fíjate la diferencia que yo hago, a ti te dicen, a ti o a cualquiera de nosotros, la semana que viene tiene usted que hacer una charla o reunirse con tal grupo porque tiene que haber una reunión sobre tutorías, y tiene usted que estar en esa reunión, coordinarla. Cualquiera de nosotros es capaz de coger, preparar, buscar, e ir a esa reunión. Pero yo considero que sobre ese tema o cualquier otro efectivamente, necesito más formación, ahora, capaces claro que somos, lo que pasa es que lo que no tenemos es tiempo.
- **[FORMACOMPE]** Tú puedes tener una formación de tipo general, una base estupenda, pero a lo mejor esa reunión y ese tipo de cosas convendría que estuvieras al loro, que estuvieras a la última, creo que es una obligación que en parte nosotros tendríamos que tener.
- **[FORMACOMPE]** Pero hoy en día no podemos estar al loro en todos los temas que tengamos que tocar, porque yo no soy una superwoman, porque luego cuando salgo de aquí yo también tengo una familia, tengo un montón de obligaciones implícitas a mi persona. Que yo no puedo llevarme todos los fines de semana a mi casa un montón de trabajo porque no puede ser.
- **[FORMACOMPE]** A eso voy, lo que no podemos hacer es plantearnos como

sistema derivar ese perfeccionamiento y esa actualización y ese estar al día a costa de nuestras instancias.

- [**FORMACOMPE**] Creo que hay dos líneas de formación implícitas en los inspectores: una, la que nos programan, es decir, ahora el día 2 de Marzo hay una reunión de formación a los inspectores sobre expedientes disciplinarios, va a venir el magistrado de no se qué, el juez no se qué, a decirnos tal cosa, eso es formación programada; pero luego hay otra formación no programada y que está en base a lo que va surgiendo y creo que esta es nuestra mayor formación más que la puntual.
- [**FORMACOMPE**] Y además, la puntual la tenemos una vez al año, la jornada de inspección que también es una jornada de formación, y lo que yo no pongo en duda bajo ningún concepto es nuestra capacidad para dar respuestas a esa formación puntual.
- Porque si no tendrías que dimitir claramente, o sea no podrías abordar el trabajo.
- No, no puedes.
- ✓ **Nosotros preguntábamos: habitualmente ¿cuánto tiempo dedicas a las siguientes actividades profesionales de perfeccionamiento?, entonces considerábamos la lectura de libros especializados, documentos profesionales.... Mucho tiempo, pues más del 70%, poco tiempo contestaba casi el 30%. Asistencia a cursos, jornadas, seminarios, pues muy bajo, el 28% poco o nada, el 70% participación en proyectos de investigación educativa, nadie contestaba que mucho, solo el 4%, es decir que casi el 95% está en nada o en muy poco. Análisis y reflexión personal sobre su propia práctica, una reflexión consigo mismo, pues hay un 14% que considera que mucho tiempo, le dedica mucho tiempo a esa reflexión individual, bastante tiempo el 71%, o sea que prácticamente está todo el mundo ahí, tan solo le dedica poco tiempo el 14% de los encuestados. Análisis y reflexión con sus compañeros, ya no es una reflexión personal sino es un análisis en conjunto, en equipo... Pues mucho tiempo le dedica tan solo el 48%, bastante tiempo el 19% y poco tiempo considera el 62% y nada hay un 15%.**
- [**ACTIVERE/DISTRIBUTEM**] Es que fíjate tú, cuando hablamos de investigación con la cantidad de tarea que tenemos que hacer y que luego la formación nos la tenemos que proporcionar por nuestros medios ¿qué tipo de investigación vas a hacer?. Cuando era más joven y tenía más tiempo y quizá más ganas...; no, olvídate, estaba a un cien por cien, con un grupo de gente que trabajábamos, investigábamos, producíamos material, etc. Pero, claro, eso lo aguantas una temporada, después hay una serie de tareas y tienes que dejar la investigación; no puedes investigar. ¿Cuándo investigas?

- En el año sabático.
- [**ACTIVARE/ DISTRIBUIEM**] Si, en el año sabático si, porque ya hice una investigación, otro compañero hizo otra, en fin, pero es cuando tienes tiempo, en circunstancias especiales.
- Pero es normal, en la jornada laboral no puedes.
- ✓ **Quedan solamente dos cuestiones; una me parece muy importante: es la coordinación externa con otros sistemas de apoyo. Según se desprende de los datos, el grado de coordinación que la inspección mantiene con otros sistemas de apoyo es alto, en el caso de los EOEP de zona, en concreto el EOEP de zona el 80% de ustedes considera que es muy aceptable o bastante aceptable, tan sólo el 20% lo considera poco aceptable. Es relativamente baja con respecto a los EOEP específicos, aunque luego la gente de los EOEP me comentaba que dependía porque eran casos muy especiales. Contestaban ustedes que muy aceptable tan sólo el 5%, bastante aceptable el 20%, es decir, que el grueso está en poco aceptable pero por las circunstancias de los EOEP específicos... En el caso de los CEP, considera muy alto o bastante aceptable el 65%, el 35% opina que es poco, que sigue siendo poca la coordinación. Ésta es baja también en el caso de otros sistemas, lo que pasa es que ahí no especificamos. Preguntábamos de manera abierta qué alternativas, qué propuestas hacían para mejorar, medidas que proponen los inspectores o inspectoras para mejorar la coordinación; y ustedes contestaban: establecer un marco para coordinarse, unificar criterios de actuación entre diferentes servicios en una zona, mejorar la coordinación institucional interna, reuniones de coordinación trimestrales, que fueran planificadas y que fueran fijas, entre servicios; me estoy refiriendo a lo que es la coordinación.**
- [**COORDIRRELA**] Actualmente se está dando eso, porque el Inspector General que tenemos ahora, está vendiendo el criterio de que el inspector es el que debe ser el centro de coordinación de todos los Servicios concurrentes y por ahí está empezando esa línea. Incluido los específicos, no solamente los de zona. Y los CEP se supone que aquí también están incluidos, por ejemplo, se plantean cuestiones como establecer objetivos comunes, conservar una política clara y exigente de trabajo colaborativo, aumentar el número de asesores (asesores miembros de EOEP), miembros de la inspección, no hacer por separado los planes anuales sino que los responsables de los servicios unifiquen y tengan reuniones también de coordinación...
- ✓ **Por último, con respecto al plan de trabajo, también se les preguntaba sobre la utilidad, la conveniencia, la practicidad del plan de trabajo y la memoria. Los resultados dicen que el plan de trabajo responde a las necesidades del**

centro y profesores de la zona: muy de acuerdo 4%, bastante de acuerdo 38%, nada de acuerdo 10%, algo de acuerdo casi 50%. Es decir, que responde poco.

- [**PLANIRA**] Que no responde.
- ✓ ¿Es útil para el trabajo cotidiano? La respuesta es algo para un 62%, el resto está en bastante más de acuerdo. ¿Es revisado y modificado a lo largo del curso? Nada de acuerdo, algo de acuerdo, casi el 100%. ¿La memoria del plan de trabajo recoge propuestas de memoria? Bastante-mucho el 50%, esta mitad arriba, el otro 50% abajo. ¿Realmente el plan de trabajo y la memoria reflejan el trabajo que se realiza? Volvíamos a insistir, menos del 50% consideraba que bastante, más del 50% pero cercano a esta cifra algo o nada de acuerdo.
- [**PLANIRA**] Es lo que te decía yo antes, que el plan de trabajo aguanta lo que le echen en el papel pero luego, en la realidad, ese plan de trabajo se multiplica; eso es el 40 o 50%.
- ✓ También se les preguntaba de manera abierta para que ustedes hicieran sugerencias que pudieran mejorar la programación, la memoria, etc. Por ejemplo, ustedes planteaban cuestiones como reducir tareas, establecer prioridades, desarrollar más aspectos relacionados con el asesoramiento a colectivos, reducir aspectos burocráticos fácilmente sustituible por el desarrollo de redes informáticas, por ejemplo trabajar conjuntamente la revisión de algunos aspectos, que el plan de trabajo recoja la actividad cotidiana y los compromisos de trabajo de los inspectores con los centros, que sea un plan más realista y factible, que los imprevistos puedan modificar sustancialmente su desarrollo.
- [**PLANIRA**] El plan de trabajo nuestro ha cambiado radicalmente; estamos hablando de un plan de trabajo que tenía 580 tareas específicas, pero eso ya no existe. Temporalizadas además. El de ahora es absolutamente distinto... No hay tantas tareas. Es más realista.
- ✓ ¿Qué consideran ustedes con respecto a las relaciones con la Consejería? Desde el punto de vista de la concepción del trabajo, la pregunta que se hacía era: según su opinión como inspector/a, hasta qué punto la concepción que usted tiene de su trabajo coincide con la de la Consejería puesta de manifiesto a través de decretos, órdenes, demás documentos, etc. En general, la respuesta de ustedes es que en bastante o en gran medida era coincidente, tan sólo un 24% de ustedes decía que poco. Y con respecto de ¿hasta qué punto las tareas y acciones que usted realiza como miembro de la Inspección Educativa se corresponden con la línea de actuación que establece la Consejería? La contestación fue que el 80% consideraba que en bastante o

gran medida, un 20% contestó que poco o en absoluto.

- [**RELADM**] Eso es algo evidente...¿Quién legisla? El Gobierno, y el Boletín Oficial lo tenemos nosotros que llevar a cabo.
- ✓ Valoraban ustedes también muy alto la adecuación de instancias técnico-administrativas; lo consideraban un hecho muy positivo. Para terminar, desde el punto de vista de los miembros componentes de este Servicio, se apunta toda una serie de problemas importantes que habría que solucionar; se trataba de una cuestión final que decía: (aquí cabe todo...) hay que definir con mayor precisión el modelo de inspección, hay que establecer un plan de trabajo realista, hay que mejorar la formación, aumentar las acciones de formación, hay que definir las condiciones laborales y profesionales mejor, tiene que aumentar la participación de la Inspección en planes que pone en marcha la Consejería, conociéndoles de antemano para poder informar y asesorar adecuadamente...
- [**RELADM/GRADOIN**] Eso se está intentando. Mayor sintonía en la filosofía de actuación, tiene que haber mayor sintonía en la cuestión interna de la coordinación; eliminar recelos de lealtad porque tal y como yo lo veo cuando nosotros realizamos un informe técnico en función de la legislación no es ni la primera y espero que sí la última vez que la inspección hace un informe positivo, negativo... y salir este en el Boletín Oficial, y no hacerle ni caso y que ocurra todo lo contrario. Es decir, pedir un informe, una cosa tan técnica con los requisitos mínimos para que un centro cumpla la legislación y tu decir que no por esto, por esto y por esto, y salir la autorización del centro; entonces, no somos leales al partido político que hay, somos leales a la legislación que ellos mismos establecen o hay establecida. Quizá va por ahí...
- [**RELADM/GRADOIN**] Mira, es que ese término de “lealtad” es un término trasnochado, fruto de otros tiempos en los que la Inspección era leal al Régimen, no era leal: tenía que serlo. Entonces, ese término debe estar en desuso, de tal manera que no corresponde ser leales a nadie, nosotros somos leales a la democracia, somos leales al Boletín Oficial; pero es que el propio Gobierno cuando ve cosas en el Boletín que él ha puesto y ve que se le vira la historia, te dice: oye...¿Por qué no me cambias el informe? Oye, esto no es así...Me refiero a que ha habido aquí, en esta Inspección y en todas las Inspecciones de España, pero sobre todo en esta porque nos ha tocado vivirlo, desde el año ochenta y cuatro hasta prácticamente el año noventa y seis, en el cual los criterios de selección de continuidad o no continuidad eran básicamente políticos. Hombre, yo puedo hacer un informe no leal, pero en el año ochenta y seis por hacer un informe no leal me costó que me pusieran en la calle
- Y a mí me ocurrió lo mismo en el noventa y uno, noventa y dos.

- [**RELADM**] Y el puesto de muchos inspectores peligró. ¿Peligró? no, no, se fue al garete, todo por situaciones de no lealtad. Pero eso ya no se da.
- [**RELADM**] Eso era antes, ahora mismo la Inspección está en una situación de funcionarios, y en todo caso en una situación de autonomía, de independencia.
- [**RELADM**] Claro, lo que pasa es que cuando esas personas tiene mucho poder, claro, se miden contigo a ver quién puede más y claro, como puedan más y no hagas tu lo que ellos quieren, pues mira ¿cuántos ejemplos hay?, no hay más que mirar a nuestro alrededor.
- ✓ **Solamente quería, para terminar, que ustedes hicieran una valoración del futuro, perspectiva de cómo ven el futuro de la Inspección, vuestro perfil como inspectores y como agentes de asesoramiento, de apoyo, etc, del sistema educativo un poco en la línea que tu considerabas y todo lo que quieran añadir con respecto a lo que hemos estado comentando.**
- [**GRADOINDEFINMOD**] Bueno, pues sigo confirmando que lo que nosotros tenemos que aportar al sistema es mucho por nuestra propia demanda del puesto, que estamos en contacto con todo el abanico educativo, desde los alumnos hasta los padres, hasta la administración local, hasta los profesores, los equipos directivos, los CEP, los orientadores, el consejero, los directores generales, los propios compañeros etc.
- [**DEFINFUNDEFINMODGRADOIN**] Por nuestro propio perfil yo creo que se nos tiene que potenciar esa función de asesoramiento, lo que pasa es que debemos ponernos de acuerdo para reordenarla, y que interesa a los políticos y que nos interesa a nosotros en esas funciones de asesoramiento, ahora entiendo que tenemos mucho que aportar en ese asesoramiento y que desde luego no me veo como un inspector burócrata, controlador, supervisor, solamente porque yo también asumo que soy eso, en mi perfil desde mi puesto hay eso. Pero también veo y creo que esas dos funciones de asesoramiento y de supervisión no son divergentes, creo que pueden funcionar en paralelo y ahí está muy relacionado con el perfil de cada uno de nosotros, que no es así, sino que puede ir en paralelo.
- [**GRADOIN**] En estos momentos, y en muchos de los casos, el grupo de trabajo, de profesores, de colectivos que tienen la posibilidad, que demandan un asesoramiento y tiene la posibilidad de dirigirse a un servicio u otro, tengo experiencias de que se han dirigido directamente a la Inspección porque consideran que el asesoramiento que les presta va a ser realista, e incluso vas a compartir con esas personas problemáticas futuras que se deriven en los propios centros, eso lo he visto últimamente, en estos últimos dos o tres años. Entonces, veo nuestra profesión -la inspección-, el futuro, cada vez mandará más nuestro asesoramiento y lo que sí, no sé

de que manera se podría realizar, pero evitar que lleguemos un momento dado a ser meros burócratas.

- **[DEFINFUNDEFINMOD]** Estoy por la línea de lo último que acaba de decir la compañera, es decir, tendríamos que intentar eliminar las tareas que son puramente burocráticas como es ir a contar bancos, como es ir a mirar no sé qué, cuántos comensales hay... sobre todo, porque eso lo podría hacer otro tipo de persona, otro personal y buscar más espacio para la labor esta de asesoramiento porque parece como que tenemos más credibilidad en un momento determinado, en un foro determinado; lo que nosotros decimos a otra gente, la influencia que pueda tener, bueno, pues ¿estamos muy apretados de espacio? pues vamos a buscar espacios a costa de otras tareas que lo único que a lo mejor podrían inferir es una supervisión, pero no el (...) de hacer esas tareas que son puramente burocráticas y dedicarnos más a este otro tipo de tareas.

- **[DEFINFUNDEFINMOD]** Pensando por lo del futuro y, en principio, entendería que lo de la inspección debe ser un elemento catalizador en el sentido (...) y un poco, precisamente por la posición que tenemos de estar en ese nexo, en administración-centros, pues casi todo fluye en un sentido con otro por el inspeccionamiento, y es un poco eso, facilitar esos procesos y en todo caso también aprovechar el papel de evaluación o control, y al departamento de asesoramiento yo creo que son algo muy importante, que van unidos y que será una objeción que tenemos que hacer, pero siempre en esa vía de facilitar procesos. Y después, otro aspecto que veo importante es la credibilidad, que en un principio creo que la Inspección tiene una credibilidad y que en todo caso los propios usuarios, por decirlo de algún modo, los centros, hacen gala en ese caso, como hacen en algunos casos los centros concretos, bueno, notar esa credibilidad, creo que habría que mantener esa línea de credibilidad, ¿cómo? pues con un nivel de preparación al máximo para colaborar y crear espacios para que esa preparación, ese nivel, esa competencia se mantenga activa y no intentemos vivir de la renta. Y después, también hay otro aspecto que a mi me preocupa y es, entraría un poco dentro de la mala gestión como (...), es decir, creo que es una mala gestión desde el punto de vista de recursos, es una mala gestión económica dedicar a un inspector a (...), porque eso lo puede hacer cualquiera, lo que no puedes poner es, un capital en este caso, a una persona con una cualificación a hacer algo que puede hacer otra persona con una preparación mínima; es decir, básicamente serían esos tres aspectos los que habría que plantear de cara al futuro y, evidentemente, desde dentro, básicamente irá en coordinación, tendrá que ir bajando a niveles más correctos, más amplios, y después quizá desde la administración un planteamiento más de conocimiento dedicada a la inspección y de alguna gestión de ese recurso que entiendo que es importante.

- ✓ **Pues con esta última intervención damos por terminada la sesión. Gracias por su colaboración.**

la compañera, es decir, tendríamos que intentar eliminar las tareas que son puramente burocráticas como es ir a contar bancos, como es ir a mirar no sé qué, cuántos comensales hay... sobre todo, porque eso lo podría hacer otro tipo de persona, otro personal y buscar más espacio para la labor esta de asesoramiento porque parece como que tenemos más credibilidad en un momento determinado, en un foro determinado; lo que nosotros decimos a otra gente, la influencia que pueda tener, bueno, pues ¿estamos muy apretados de espacio? pues vamos a buscar espacios a costa de otras tareas que lo único que a lo mejor podrían inferir es una supervisión, pero no el (...) de hacer esas tareas que son puramente burocráticas y dedicarnos más a este otro tipo de tareas.

- **[DEFINIFUN/DEFINIMOD]** Pensando por lo del futuro y, en principio, entendería que lo de la inspección debe ser un elemento catalizador en el sentido (...) y un poco, precisamente por la posición que tenemos de estar en ese nexo, en administración-centros, pues casi todo fluye en un sentido con otro por el inspeccionamiento, y es un poco eso, facilitar esos procesos y en todo caso también aprovechar el papel de evaluación o control, y al departamento de asesoramiento yo creo que son algo muy importante, que van unidos y que será una objeción que tenemos que hacer, pero siempre en esa vía de facilitar procesos. Y después, otro aspecto que veo importante es la credibilidad, que en un principio creo que la Inspección tiene una credibilidad y que en todo caso los propios usuarios, por decirlo de algún modo, los centros, hacen gala en ese caso, como hacen en algunos casos los centros concretos, bueno, notar esa credibilidad, creo que habría que mantener esa línea de credibilidad, ¿cómo? pues con un nivel de preparación al máximo para colaborar y crear espacios para que esa preparación, ese nivel, esa competencia se mantenga activa y no intentemos vivir de la renta. Y después, también hay otro aspecto que a mi me preocupa y es, entraría un poco dentro de la mala gestión como (...), es decir, creo que es una mala gestión desde el punto de vista de recursos, es una mala gestión económica dedicar a un inspector a (...), porque eso lo puede hacer cualquiera, lo que no puedes poner es, un capital en este caso, a una persona con una cualificación a hacer algo que puede hacer otra persona con una preparación mínima; es decir, básicamente serían esos tres aspectos los que habría que plantear de cara al futuro y, evidentemente, desde dentro, básicamente irá en coordinación, tendrá que ir bajando a niveles más correctos, más amplios, y después quizá desde la administración un planteamiento más de conocimiento dedicada a la inspección y de alguna gestión de ese recurso que entiendo que es importante.
- ✓ **Pues con esta última intervención damos por terminada la sesión. Gracias por su colaboración.**

Anexo 15

Categorías para el análisis del discurso
del grupo de discusión de la IE

GRUPO DE DISCUSIÓN: 'IE'

- Categorías de análisis

MATRICES	CATEGORÍAS DE ANÁLISIS	CÓDIGOS	SIGNIFICADO
I	ACTIVIDADES, FUNCIONES y TAREAS DE ASESORAMIENTO ¿En qué se concreta y cuánto se hace?	<i>ACTIVIFRE</i> <i>DEFINIFUN</i> <i>DISTRIBUTIEM</i>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Actividades más frecuentes del sistema de apoyo ➤ Definición/delimitación de las funciones que realizan ➤ Distribución del tiempo en función del tipo de actuación
II	METODOLOGÍA, ESTRATEGIAS, MODELO DE ACTUACIÓN ¿Cómo se concibe y hace el asesoramiento?	<i>DEFINIMOD</i> <i>CONASEPROF</i> <i>MODECOLA</i> <i>MODECONTE</i> <i>GRADOIN</i>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Definición/descripción del modelo de actuación ➤ Concepción que tiene el profesorado del asesoramiento ➤ Uso del modelo centrado en procesos o colaborativo ➤ Uso del modelo centrado en contenidos o especialista ➤ Grado de influencia del asesoramiento
III	ESTRUCTURA INTERNA, ORGANIZACIÓN, FORMACIÓN Y RELACIONES ¿En qué condiciones se realiza?	<i>ESTRUCINTER</i> <i>FORMACOMPE</i> <i>COORDIRRELA</i> <i>PLANTRA</i> <i>RELADMI</i>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Estructura interna del equipo ➤ Formación y competencia profesional ➤ Coordinación externa; relaciones con otros Servicios ➤ Plan de Trabajo y Memoria <ul style="list-style-type: none"> ➤ Relaciones con la Administración

Anexo 16

Matrices de contenido
del grupo de discusión de la IE

GRUPO DE DISCUSIÓN IE

- Matrices de contenido

Matriz I: Actividades, funciones y tareas de asesoramiento de la IE

- *Grado de definición y delimitación de las funciones que se realizan*

[DEFINIFUN]

- Me da la sensación de que lo que emerge (de nuestra actuación) es lo que se planifica, lo que es el objetivo, es el informe... A lo mejor quizá sea un defecto o una ventaja en cuanto a la Inspección, pero nosotros tenemos una serie de actuaciones que normalmente no están recogidas en un documento.
- Burocracia yo la entiendo sobre todo en el sentido que tu planteabas, yo llevo a cabo una acción, o necesito, o estoy intentando localizar, conseguir recursos para un centro y eso me lleva a mí un papeleo, unos estadillos, unos estadillos de principio de curso, elaborar una memoria que no va a conllevar a nada más por ejemplo, a eso es a lo que estamos considerando burocracia, incluso había gente que también considera burocracia el atender continuamente el teléfono (...) lo que implica luego desarrollar más cuestiones formalistas, etc.
- Pero es que en nuestro trabajo yo no veo eso como burocracia sino que son labores inherentes a nuestro trabajo, porque atender el teléfono cuando hay un problema, y te llaman: mire, en este momento hay un montón de padres aquí, que sucedió tal cosa ¿qué hacemos?, ayúdenos, ¿qué podemos hacer? y ¿cuántas veces no vamos?
- Quizá las visitas te ocupen el 70%, yo creo que sí, ahora, esa idea, esa contingencia te rompe todos los esquemas del sistema, y además cualquier tipo de planteamiento, con lo cual, también hay otro aspecto que induce eso y es: a veces pierdes la perspectiva, incluso hay un trabajo en las funciones, no es que la pierdas sino en cuanto a cantidad o valoración.

- Nuestro plan de trabajo no es nuestro, nos viene impuesto y no es permanente, o sea, independientemente de una serie de funciones que tenemos que hacer y que están estipuladas, luego van llegando y van improvisando sobre la marcha un montón de tareas, que eso ya de por sí todas las tareas obligatorias que tenemos que hacer a lo largo del curso son muchas, más luego todas las que vienen añadidas, además sin una programación, sino sobre la marcha y todo es para ayer, y venga, rápido, y ahora léanse esto y ahora informen de lo otro... no puedes tener una continuidad en tu plan de trabajo.
- Por nuestro propio perfil yo creo que se nos tiene que potenciar esa función de asesoramiento, lo que pasa es que debemos ponernos de acuerdo para reordenarla, y ver qué interesa a los políticos y que nos interesa a nosotros en esas funciones de asesoramiento, ahora entiendo que tenemos mucho que aportar en ese asesoramiento y que desde luego no me veo como un inspector burócrata, controlador, supervisor solamente, porque yo también asumo que soy eso, en mi perfil, desde mi puesto hay eso. Pero también veo y creo que esas dos funciones de asesoramiento y de supervisión no son divergentes, creo que pueden funcionar en paralelo y ahí está muy relacionado con el perfil de cada uno de nosotros, que no es así, pero que puede ir en paralelo.
- Tendríamos que intentar eliminar las tareas que son puramente burocráticas como es ir a contar bancos, como es ir a mirar no sé qué, cuántos comensales hay... sobre todo, porque eso lo podría hacer otro tipo de persona, otro personal, y buscar más espacio para la labor de asesoramiento porque parece como que tenemos más credibilidad en un momento determinado, en un foro determinado; lo que nosotros decimos a otra gente, la influencia que pueda tener, bueno, pues ¿estamos muy apretados de espacio? pues vamos a buscar espacios a costa de otras tareas que lo único que a lo mejor podrían inferir es una supervisión, pero no el hacer esas tareas que son puramente burocráticas y dedicarnos más a este otro tipo de tareas.
- Pensando por lo del futuro y, en principio, entendería que lo de la inspección debe ser un elemento catalizador en el sentido (...) y un poco, precisamente por la posición que tenemos de estar en ese nexo, entre Administración y centros, pues casi todo fluye en un sentido con otro, y es un poco eso, facilitar esos procesos y en todo caso también aprovechar el papel de evaluación o control, y la parte de asesoramiento yo creo que es algo muy importante, que van unidos y que será una actuación que tenemos que hacer, pero siempre en esa vía de facilitar procesos.

Matriz I (cont.): Actividades, funciones y tareas de asesoramiento de la IE

➤ *Actividades más frecuentes del sistema de apoyo*

[ACTIVIFRE]

- Es que evaluación lo estamos haciendo continuamente. A mí fue una de las cosas que más me llamó la atención. Evaluación lo estamos haciendo continuamente, continuamente tenemos que evaluar si el programa “tal” funciona, si los del equipo se están llevando como sea, si hay que rectificar una línea de trabajo, si aquello está dando resultado, analizando lo que pasa, que no es una evaluación que luego nada más nos la quedamos nosotros, es que luego precisamente evaluamos para llevarle las cosas que creemos que debería abrir un foro de discusión, por ejemplo, ante los resultados de una primera evaluación, incitamos a que se reúnan, a que ellos analicen, a que ellos mismos pongan las medidas, eso que estás diciendo, el intercambio, si lo que funciona aquí lo llevamos allí, pero claro, para ver lo que funciona aquí y llevarlo allí, estamos evaluando. Aquí evaluación, y preciso, se refiere a una evaluación de carácter formativo. No se trata de la evaluación de rendimiento. No es un proceso para luego sancionarlo, ni muchísimo menos, sino para mejorarlo. Mejorar lo que se está haciendo exactamente. Por lo menos, nosotros lo estamos haciendo continuamente.
- Bueno, y en la autoevaluación de los centros también participamos de manera directa, asesorando, proporcionándoles materiales, indicadores, etc. Facilitándoles incluso las reuniones de la comisión interna de evaluación, todo este tipo de cosas las hacemos.
- Pero de eso (formación del profesorado) no somos encargados tampoco nosotros.
- Yo sin embargo creo que no es una actuación sistemática, y es distinta en secundaria y en primaria, es distinto la cultura evaluativa, me parece a mí. Por ejemplo, yo en mi trabajo como inspector no me reúno de manera sistemática para ver los resultados del primer trimestre de los centros de mi zona. Sin embargo, ustedes, los compañeros de secundaria, sí lo hacen.
- A veces nos reunimos simplemente con la directiva, otras veces nos reunimos con gente del seminario, otras veces con un equipo pedagógico determinado, pero sistemáticamente, si no con todos, sí con todos los que podemos.

- Claro, y qué hacemos y qué hago yo como inspector de primaria sobre la evaluación: yo por ejemplo evaluo entrando en la clase, entro en la clase y veo al profesor, y de lo que observo le digo: oye me parece que debes enfatizar esto, esto, esto otro.... Sin embargo, eso en secundaria no se hace. Es decir, que no obstante yo veo que como carácter general en primaria y en mi trabajo esta evaluación tanto para entrar al aula como la de analizar resultados no es sistemática, es decir, no es una evaluación ni siquiera formativa que yo me planteo en mi plan de trabajo para ayudar al equipo directivo o para ayudar al profesor a reflexionar, lo hago esporádicamente. Quiero entender incluso que no sé si ha habido un entendimiento adecuado de la situación al destacar tanto las tareas burocráticas, yo creo que sí. Antes estaba comentando un tema de un informe con respecto a un centro. Es la tarea burocrática un informe, evidentemente para mí no porque es que ese informe es el final de todo un proceso, pues ha habido una parte de evaluación clarísima; es ya una problemática concreta, ha habido un asesoramiento que en las reuniones se realiza dirigida en este caso al equipo directivo, un trabajo importante de asesoramiento, ha habido un trabajo en este caso de explicitar normas legales, y al final de ese proceso lo único que emerge es un informe, no es una tarea burocrática como la que vimos al principio. Yo creo que el aspecto de evaluación es, digamos con un adjetivo, es una evaluación difusa o no estructurada pero yo diría que constante, y es más, insistente, con distintas variedades, distintas funciones, con distintos interlocutores, pero creo que la evaluación es en un sentido constante, y que además de esa evaluación, y los compañeros me lo corroborarán, hay una parte de asesoramiento. Evidentemente, porque tu me puedes hacer una evaluación de algo y automáticamente lo guardas en tu maleta y te vas; y esa no es la actuación normal, normalmente hay a continuación una actuación sobre esa situación y a continuación una serie de propuestas a los interlocutores que tenga ese equipo directivo. Creo que en principio esa evaluación es el primer aspecto, después esa forma de explicación de las normas creo que también es otro aspecto importante que se hace como dar información de la normativa legal y asesoramiento al efecto de cualquier intención, y después quizá el aspecto de coordinación de elementos en la zona en tanto que los Servicios de apoyo hacemos una función de coordinación importante. Que a lo mejor no es formación directa, porque en principio la formación la llevaban los CEP, la Inspección en este caso, y sobre todo de primaria o de EGB, o inspección de educación básica, siempre ha tenido este aspecto de formación.
- Yo estoy totalmente de acuerdo en la puntuación que se ha dado a nuestras tareas burocráticas como un primer elemento porque me parece que, y diferencio tareas burocráticas de tareas pedagógicas, tareas burocráticas es todo aquello que hago yo en mi puesto que termina para que en la superioridad se tome una decisión administrativista o administrativa, como la escolarización, eso sí es...

- Incluso el informe ese del que tu hablabas. Claro, yo también hago informes y termina ese informe para tomar una decisión pedagógica, ese trabajo no es un trabajo para mi burocrático sino que es un trabajo necesario para que se tome una decisión pedagógica en el centro o en un determinado nivel o como un determinado profesor, cosa que hacen también los profesores, los profesores escriben sus informes, escriben su programación y eso no es una tarea burocrática, hacer una programación es una tarea didáctica, pedagógica....
- Yo creo que la evaluación considerada formativa va implícita en lo que hacemos nosotros, osea, si nuestra función es realmente supervisar, juzgar, mirar a ver como se están haciendo las cosas, nosotros estamos evaluando continuamente y yo creo que tanto el espíritu de ustedes como el nuestro no es: lo está haciendo mal le caigo encima, sino al contrario, hay algo que está desviado de lo que tenía que ser y lo que intentas es formar o darles los medios o decirles lo que tiene que hacer para que aquello se rectifique, por lo tanto la evaluación formativa es algo que está y se hace. No estoy de acuerdo con el valor que ha sacado ahí tan bajo.
- Es que vas, haces una visita de aula, y ves una serie de cosas y al final asesoras al profesor: mira, yo creo, por ejemplo, la metodología que estás empleando para explicar tal cosa no es lo más adecuado porque a lo mejor has visto que los resultados no han sido todo lo brillantes que querías, es decir, que continuamente, al propio tiempo que evalúas vas asesorando positivamente. No le estás sancionando lo que hace mal, al contrario, intentas darle otros caminos.
- Pero es que en nuestro trabajo yo no veo eso como burocracia sino que son labores inherentes a nuestro trabajo, porque a ti atender el teléfono cuando hay un problema, te llaman: mire, en este momento hay un montón de padres aquí, que sucedió tal cosa ¿qué hacemos?, ayúdenos, ¿qué podemos hacer? y ¿cuántas veces no vamos?
- De todas maneras sigo insistiendo con el tema de que nuestra evaluación no está estructurada, es decir, a las preguntas de ¿qué evaluar?, ¿cómo evaluar?, ¿dónde evaluar? e incluso ¿con qué criterios evaluar?, nosotros, cada uno de los inspectores, por ejemplo con este último aspecto, tenemos creencias distintas sobre la evaluación ¿por qué? porque no nos hemos puesto de acuerdo, no nos hemos sentado a hablar ¿qué evaluar?, ¿cómo evaluar? y ¿dónde evaluar?. Yo creo, personalmente, que lo hacemos de manera esporádica y sin discriminar, es decir, voy a visitar esta aula porque ha habido una queja del consejo escolar, ha habido una queja del director del centro que me pide que asista, en el caso de primaria concretamente, entonces voy, pero en mi trabajo decir que tengo estructurada la evaluación con criterios mentales sobre la evaluación, que no sólo los tengo yo sino que los compartimos nosotros, con un criterio de por qué voy a evaluar, para

qué voy a evaluar, yo eso en el desempeño de mi trabajo no lo percibo. Y me resulta también curioso que salga con puntuación alta lo de la relación nuestra con la coordinación de la zona, que sale de las más altas además. Yo no sé ustedes porque eso yo no lo hago.

- Yo la coordinación lo hago poquísimos.
- Hombre, como máximo en la reunión de directores, jefes de estudio, les puedo decir: oye, hay una experiencia interesante de “fulanito de tal”, o del colegio de “no sé cuánto” y sería conveniente... Eso es que lo hacemos: intercambiar, facilitar...
- Lo hacemos pero no como para obtener una de las puntuaciones más altas.
- Para coordinar esfuerzos este curso, ¿cuántas veces te reúnes tu con el orientador, el logopeda, el del ámbito de CEP, tu y otra persona que no sé qué, y el ayuntamiento para coordinar todos el esfuerzo para resolver un problema de ellos. Yo en este caso no te digo con todos, pero tu ¿cuántas veces te reúnes con los orientadores? Muchas veces.
- Con todos sentados en la mesa, pues yo mira, en esta zona lo he hecho dos veces, no lo he hecho nunca con todos sentados a la vez, pero eso no quiere decir que no estés coordinando...
- Las reuniones de coordinación y seguimiento con secundaria que también están los orientadores, los asesores del centro, están los distintos centros de primaria y secundaria. En cualquier caso sirve eso un poco como núcleo, como centro de intercambio de información, creo que es una de las funciones importantes de la labor; ayer mismo, en las jornadas que con los padres de los centros se organizaban en un seminario, uno de los temas que se planteaba era éste, y además, la demanda iba por ahí: la coordinación, un nexo en este caso para, desde los CEP coordinar con otros aspectos. En este sentido lo entiendo, creo que ahí sí nos lleva un tiempo, y un esfuerzo... Lo que no acabo de ver son las tareas burocráticas.
- Es que fíjate tú, cuando hablamos de investigación con la cantidad de tarea que tenemos que hacer y que luego la formación nos la tenemos que proporcionar por nuestros medios ¿qué tipo de investigación vas a hacer?. Cuando era más joven y tenía más tiempo y quizá más ganas...; no, olvídate, estaba a un cien por cien, con un grupo de gente que trabajábamos, investigábamos, producíamos material, etc. Pero, claro, eso lo aguantas una temporada, después hay una serie de tareas y tienes que dejar la investigación; no puedes investigar. ¿Cuándo investigas?
- Sí, en el año sabático sí, porque ya hice una investigación, otro compañero hizo otra, en fin, pero es cuando tienes tiempo, en circunstancias especiales.

Matriz I (cont.): Actividades, funciones y tareas de asesoramiento de la IE

➤ *Distribución del tiempo en función del tipo de actuación*

[DISTRIBUTIEM]

- El 75% de mi tiempo lo dedico a tareas burocráticas, es mi trabajo como inspector, en lo que estoy haciendo ahora y en lo que he hecho en estos años atrás. Siempre he hecho tareas burocráticas en mi trabajo. El resto del tiempo después me ocupa la orientación a los profesores, el asesoramiento a los profesores, la formación al profesor, y también el tema de padres, en mi trabajo tengo, no bastante, pero sí contacto con los padres y madres, asociaciones de padres y con la familia.
- Teniendo en cuenta que el asesoramiento es a lo mejor la décima función que uno tiene, a lo mejor un 10% de asesoramiento, el resto son todas las demás funciones que tiene la Inspección...
- Es muy difícil en nuestra profesión cuantificar el tiempo así, porque te surgen problemas, te surgen cuestiones, te surgen reuniones que no tenías previstas, y en muchas ocasiones tienes que dejar algo que ya tenías planificado, precisamente a lo mejor de asesoramiento, de visitas a centros, aulas o lo que sea, porque tienes que (atender lo inmediato).
- Eso es verdad, es decir, nosotros hacemos una planificación semanal en primaria; lo anotas todo: reunión con profesores, asistir a la CCP, asistir a tal y tal... y esa es tu intención.. Reunirte con la Dirección General de no sé qué, jornadas de no sé qué historia, problema urgente de que los alumnos están en la calle porque no hay interino, no hay sustituto, el AMPA que te llama, que no sé qué, oyes tienes que ir a tal... Mira, hoy estoy aquí y tenía que haber ido a un centro que me han llamado porque los tengo cercados en el patio...
- Lo que yo siempre cuento: los trabajos urgentes se resuelven cuando te han puesto otro más urgente encima y lo tienes que realizar, es así, o sea, tu dices: hoy tengo que hacer esto, esto y esto porque es urgente, y a lo largo de la mañana como haya algo que venga un poco más urgente ya está, se acabó, eso lo tienes que dejar.

- Yo entiendo que una variable importantísima y que además no se percibe es la contingencia, es decir, nuestra labor está, digamos, sometida o totalmente condicionada a la contingencia, es decir, ahora mismo planificas, ahora estamos yendo a la semana de quince días pero todavía, claro, tienes un plan de trabajo con una perspectiva, y cualquier contingente te descalabra todo; y además hay otro tema con respecto a esa situación de contingencia, o de emergencia, o de circunstancia y es que te hace perder un poco la perspectiva de las cosas, al menos es lo que a mí me pasa. Bueno, pero ¡qué diablos quiero yo esta semana!
- Quizá las visitas te ocupen el 70%, yo creo que sí, ahora, esa idea, esa contingencia te rompe todos los esquemas del sistema, y además cualquier tipo de planteamiento, con lo cual, también hay otro aspecto que induce eso y es: a veces pierdes la perspectiva...

**Matriz II: Metodología, estrategias,
modelo de actuación de la IE**

➤ *Definición/descripción del modelo de actuación*

[DEFINIMOD]

- En mi trabajo hago de todo un poco. No hay una orientación definida.
- Yo no tengo una orientación definida, yo me centro en contenidos, aun cuando la demanda de asesoramiento burocrático de llamar al director del centro, que también necesita asesoramiento burocrático, oye, vamos a ver: ¿cuántas horas le puedo poner al profesor no sé qué?, pues mira, la norma dice que le tienes que poner tantas horas; oye, ¿cuántas horas se tiene que reunir el departamento de no sé qué?, la CCP., ¿cuántas horas al mes?. Preguntas de este estilo, entonces tu le respondes y le asesoras, pero también hay una demanda que tu detectas y reúnes a los directores de una zona, señores, aquí hay un problema de los horarios que resulta que la mayoría de los centros no ha hecho no sé qué, no sé cuanto, entonces, les asesoras, le dices: mira, hay que hacerlo así, así y así.. Y el tratamiento a la igualdad, la relación de igual a igual, tu haces lo posible.
- Pero, a veces, el cómo te perciban, el matiz de cómo lo dices, el énfasis de la voz... es decir, son tantas historias por una historia pasada de la Inspección, el conjunto de los inspectores de aquí, de la Comunidad, estamos interesados en quitarnos de encima esa imagen porque nos dificulta, a mí personalmente, el desempeño de mi trabajo. No veo que pueda decir que el 60 o el 70% va más en contenido o va más en procedimientos, creo que hago de todo.
- Incluso algunas veces vas a un centro directa a solucionar un problema determinado, vas allí, o bien porque te han llamado o bien porque lo has detectado tu solo, sobre todo en este caso, te han dicho que existe ese problema y lo que pretenden cuando tu llegas al centro es que les des la receta. Pero en muchas ocasiones, y me imagino que todos lo hemos hecho, pues citas a las personas implicadas en el asunto y vamos a ver entre todos cuál es el problema, vamos a analizarlo...¿Qué solución buscamos? no, no te voy a decir yo lo que vas a hacer, vamos a buscar entre todos la solución. Un ejemplo muy claro, yo tengo un problema un día en un taller de metalistería, de un sitio que además conozco de arriba a abajo pero, claro, yo no soy especialista en cómo tiene que estar ese taller ¿qué tengo que hacer? coger a un compañero y decirle: vente conmigo, lo que

estamos intentando es analizar y tengo que llevar una persona que me asesore.

- O al contrario, viene un compañero y me dice: léete esta programación porque necesito asesoramiento a ver si esto es correcto ¿qué le digo?. O sea, que yo creo que las dos cosas, y entonces ese inspector, con la información que yo le pueda dar se reunirá con todo el seminario y verá por dónde pueden ir las cosas, o sea, depende del problema, depende de cómo, si es un tema muy puntual pues tu necesitas de un especialista, si es una cosa general pues ya no hay problema, ahí no creo que se pueda separar el uno del otro.
- Bueno, pues sigo confirmando que lo que nosotros tenemos que aportar al sistema es mucho por nuestra propia demanda del puesto, que estamos en contacto con todo el abanico educativo, desde los alumnos hasta los padres, hasta la administración local, hasta los profesores, los equipos directivos, los CEP, los orientadores, el consejero, los directores generales, los propios compañeros etc.
- Por nuestro propio perfil yo creo que se nos tiene que potenciar esa función de asesoramiento, lo que pasa es que debemos ponernos de acuerdo para reordenarla, y que interesa a los políticos y que nos interesa a nosotros en esas funciones de asesoramiento, ahora entiendo que tenemos mucho que aportar en ese asesoramiento y que desde luego no me veo como un inspector burócrata, controlador, supervisor, solamente porque yo también asumo que soy eso, en mi perfil desde mi puesto hay eso. Pero también veo y creo que esas dos funciones de asesoramiento y de supervisión no son divergentes, creo que pueden funcionar en paralelo y ahí está muy relacionado con el perfil de cada uno de nosotros, que no es así, sino que puede ir en paralelo.
- Estoy por la línea de lo último que acaba de decir la compañera, es decir, tendríamos que intentar eliminar las tareas que son puramente burocráticas como es ir a contar bancos, como es ir a mirar no sé qué, cuántos comensales hay... sobre todo, porque eso lo podría hacer otro tipo de persona, otro personal y buscar más espacio para la labor esta de asesoramiento porque parece como que tenemos más credibilidad en un momento determinado, en un foro determinado; lo que nosotros decimos a otra gente, la influencia que pueda tener, bueno, pues ¿estamos muy apretados de espacio? pues vamos a buscar espacios a costa de otras tareas que lo único que a lo mejor podrían inferir es una supervisión, pero no el (...) de hacer esas tareas que son puramente burocráticas y dedicarnos más a este otro tipo de tareas.
- Pensando por lo del futuro y, en principio, entendería que lo de la inspección debe ser un elemento catalizador en el sentido (...) y un poco, precisamente por la posición que tenemos de estar en ese nexo, en administración-centros, pues casi todo fluye en un sentido con otro por el inspeccionamiento, y es un poco eso,

facilitar esos procesos y en todo caso también aprovechar el papel de evaluación o control, y al departamento de asesoramiento yo creo que son algo muy importante, que van unidos y que será una objeción que tenemos que hacer, pero siempre en esa vía de facilitar procesos. Y después, otro aspecto que veo importante es la credibilidad, que en un principio creo que la Inspección tiene una credibilidad y que en todo caso los propios usuarios, por decirlo de algún modo, los centros, hacen gala en ese caso, como hacen en algunos casos los centros concretos, bueno, notar esa credibilidad, creo que habría que mantener esa línea de credibilidad, ¿cómo? pues con un nivel de preparación al máximo para colaborar y crear espacios para que esa preparación, ese nivel, esa competencia se mantenga activa y no intentemos vivir de la renta. Y después, también hay otro aspecto que a mi me preocupa y es, entraría un poco dentro de la mala gestión como (...), es decir, creo que es una mala gestión desde el punto de vista de recursos, es una mala gestión económica dedicar a un inspector a (...), porque eso lo puede hacer cualquiera, lo que no puedes poner es, un capital en este caso, a una persona con una cualificación a hacer algo que puede hacer otra persona con una preparación mínima; es decir, básicamente serían esos tres aspectos los que habría que plantear de cara al futuro y, evidentemente, desde dentro, básicamente irá en coordinación, tendrá que ir bajando a niveles más correctos, más amplios, y después quizá desde la administración un planteamiento más de conocimiento dedicada a la inspección y de alguna gestión de ese recurso que entiendo que es importante.

**Matriz II (cont.): Metodología, estrategias,
modelo de actuación de la IE**

➤ *Utilización del modelo centrado en procesos o colaborativo*

[MODECOLA]

- Esa creencia yo creo que va cambiando, porque también es el estilo de asesoramiento del inspector, porque, claro, yo puedo asesorar a alguien que es una profesora y la puedo asesorar en una dinámica que ella capte que lo que yo estoy diciendo lo ve como que se lo estoy imponiendo, o al contrario, porque, y se dan los dos casos, porque a veces te encuentras a un profesor caradura que en un departamento ha tomado una decisión de que estos deben ser los objetivos y deben trabajar en este trimestre y usted lo tiene que aceptar. Entonces, claro, tu haces un asesoramiento ahí al profesor y bueno, se lo dices, y te capta, sí, pero también es verdad que hay otra dinámica de asesoramiento de los inspectores, y es la más común, por ejemplo, un compañero de secundaria fue el otro día a una CCP de un instituto y, señores, esto es lo que hay, hizo un análisis interesante y al final dijo: y me ofrezco a los departamentos para que me reclamen... y la gente del instituto se quedó... ¡estupendo!, por lo menos hay un ofrecimiento. Es decir, que yo creo que aunque es verdad lo que planteas sobre el estatus, pero también es el estilo y la circunstancia, la circunstancia en la que se da.
- No depende tanto del Cuerpo de Inspectores entrecomillado, como del carisma que se tenga, o el prestigio que tenga la persona en sí, es decir, yo puedo tener un prestigio determinado a lo largo de mi carrera como profesora, y entonces, dependiendo del aforo que yo tenga, el asesoramiento... Claro ¿por qué? porque ya se fían, conocen, pueden contar con el prestigio. Ahora yo voy en plan de orden y mando con una gorra. Y dicen: lo dice el inspector, bueno, pues habrá que hacerlo, tu lo haces a regañadientes o no te lo hacen.
- Advirtamos que en el plano nuestro, el papel nuestro de asesor puede tener una parte de contaminación y de hecho yo creo que la tiene porque no hay duda de que el juego de roles, es el rol que tu crees que tienes, otro el que tienes y otro el que se imaginan los otros que tienes, y eso un poco aparece ahí en el informe...
- Un profesor de secundaria te ve como más cercano y puede discutir más contigo que no un inspector de primaria, un inspector de primaria va a un centro y allí nadie se atreve a discutirle una orden; un señor de secundaria va a un centro y

desde luego yo podré hablarle de los aspectos formales como a todo "quisqui". Pero de los aspectos, digamos específicos yo no me atrevo a hablarle a un señor de lengua y literatura porque me pone rojo, claro porque él es el especialista. Entonces en aspectos formales, en aspectos digamos de asesoramiento...; ahora bien, cuando vamos a hablar de materia, Fulanito, vente conmigo y me llevo entonces un inspector especialista en la materia para poderle hablar de tú a tú con ese seminario.

- Quería matizar dos cosas: antes se hacía hincapié en el aspecto de la circunstancia o de la contingencia, entonces, el motivo de ese asesoramiento, pues en muchos casos es porque te llamen, precisamente porque tienes una cantidad de momentos que tu no controlas y, bueno, realmente ahora no sé qué pongo, vas por ahí ya, normalmente parece que ese no es el método, el método es después, una vez que tu llegas, tomas contacto con ese centro normalmente no nos quedamos en el hecho concreto y sales con la maleta, a no ser que estés asfixiado de tiempo y de todo, sino normalmente lo que haces es sentarte. Y en el caso de primaria mucho más porque ese planteamiento generalista es el que impera. Con lo cual creo que se hace siempre un planteamiento de equipo, un planteamiento un poco de mancha de aceite. Y después, respecto a si se acota el terreno, pues yo creo que normalmente no, el uso normal de nuestro trabajo: situación de igual a igual, yo creo que eso depende del rol que los otros te asignen; que va cambiando, que estamos empezando a cambiar, cierto, pero en todo caso yo no lo doy por cerrado. En principio vamos primero a procesos.

**Matriz II (contin.): Metodología, estrategias,
modelo de actuación de la IE**

➤ *Utilización del modelo centrado en contenidos o especialista*

[MODECONTE]

- Sí, pero esa creencia yo creo que va cambiando, porque también es el estilo de asesoramiento del inspector, porque, claro, yo puedo asesorar a alguien que es una profesora y la puedo asesorar en una dinámica que ella capte que lo que yo estoy diciendo lo ve como que se lo estoy imponiendo, o al contrario, porque, y se dan los dos casos, porque a veces te encuentras a un profesor caradura que en un departamento ha tomado una decisión de que estos deben ser los objetivos y deben trabajar en este trimestre y usted lo tiene que aceptar. Entonces, claro, tu haces un asesoramiento ahí al profesor y bueno, se lo dices, y te capta, sí, pero también es verdad que hay otra dinámica de asesoramiento de los inspectores, y es la más común, por ejemplo, un compañero de secundaria fue el otro día a una CCP de un instituto y, señores, esto es lo que hay, hizo un análisis interesante y al final dijo: y me ofrezco a los departamentos para que me reclamen... y la gente del instituto se quedó... ¡estupendo!, por lo menos hay un ofrecimiento. Es decir, que yo creo que aunque es verdad lo que planteas sobre el estatus, pero también es el estilo y la circunstancia, la circunstancia en la que se da.
- No depende tanto del Cuerpo de Inspectores entrecomillado, como del carisma que se tenga, o el prestigio que tenga la persona en sí, es decir, yo puedo tener un prestigio determinado a lo largo de mi carrera como profesora, y entonces, dependiendo del aforo que yo tenga, el asesoramiento... Claro ¿por qué? porque ya se fían, conocen, pueden contar con el prestigio. Ahora yo voy en plan de orden y mando con una gorra. Y dicen: lo dice el inspector, bueno, pues habrá que hacerlo, tu lo haces a regañadientes o no te lo hacen.
- Advirtamos que en el plano nuestro, el papel nuestro de asesor puede tener una parte de contaminación y de hecho yo creo que la tiene porque no hay duda de que el juego de roles, es el rol que tu crees que tienes, otro el que tienes y otro el que se imaginan los otros que tienes, y eso un poco aparece ahí en el informe...

- Un profesor de secundaria te ve como más cercano y puede discutir más contigo que no un inspector de primaria, un inspector de primaria va a un centro y allí nadie se atreve a discutirle una orden; un señor de secundaria va a un centro y desde luego yo podré hablarle de los aspectos formales con todo “quisqui”. Pero de los aspectos, digamos específicos yo no me atrevo a hablarle a un señor de lengua y literatura porque me pone rojo, claro porque él es el especialista. Entonces en aspectos formales, en aspectos digamos de asesoramiento...; ahora bien, cuando vamos a hablar de materia, Fulanito, vente conmigo y me llevo entonces un inspector especialista en la materia para poderle hablar de tú a tú con ese seminario.

**Matriz II (contin.): Metodología, estrategias,
modelo de actuación de la IE**

➤ *Concepción que tiene el profesorado del asesoramiento según asesores*

[CONASEPROF]

- Mi contacto es más con el equipo directivo que con el profesorado, eso es evidéntísimo, de tal manera que el contacto que pueda tener con los profesores es porque hay una demanda o una denuncia o alguna historia, aunque mi intencionalidad es tener contacto con los profesores. Lo que me dicen a mi los profesores cuando me reúno con los claustros es: oye, necesitamos asesoramiento LOGSE porque no sabemos; mi respuesta: de acuerdo, ustedes necesitan asesoramiento LOGSE pero también es verdad que ustedes no leen nada, que necesitan estar tutelados, que son incapaces de lanzarse, y parece ser que aquí la Inspección tiene que aguantar la vela del asesoramiento por todo, y ustedes son incapaces de sentarse y empezar a razonar por sí mismos.
- Mira, ¿tu sabes lo que refleja esto? el desasosiego que tiene el profesorado y entonces, claro, se arriman a donde pueden, ¿quién tiene la culpa?, ¿quién me tendría que dar y facilitar datos? quien sea. Por eso la valoración que dan a todos nosotros es muy baja, a cualquiera de los tres Servicios que tienen como función asesorar, porque es un desasosiego impresionante, ahora, ¿quién tiene la culpa?, tu se la echas en parte a ellos, yo también estoy de acuerdo, porque la gente que se interesa, que se ha metido, que lee, no tiene tanto desasosiego como la que no.
- En este caso nosotros tenemos un rol o una imagen en los centros que yo creo que difiere a la de secundaria. Pero en ese aspecto la cosa se ha ido ampliando.
- Y el asesoramiento hay gente que lo capta incluso a pesar de los informes que tu quieras hacer, y en esto te entiendo y te doy la razón, pero yo creo que habrá gente que sigue viendo ese asesoramiento más que nada casi como un consejo que se le da a un profesor.
- Pero eso hay que superarlo, es distinta la visión que tienen los compañeros de profesores de primaria con respecto a los inspectores de primaria, que la que tienen los profesores de secundaria con respecto a los inspectores de secundaria, es decir, la tradición que hay de que un inspector de primaria se meta en una clase y allí no pasa nada, el hecho de que un inspector de secundaria se meta en la clase de alguien es porque hay algo gordo, allá ese señor, algo pasó, hay tal, algo pasó,

seguro que hay una reclamación, o sea, no hay esa facilidad o esa costumbre... y entonces eso es muy importante también, eso es una diferencia. El inspector de primaria entra a un centro de primaria y ahí todo el mundo se pone firme, se pone el sombrero, sigue siendo todavía así, en secundaria no, con un poco de suerte el director se digna a recibirte, en serio, quiero decirte que es distinto.

- Sí, a los de secundaria me refiero. Un profesor de secundaria te ve como más cercano y puede discutir más contigo que no un inspector de primaria, un inspector de primaria va a un centro y allí nadie se atreve a discutirle una orden; un señor de secundaria va a un centro y desde luego yo podré hablarle de los aspectos formales con todo "quisqui". Pero de los aspectos, digamos específicos yo no me atrevo a hablarle a un señor de lengua y literatura porque me pone rojo, claro porque él es el especialista. Entonces en aspectos formales, en aspectos digamos de asesoramiento...; ahora bien, cuando vamos a hablar de materia, Fulanito, vente conmigo y me llevo entonces un inspector especialista en la materia para poderle hablar de tú a tú con ese seminario.

**Matriz II (contin.): Metodología, estrategias,
modelo de actuación de la IE**

➤ *Grado de influencia del asesoramiento*

[GRADOIN]

- Hombre, ¿qué entiendes por asesoramiento? ¿atizar con un martillo y meter las ideas por la cabeza? Por otra parte, se decía: vamos a ver, ustedes asesoren, resulta que el asesoramiento normalmente tiene que ser a instancia del asesorado. Entonces, situación concreta: ¿cuántas llamadas recibes de los centros en cuanto a asesoramiento? Los centros educativos eso o pocos o ninguno, o en ningún caso quieren que aparezcan los asesores por allí. Dices en la primera evaluación ‘ese aspecto no funciona’, pues a veces al profesor no acaba de gustarle como le estás planteando las cosas...
- Me gustaría destacar lo importante que es para la Inspección asesorar ¿por qué? porque yo creo que para el conjunto del sistema nuestro papel de asesores es fundamental, y es posible que los otros sectores, tanto el sector del profesorado, del CEP, de los orientadores... que les pisamos también su terreno de asesorar y hay un cierto interés por poner más en la balanza, por el temor a la Inspección y se dice que no debe de asesorar porque los profesores se ven amenazados...
- Porque se ven amenazados, que realmente lo que nosotros podemos aportar, es decir, a mi personalmente me gustaría que saliera en este estudio: bueno pues los inspectores se opina que no deben asesorar por esa vinculación incluso con el pasado, pero también hay que decir que por los intereses de los otros sectores, teorías implícitas en las que realmente la Inspección se dedique sólo a tareas burocráticas, a ser sancionada, a controlar, a supervisar... y no a asesorar, cuando para mí podemos aportar al sistema, por la experiencia que tenemos de poder entrar en todas las aulas, que somos el único servicio que lo podemos hacer, pedir documentación que somos el único servicio etc. tanto en la privada como en la pública... eso es una experiencia tan enriquecedora que no hay nadie más en la Consejería de Educación que pueda aportar al servicio esa experiencia.
- Además, yo creo que habría que sumar un aspecto importante ahí, y es que un poco la estructura de la propia Consejería en los distintos departamentos. Ahora, ¿cuál es el vínculo con la realidad? el contacto con los centros, básicamente somos la Inspección, por lo cual hay una confluencia y una demanda constante de distintos ángulos, entonces estamos en medio de esa serie de presiones y demandas

constantes, y todo te hace no ser autónomo en tus planteamientos o no regir tu grado de trabajo, no decir: esto es lo que voy a hacer y voy a dejarme de historias, eso creo que es quizá, un elemento que nos rompe toda la dinámica de trabajo.

- Por nuestro propio perfil yo creo que se nos tiene que potenciar esa función de asesoramiento, lo que pasa es que debemos ponernos de acuerdo para reordenarla, y ¿qué interesa a los políticos y qué nos interesa a nosotros en esas funciones de asesoramiento? Ahora entiendo que tenemos mucho que aportar en ese asesoramiento y que desde luego no me veo como un inspector burócrata, controlador, supervisor, solamente porque yo también asumo que soy eso, en mi perfil desde mi puesto hay eso. Pero también veo y creo que esas dos funciones de asesoramiento y de supervisión no son divergentes, creo que pueden funcionar en paralelo y ahí está muy relacionado con el perfil de cada uno de nosotros, que no es así, sino que puede ir en paralelo.
- Bueno, pues sigo confirmando que lo que nosotros tenemos que aportar al sistema es mucho por nuestra propia demanda del puesto, que estamos en contacto con todo el abanico educativo, desde los alumnos hasta los padres, hasta la administración local, hasta los profesores, los equipos directivos, los CEP, los orientadores, el consejero, los directores generales, los propios compañeros etc.
- En estos momentos, y en muchos de los casos, el grupo de trabajo, de profesores, de colectivos que tienen la posibilidad de demandar un asesoramiento y tiene la posibilidad de dirigirse a un Servicio u otro, tengo experiencias de que se han dirigido directamente a la Inspección porque consideran que el asesoramiento que les presta va a ser realista, e incluso vas a compartir con esas personas problemáticas futuras que se deriven en los propios centros, eso lo he visto últimamente, en estos últimos dos o tres años. Entonces, veo nuestra profesión -la inspección-, el futuro, cada vez mandará más nuestro asesoramiento y lo que sí, no sé de qué manera se podría realizar, pero evitar que llegemos un momento dado a ser meros burócratas.

**Matriz III: Estructura interna, organización,
formación y relaciones de la IE**

➤ *Estructura interna del equipo*

[ESTRUCINTER]

- De todas maneras sigo insistiendo con el tema de que nuestra evaluación no está estructurada, es decir, a las preguntas de ¿qué evaluar?, ¿cómo evaluar?, ¿dónde evaluar? e incluso ¿con qué criterios evaluar?, nosotros, cada uno de los inspectores, por ejemplo con este último aspecto, tenemos creencias distintas sobre la evaluación ¿por qué? porque no nos hemos puesto de acuerdo, no nos hemos sentado a hablar ¿qué evaluar?, ¿cómo evaluar? y ¿dónde evaluar?. Yo creo, personalmente, que lo hacemos de manera esporádica y sin discriminar, es decir, voy a visitar esta aula porque ha habido una queja del consejo escolar, ha habido una queja del director del centro que me pide que asista, en el caso de primaria concretamente, entonces voy, pero en mi trabajo decir que tengo estructurada la evaluación con criterios mentales sobre la evaluación, que no sólo los tengo yo sino que los compartimos nosotros, con un criterio de por qué voy a evaluar, para qué voy a evaluar, yo eso en el desempeño de mi trabajo no lo percibo. Y me resulta también curioso que salga con puntuación alta lo de la relación nuestra con la coordinación de la zona, que sale de las más altas además. Yo no sé ustedes porque eso yo no lo hago.
- Sí, por ejemplo, yo intervendría, creo que no es así, es decir, con respecto a los recursos materiales que tenemos hemos mejorado muchísimo en un año. Este año hemos mejorado en recursos un montón. Muchísimo, ordenadores, bibliografía, personal de apoyo...
- ¡Eh!, cuidado, ustedes ya lo tienen todo pero arriba nada más que a tres nos lo han cambiado. A nosotros el personal de apoyo nos sigue faltando, ha mejorado pero eso no significa que todavía estemos a la altura; no perdona, el ordenador que tengo en mi casa que según mi hijo es un dinosaurio, es mejor que el que me acaban de poner, y no me quejo, porque el que tenía antes era inútil. A ver si me explico, antes tenía el problema de que hacía un informe aquí y me lo llevaba a mi casa, y en mi casa bien pero cuando me lo volvía a traer ya no lo leía, ahora por lo menos están a la misma altura.

- A lo que me refiero, ya hay presupuestados y a punto de comprar todos los ordenadores que nos faltan. Sí, pero los ordenadores no es solo eso.
- Yo sí estoy conforme, lo que pasa es que son muchas cosas a repartir entre muy pocos. Lo que hay está bien repartido, lo que pasa es que son demasiadas.
- El trabajo en conjunto también va mejorando porque, por ejemplo, ahora mismo, con las condiciones que tenemos formadas dentro la propia Inspección, que trabajamos sobre cada cuestión, sobre un tema determinado, profundizamos para luego pasarlo a los demás compañeros.
- El 40-60 es discutible. La coordinación no funciona tan bien, es decir, si la demanda de nuestro puesto de trabajo, no de lo que yo hago sino del puesto, es que estés de bombero en muchas ocasiones y eso del frenesí, es imposible que tengas tiempo para coordinarte con el resto de los compañeros para llevar actuaciones conjuntas... Una vez al mes nos coordinamos y una vez en semana nos coordinamos específicamente por comisiones de trabajo, pero lo básico, lo fundamental es una vez al mes porque aquí estamos todos, y bueno, las reuniones en que estamos todos o bien son para darnos información de la superioridad o bien para información general.
- Una inversión como mínimo más grande, sin embargo sería un sesenta y un cuarenta, efectivamente, no hay tiempo; en todo caso, crear unos espacios y mira: ahora vamos a dedicarnos a esto, y puede arder Troya. Es que a lo mejor lo que tenemos que tener es unos recursos, a lo mejor una biblioteca. Tema de criterios, pues quién tiene esas reuniones mensuales (...), pero digamos, en aspectos importantes; antes hablabas de evaluación, tú tienes tu historia y yo la mía, y ella otra... que puede ser que haya coincidencia, también es cierto, de todos modos es una especie de curriculum donde han supuesto que vamos por ahí funcionando cada uno como podemos; a lo mejor podría ponerse sobre la mesa, podría ponerse sobre la mesa, y que a lo mejor sería necesario ponerlo sobre la mesa yo creo que sí, porque incluso cuando hacemos ese tipo de coordinación aquí en esas reuniones mensuales es, hasta cierto punto, y en algunos aspectos, solo aspectos formales, porque si de hecho se plantea cualquier tarea inmediatamente aparece una polémica, polémica en el sentido positivo, con unos argumentos o unos planteamientos o con una raíz de esos argumentos totalmente distinta, divergente, y en algún caso yo diría que contradictorio, si no, un poco hacemos memoria, y en este caso yo hablo a lo mejor como más viejo, o como casi más viejo que ninguno de vosotros. En ese sentido ¿vamos mejorando?, creo que vamos mejorando pero en todo caso habría que ir ahondando y sobre todo creando espacios porque quizá a nosotros lo que un poco nos molesta es esa contingencia.
- Que no puedes hacer eso. Las reuniones de trabajo muchas veces las planteamos fuera de aquí porque es la única salida.

**Matriz III (cont): Estructura interna, organización,
formación y relaciones de la IE**

➤ *Formación y competencia profesional*

[FORMACOMPE]

- Saben más que nosotros, es muy posible, en muchos puntos. Hay profesores que están muchísimo mejor formados que nosotros, eso yo lo capto, y ese profesor cuando lo capta dice: oye, venga, pon, di... Porque si yo digo que el 75% de mi trabajo es burocrático ¿cuándo me dedico a leer y a formarme? en el tiempo laboral no lo puedo hacer... entonces, yo me encuentro con ese problema en el desempeño de mi trabajo.
- Hombre, vamos a ver una cosa, sí, nosotros asesoramos en contenidos y en procesos, pero nosotros no somos supermanes, ni super... mujeres, woman... ¿Por qué? porque nosotros tenemos nuestras deficiencias agudas de formación, eso está clarísimo; tema LOGSE. ¿tu crees que nosotros tenemos claro el tema LOGSE.? no, no es verdad. Pero ¿por qué no lo tenemos claro? pues porque es tal la cantidad de información que te llega que, es lo que dice él, o te lo lees en tu casa los fines de semana u olvídate.
- Eso es lo que tienes que hacer, leerlo en tu casa porque aquí no hay tiempo.
- Es decir, el ritmo de trabajo que nosotros tenemos no nos permite ni siquiera compartir con los compañeros, el discutir pedagógicamente historias...
- Ahí sí, porque nos han dado un montón de cursos para enseñarnos.
- Yo discrepo en el sentido de que no lo veo tan optimista. Vamos a ver, una cosa es la capacidad y otra la formación. Considero que nosotros tenemos la capacidad suficiente de que cuando surge un tema nos espabilamos y buscamos los medios para poder asesorar ese tema dignamente, ¿cómo te las apañas? es muy personal, unos fuera de hora, otros parando en tu curso, otros leyendo... Te digo: una cosa es que tú te consideres capaz porque en un momento dado si tienes carencias sabes recurrir a los medios para suplir tus carencias de una manera personal, y otra es la formación que tendríamos que tener para que no nos pasaran esas cosas en un momento determinado.

- Yo discrepo un poco en que la capacidad es el poder hacer, yo creo que se necesita una actualización constante, ese es uno de los aspectos que veo en mi planteamiento y es que hay que estar mucho más informado de determinados temas y además hay otro problema que no hay que perder de vista en determinadas situaciones, es ir con un bagaje yo diría genérico o no sé si es la palabra adecuada; lo que quiero decir es que hay que intentar estar actualizado y esa actualización yo no la tengo, en el sentido de que tengo libros que he comprado en mi casa y están ahí...
- Pero fíjate la diferencia que yo hago, a ti te dicen, a ti o a cualquiera de nosotros, la semana que viene tiene usted que hacer una charla o reunirse con tal grupo porque tiene que haber una reunión sobre tutorías, y tiene usted que estar en esa reunión, coordinarla. Cualquiera de nosotros es capaz de coger, preparar, buscar, e ir a esa reunión. Pero yo considero que sobre ese tema o cualquier otro efectivamente, necesito más formación, ahora, capaces claro que somos, lo que pasa es que lo que no tenemos es tiempo.
- Tú puedes tener una formación de tipo general, una base estupenda, pero a lo mejor esa reunión y ese tipo de cosas convendría que estuvieras al loro, que estuvieras a la última, creo que es una obligación que en parte nosotros tendríamos que tener.
- Pero hoy en día no podemos estar al loro en todos los temas que tengamos que tocar, porque yo no soy una superwoman, porque luego cuando salgo de aquí yo también tengo una familia, tengo un montón de obligaciones implícitas a mi persona. Que yo no puedo llevarme todos los fines de semana a mi casa un montón de trabajo porque no puede ser.
- A eso voy, lo que no podemos hacer es plantearnos como sistema derivar ese perfeccionamiento y esa actualización y ese estar al día a costa de nuestras instancias.
- Creo que hay dos líneas de formación implícitas en los inspectores: una, la que nos programan, es decir, ahora el día 2 de Marzo hay una reunión de formación a los inspectores sobre expedientes disciplinarios, va a venir el magistrado de no se qué, el juez no se qué, a decirnos tal cosa, eso es formación programada; pero luego hay otra formación no programada y que está en base a lo que va surgiendo y creo que esta es nuestra mayor formación más que la puntual.
- Y además, la puntual la tenemos una vez al año, la jornada de inspección que también es una jornada de formación, y lo que yo no pongo en duda bajo ningún concepto es nuestra capacidad para dar respuestas a esa formación puntual.

Matriz III (cont): Estructura interna, organización, formación y relaciones de la IE

➤ *Plan de Trabajo y Memoria*

[PLANTRA]

- Es muy difícil en nuestra profesión cuantificar el tiempo así, porque te surgen problemas, te surgen cuestiones, te surgen reuniones que no tenías previstas, y en muchas ocasiones tienes que dejar algo que ya tenías planificado precisamente, a lo mejor de asesoramiento de visitas a centros, aulas o lo que sea, porque tienes que...
- Eso es verdad, es decir, nosotros hacemos una planificación semanal en primaria; lo anotas todo: reunión con profesores, asistir a la CCP, asistir a tal y tal... y esa es tu intención.. Reunirte con la dirección general de no sé qué, jornadas de no sé qué historia, problema urgente de que los alumnos están en la calle porque no hay interino, no hay sustituto, el AMPA que te llama, que no sé qué, oyes tienes que ir a tal... Mira, estoy aquí y tenía que haber ido a un centro que me han llamado porque los tengo cercados en el patio.
- Sí, que lo venía ella comentando ahora, yo esta tarde a las siete y media una reunión con noventa padres con el tema de la ESO para pasarlos al Mayorazgo, es decir, que tu te planificas y te rompen la planificación.
- Lo que yo siempre cuento: los trabajos urgentes se resuelven cuando te han puesto otro más urgente encima y lo tienes que realizar, es así, osea, tu dices: hoy tengo que hacer esto, esto y esto porque es urgente, y a lo largo de la mañana como haya algo que venga un poco más urgente ya está, se acabó, eso lo tienes que dejar.
- Yo entiendo que una variable importantísima y que además no se percibe es la contingencia, es decir, nuestra labor está, digamos, sometida o totalmente condicionada a la contingencia, es decir, ahora mismo planificas, ahora estamos yendo a la semana de quince días pero todavía, claro, tienes tu un plan en ese caso de trabajo con una perspectiva, y cualquier contingente te descalabra todo; y además hay otro tema con respecto a esa situación de contingencia o de emergencia o de circunstancia y es que te hace perder un poco la perspectiva de las cosas, al menos es lo que a mi me pasa. Bueno, pero y qué diablos quiero yo esta semana, entonces claro, esta noción de evaluación, o está haciendo asesoramiento, esta... pues no, pero a lo mejor si me dices un poco, a lo mejor pues sí.

- Nuestro plan de trabajo no es nuestro, nos viene impuesto y no es permanente, o sea, independientemente de una serie de funciones que tenemos que hacer y que están estipuladas, luego van llegando y van improvisando sobre la marcha un montón de tareas, que eso ya de por sí, todas las tareas obligatorias que tenemos que hacer a lo largo del curso son muchas, más luego todas las que vienen añadidas, además sin una programación, sino sobre la marcha y todo es para ayer, y venga, rápido, y ahora léanse esto y ahora informen de lo otro... no puedes tener una continuidad en tu plan de trabajo.
- Que no responde.
- Es lo que te decía yo antes, que el plan de trabajo aguanta lo que le echen en el papel pero luego, en la realidad, ese plan de trabajo se multiplica; eso es el 40 o 50%.
- El plan de trabajo nuestro ha cambiado radicalmente; estamos hablando de un plan de trabajo que tenía 580 tareas específicas, pero eso ya no existe. Temporalizadas además. El de ahora es absolutamente distinto... No hay tantas tareas. Es más realista.

Matriz III (cont): Estructura interna, organización, formación y relaciones de la IE

➤ *Coordinación externa; relaciones con otros Servicios de Apoyo*

[COORDIRRELA]

- De todas maneras sigo insistiendo con el tema de que nuestra evaluación no está estructurada, es decir, a las preguntas de ¿qué evaluar?, ¿cómo evaluar?, ¿dónde evaluar? e incluso ¿con qué criterios evaluar?, nosotros, cada uno de los inspectores, por ejemplo con este último aspecto, tenemos creencias distintas sobre la evaluación ¿por qué? porque no nos hemos puesto de acuerdo, no nos hemos sentado a hablar ¿qué evaluar?, ¿cómo evaluar? y ¿dónde evaluar?. Yo creo, personalmente, que lo hacemos de manera esporádica y sin discriminar, es decir, voy a visitar esta aula porque ha habido una queja del consejo escolar, ha habido una queja del director del centro que me pide que asista, en el caso de primaria concretamente, entonces voy, pero en mi trabajo decir que tengo estructurada la evaluación con criterios mentales sobre la evaluación, que no sólo los tengo yo sino que los compartimos nosotros, con un criterio de por qué voy a evaluar, para qué voy a evaluar, yo eso en el desempeño de mi trabajo no lo percibo. Y me resulta también curioso que salga con puntuación alta lo de la relación nuestra con la coordinación de la zona, que sale de las más altas además. Yo no sé ustedes porque eso yo no lo hago.
- Para coordinar esfuerzos este curso, ¿cuántas veces te reúnes tu con el orientador, el logopeda, el del ámbito de CEP, tu y otra persona que no sé qué, y el ayuntamiento para coordinar todos el esfuerzo para resolver un problema de ellos. Yo en este caso no te digo con todos, pero tu ¿cuántas veces te reúnes con los orientadores? Muchas veces.
- Con todos sentados en la mesa, pues yo mira, en esta zona lo he hecho dos veces, no lo he hecho nunca con todos sentados a la vez, pero eso no quiere decir que no estés coordinando...
- Las reuniones de coordinación y seguimiento con secundaria que también están los orientadores, los asesores del centro, están los distintos centros de primaria y secundaria. En cualquier caso sirve eso un poco como núcleo, como centro de intercambio de información, creo que es una de las funciones importantes de la labor; ayer mismo, en las jornadas que con los padres de los centros se

organizaban en un seminario, uno de los temas que se planteaba era éste, y además, la demanda iba por ahí: la coordinación, un nexo en este caso para, desde los CEP coordinar con otros aspectos. En este sentido lo entiendo, creo que ahí sí nos lleva un tiempo, y un esfuerzo... Lo que no acabo de ver son las tareas burocráticas.

- Actualmente se está dando eso, porque el Inspector General que tenemos ahora, está vendiendo el criterio de que el inspector es el que debe ser el centro de coordinación de todos los Servicios concurrentes y por ahí está empezando esa línea. Incluido los específicos, no solamente los de zona. Y los CEP se supone que aquí también están incluidos, por ejemplo, se plantean cuestiones como establecer objetivos comunes, conservar una política clara y exigente de trabajo colaborativo, aumentar el número de asesores (asesores miembros de EOEP), miembros de la inspección, no hacer por separado los planes anuales sino que los responsables de los servicios unifiquen y tengan reuniones también de coordinación...

**Matriz III (cont): Estructura interna, organización,
formación y relaciones de la IE**

➤ *Relaciones con la Administración*

[RELADMI]

- Eso es algo evidente...¿Quién legisla? El Gobierno, y el Boletín Oficial lo tenemos nosotros que llevar a cabo.
- Eso se está intentando. Mayor sintonía en la filosofía de actuación, tiene que haber mayor sintonía en la cuestión interna de la coordinación; eliminar recelos de lealtad porque tal y como yo lo veo cuando nosotros realizamos un informe técnico en función de la legislación no es ni la primera y espero que sí la última vez que la inspección hace un informe positivo, negativo... y salir este en el Boletín Oficial, y no hacerle ni caso y que ocurra todo lo contrario. Es decir, pedir un informe, una cosa tan técnica con los requisitos mínimos para que un centro cumpla la legislación y tu decir que no por esto, por esto y por esto, y salir la autorización del centro; entonces, no somos leales al partido político que hay, somos leales a la legislación que ellos mismos establecen o hay establecida. Quizá va por ahí...
- Mira, es que ese término de “lealtad” es un término trasnochado, fruto de otros tiempos en los que la Inspección era leal al Régimen, no era leal: tenía que serlo. Entonces, ese término debe estar en desuso, de tal manera que no corresponde ser leales a nadie, nosotros somos leales a la democracia, somos leales al Boletín Oficial; pero es que el propio Gobierno cuando ve cosas en el Boletín que él ha puesto y ve que se le vira la historia, te dice: oye...¿Por qué no me cambias el informe? Oye, esto no es así...Me refiero a que ha habido aquí, en esta Inspección y en todas las Inspecciones de España, pero sobre todo en esta porque nos ha tocado vivirlo, desde el año ochenta y cuatro hasta prácticamente el año noventa y seis, en el cual los criterios de selección de continuidad o no continuidad eran básicamente políticos. Hombre, yo puedo hacer un informe no leal, pero en el año ochenta y seis por hacer un informe no leal me costó que me pusieran en la calle.
- Y el puesto de muchos inspectores peligró. ¿Peligró? no, no, se fue al garete, todo por situaciones de no lealtad. Pero eso ya no se da.

- Eso era antes, ahora mismo la Inspección está en una situación de funcionarios, y en todo caso en una situación de autonomía, de independencia.
- Claro, lo que pasa es que cuando esas personas tiene mucho poder, claro, se miden contigo a ver quién puede más y claro, como puedan más y no hagas tu lo que ellos quieren, pues mira ¿cuántos ejemplos hay?, no hay más que mirar a nuestro alrededor.

Anexo 17

Transcripción de las sesiones del
grupo de discusión del Profesorado

GRUPO DE DISCUSIÓN PROFESORADO

- Transcripción de las sesiones

- Primero, y en cuanto a la cuestión que planteas en relación a lo que es el perfil de los orientadores e inspectores hay que decir que hay gente de todo tipo, hay gente que se moja más y hay gente que no lo hace. En el CEP supongo que pasará igual, aunque cuanto más pequeño, es más funcional. Y a nivel de este CEP, este año, no sé si es que lo vivo más de cerca o porque soy coordinadora de formación de mi centro, es el año que veo que se está llegando más, además con una colaboración estupenda, cosa que desde la orientación no tenemos, y asesoramiento desde la Inspección no existe.
- ✓ **Intenta describir qué hace el orientador cuando asesora y apoya al profesorado en tu centro, qué hace el asesor de CEP, qué hace el inspector...**
- Primero habría que ver qué pedimos nosotros. Hay que ver qué queremos; si yo no quiero nada pues no hay alternativas. Pero hay que ver qué pedimos nosotros y qué estoy dispuesto yo como profesor a hacer. Si yo pido ésto y después me voy para mi casa o me meto en mi aula, y digo eso y no hago nada, pues es otra cuestión. Entra dentro de la ética profesional de cada uno, yo pido ésto o lo otro para rellenar mi currículum, para estar aquí cuatro horas, lo aguanto, quedo fenomenal y después me voy a mi aula y allí hago cosas totalmente diferentes. Eso para mí no es válido. Pues bien, tendríamos que plantearnos qué estamos haciendo, cómo estamos enseñando y qué necesitamos para que funcione el centro. Entonces, necesitamos que alguien de fuera nos ayude a solucionarlo, en este caso un asesoramiento, y a reconducirlo porque nosotros no podemos. Ayudarnos a estructurar y analizar la problemática que tenemos y dar una solución. Entonces, eso nos sirve mucho; no sé si es una autoevaluación o autoreflexión, pero sirve.
- Pues yo quería decir que la Inspección para nada, para nada asesora. Es que se limita simplemente a la burocracia ¡no va ni por párvulos! Si aparece por el centro aparece con un papel, pero cuando hay algún problema no aparece; no sé cómo lo hace pero resulta que pasa. Por lo menos yo le veo poco. Respecto a los Equipos de Orientación, depende de la relación que tengas con el orientador del centro, es decir, depende de la persona, no del equipo. Si es una persona que trabaja y que se interesa, muy bien, asesora y trabaja; pero si te toca una persona que no... Yo, la experiencia que tengo, más que nada, es de aquí y ahí sí, la verdad es que la gente está muy contenta. También en el CEP depende de la persona, porque hay asesores que se acercan más a la gente, los tratan mejor y sacan más de la gente.
- A nosotros, por ejemplo, el asesor al que yo estaba haciendo referencia nos orientó

para hacer proyectos curriculares durante dos años, y terminamos el proyecto curricular del primer ciclo de secundaria con mucho trabajo; pero tuvo la habilidad de hacernos trabajar a todos; entonces estamos muy orgullosos, aunque el proyecto lo vamos a cambiar dentro de poco pues es necesario. Pero, claro, nos dimos cuenta que eramos capaces de hacerlo nosotros. A nosotros nos dijeron: venga, hay que hacer el proyecto curricular de secundaria y nosotros nos callamos la boca, porque como no sabíamos, no teníamos ni idea... Entonces, después se reunía con nosotros, 'traigan todas las semanas tal cosa', nos buscaba cosas, nos daba información, nos dirigía; se implicó mucho en el trabajo. Sin embargo, la otra persona que era de primaria pues, la verdad, la gente protestó porque en comparación... Porque si a lo mejor sólo está él en el centro muy poco tiempo... Y quieras o no hay una comparación. La gente de primaria dice '¡oye! ¿qué pasa?, ¿por qué no viene?'... Depende de la persona.

- Yo me voy a centrar, voy a decir en ciertos puntos generales primero y luego ya me refiero a otros porque hay muchas cosas que decir... Entonces, yo sentaría el problema, a pesar del título 'el asesoramiento', en torno al profesorado; es decir, aquí lo que consta, que sean los informes oficiales porque, digo esto pues nosotros tenemos una abundancia de expertos que lo ven incluso como necesario; en muchos casos, lo que pasa es que para qué, ¿cómo se acercan a la escuela? Entonces, esta abundancia de expertos en torno a la escuela, hacen que muchas veces parezca que, todos nosotros, los maestros y maestras, y todo el profesorado, giremos en torno a ellos. Esto crea una especie de desánimo entre nosotros, porque la reforma que, en principio, se pretendía, en la que el profesorado era el artífice, el inventor de la fórmula, el que llegaba, el constructivista... Y ahora resulta que no se parte ni de nuestras ideas previas, ni de cómo somos, ni de lo que sabemos, sino que somos unos ignorantes totales y tienen que venir de fuera a asesorarnos, a decirnos el cómo, el cuando, lo que no: 'Oye, muchacha lo que tú tienes que hacer con el libro este es esta fichita; empiezas por aquí...' A mí eso me parece una falta de respeto muy grande en términos generales ¿no? A mí me parece que el perfil ideal de un asesor..., que yo creo que se necesitan muchos, pero me parece que más que darte la fórmula... que para eso yo ya pienso, somos mujeres que sabemos un poquito pues tenemos años de experiencia; no se trata de enseñar al maestro, enseñar al profesor, sino de apoyarnos para que tengamos tiempo, recursos, a que sirva como de apoyo a lo que nosotros con él decidamos hacer; pero no que venga en plan magistral un curso y de recetas que después no son aplicables en el aula, pues esto nos crea cantidad de confusiones, nos crea desánimo y desinterés. Una vez dicho esto, me centro ya en lo concreto. Yo si tengo la experiencia en el CEP, el CEP en La Laguna, hace años, y que no funcionaba como éste, por supuesto: era un CEP completamente distinto, pero lo cambiaron, como los objetivos de los CEPs. En principio, yo tengo una idea de CEP como centro autónomo, para la formación autónoma del profesorado. Pero resulta que la idea de CEP de la Administración es distinta pues va a utilizar a los CEPs para ver cómo se va siguiendo la Reforma. Y todos los objetivos han venido

condicionados por ahí. Entonces, ¿qué pasa? Que nos han tupidado de cursos porque pensaban que éramos unos ignorantes, unas personas que no sabíamos nada, y nos han metido en el discurso, y menos en lo que hacemos; más en el discurso, en la forma. Y, además de todo ese tipo de entramado, resulta que el CEP tenía que ser autónomo; yo veo ahí una contradicción. Si los planes que el CEP hace vienen condicionados en parte por lo que le interesa a la Administración educativa en un momento determinado, que no me hablen a mí después de planes autónomos de formación del profesorado, porque esto se va a acabar un día y después de esta Reforma vendrá otra reforma. Entonces, ¿qué pasa? Que vamos a estar condicionados a esos agentes. Hay algo, como una hipoteca a nivel genérico del trabajo de los CEP que, por una parte, están entre la espada y la pared. Quieren contentarnos, es decir, '¿ustedes que necesitan en el centro?'. Pero, por otra parte, vienen los otros por detrás y te dicen: 'no, usted un curso sobre los PCC; ¿cómo se elabora esto?, ¿cómo se elabora lo otro?, porque interesa que esto...' Eso, por una parte; entonces yo la experiencia que tengo de este CEP es buena, es positiva, en estos límites. Por un lado eso, pues tiene que atender a la Administración y, por otro lado, estamos nosotros y nos tienen que atender también. Por lo menos he visto, en cuatro o cinco años que llevo en esto, que la cosa ha cambiado: la forma de actuación ha cambiado. Yo, por ejemplo, hablo con mi asesor de zona que se pasa mucho por el colegio, por lo menos por mi centro; habla mucho conmigo pues sabe que soy la coordinadora de formación; se pone de acuerdo conmigo y si alguien necesita algo, él está a pie de aula. Entonces tampoco va de enterado y a resolvernos la papeleta, los problemas que no sé cuantos, sino que trabaja como uno más, es un recurso más. Lo que pasa es que después está el otro condicionante: el papel de los CEPs y la Administración que los tiene para algo muy concreto.

- ✓ **Y con respecto a los Equipos de Orientación y la Inspección, ¿qué puedes decir?**
- Con respecto a los Equipos de Orientación, aquí se ha escuchado a los compañeros y creo que, en términos generales, comparto la misma idea, de que muchas veces hay gente que 'se sale'. Pero yo la experiencia concreta que tengo con los orientadores, es que sí que van a los colegios, pero que también se limitan al papel que la Administración tiene para ellos diseñado, es decir, 'usted va ahí y tiene que hacer así para tal sujeto, pues te reunes con ese tal, de tal a tal hora y vienen aquí a hacer la gracia'. Y después es gente valiosa, porque yo de este Servicio tampoco voy a decir que es gente que no trabaja; al contrario, yo sé que es una labor ardua y difícil. Pero, es la forma como se aborda. Y después sobre la Inspección, pues la experiencia es escasa y la experiencia de asesoramiento ninguna. La experiencia de fiscalización y burocrática mucha, un montón. Vino el de zona para preguntarnos, para decirles a los maestros poco menos que van a hacer más evaluación externa de cómo damos las clases. Y bueno, que nos van evaluar ellos así y yo digo 'bueno' y pongo en duda eso, porque además a mí también como profesora pues me interesa saber qué plan

realizan. Tiene un servicio de apoyo que se supone que es la Inspección con respecto a los centros. Y a mí como profesora usted qué me va a pedir aquí, ¿qué yo represente aquí en el papelito lo que yo hago día a día?. Estupendo! Mire aquí lo tiene... Pero después hay otras cosas... La realidad es otra, entonces parece que el discurso está florido; pero lo que hacemos es otra cosa y, al parecer, importa más quedar bien en los papeles y en las fotografías y que las estadísticas digan que esto marcha, que esto está estupendo, aunque lo demás sean miles de problemas.

- A mí me gustaría empezar a hablar más que nada de los CEP y de los Equipos de Orientación. Yo les explico mi experiencia y qué hizo el orientador, qué hace y qué hará. Solamente voy a hablar de éste porque la verdad es que la Inspección prácticamente nada y la logopeda, sigo reivindicando que aquí hay mucha atención y no le da tiempo. Respecto al orientador, lo que ha hecho: él, a principio de curso, tiene que diseñar su plan de trabajo; nos pidió cuáles eran nuestras necesidades, en qué pensábamos trabajar este año; más que nada para podernos asesorar. Nosotros nos reunimos por equipos de ciclo y decidimos que este año teníamos un 'lleno' de trabajo: por un lado, aceptar la escuela de familia y, por otro lado, el teatro. Él se multiplicaba, por lo menos en nuestro centro, para ayudarnos a elaborar el plan de acción final. Y como ya nos había aceptado la Consejería lo de teatro, ¡estupendo!, él lo añadió en su plan de trabajo. Pues, a partir de ahí él se reunió conmigo porque yo soy la coordinadora de formación y con el jefe de estudios; diseñamos el plan de acción tutorial del primer trimestre, nos trajo recursos, nos puso en contacto con gente... De verdad, lo hizo; y estoy hablando de este año porque otros años ha sido menos efectivo; este año se ha esforzado. En cuanto a la escuela de familia, también empezó a mover hilos, estuvo buscando, incluso por un lado y por otro; ahí en ese caso ya nosotros contactamos con X, que era nuestra asesora. Hubo una reunión y todos nos coordinamos porque fue la gente del Centro de Salud, del programa de familia, los distintos coordinadores de ciclo y demás y se hizo. Lo que pasa es que esta línea de trabajo que nos marcamos en principio se iba empobreciendo; porque, a veces, queríamos abordar más y generalmente no lo podíamos hacer; pero bueno está ahí. Eso en cuanto al asesoramiento del orientador. La asesoría del CEP creo que ya está demás decir algo más porque, sinceramente, funciona y la gran mayoría de las funciones las cumple porque, por lo menos, la escuela le corresponde y como hemos ido yendo de más a menos... La Inspección no ha hecho nada en cuanto al asesoramiento; creo que incluso ellos desconocen que tengan la posibilidad de asesorar... A lo mejor porque no sé bien qué funciones tiene la Inspección, porque nunca he visto que hagan algo; han venido, en el caso del inspector, pues no hace mucho nos ha informado, en otros casos a pedir burocracia, a pedir 'no sé cuanto', pero a la hora del asesoramiento, no. Parece que ahora va a haber un acercamiento al aula... Es una cuestión que depende del inspector en sí; en el caso de la nuestra, como dice ella lo de la evaluación... A mí es que en mi clase me da mal rollo... Lo comentamos, porque con una compañera simplemente se informó de lo que hacía y no la asesoró para nada, ni tampoco le dio opciones, porque ella se quejó de hecho y

le dio quejas de lo que teníamos, concretamente de nuestro centro, que se está cayendo y siempre falta de recursos; porque esa es otra cuestión... Me imagino que eso también limita hasta cierto punto el asesoramiento y la ayuda que te puede dar este Servicio, que son los recursos.

- ✓ **Yo les voy recordando, de todas formas, no solamente qué hacer sino también qué deberían hacer, pues no se ha entrado todavía mucho en la cuestión del 'deberían'...Ahora entramos...Intenten también ir identificando problemas que ustedes tengan en el asesoramiento, qué grado de conocimientos se tienen...**
- Yo, en la época en que he sido coordinadora de formación pues he tenido más acceso a todo, porque formo parte de la CCP, porque vas al CEP... Esta no es la situación ahora mismo... Estamos hablando de perfiles; teníamos que hablar de perfiles nuestros como docentes, porque ahí también hay mucho que decir y, por ejemplo, yo como coordinadora de formación me agoté y 'me quemé' porque llevaba un proyecto curricular por hacer y estaba el asesor también...
- Yo por lo que estoy oyendo y por lo que sé, que aquí la gente, conozco a muchos de los asesores, sé que se están moviendo y que el CEP ya no se limita a hacer cursos, como tal vez fue el comienzo, ¿no?. Sino que efectivamente ahora van muchos y hayan muchos centros que han sacado, como decías tu, el proyecto curricular adelante y han sacado proyectos buenos y sobre todo eso, que la gente lo olvide y ahora ya no le parece un rollo, y que si lo tiene que retomar otra vez, porque hay que revisarlo, entonces ya lo vas a hacer y ya sabes por donde tienes que salir. Con respecto a los Servicios de Orientación pues, vamos a ver a lo mejor si voy a decir algo que nadie ha tocado, o sea, es el tema de que, vamos a ver, ahora todo está junto, tal como tu decías antes, el centro de... ¿cómo lo llaman ahora? la facultad tiene otro nombre.
- ✓ **Centro Superior de Educación**
- Por eso, lo reúne todo ¿no?, pero se nota mucho cuando llegan a los centros licenciados en Pedagogía, se nota un montón, y de Psicología. La verdad es que somos dos mundos distintos, tan opuestos que uno piensa que falla de entrada, o sea, que la visión de la persona que ha estudiado Psicología, Pedagogía, no es la que tiene el maestro, nada más, y entonces, ahí pues chocamos mucho. A veces, aunque el orientador tenga un buen perfil y sea una persona que quiere llegar, ya viene vetado de entrada porque los conocimientos que él... o si la preparación que él tiene para la docencia es totalmente distinta a la nuestra... Es que lo experimentan en laboratorio...Es muy fácil que tu investigues al niño dentro de un marco de tu tutoría, de tu laboratorio o que lo veas en la clase con 20 más. Yo veo que es una persona que denomina un montón de términos que a nosotros se nos escapan a la hora de

redactar proyectos y demás... pero no me está respondiendo a lo que yo le estoy hablando. De lo que es el servicio general, no de un orientador solo, se llaman servicios concurrentes; pero muy mal nombre porque yo quisiera saber cuando concurre, porque es que no concurren ni los horarios, y este hecho es grave y nos da problemas. ¿Por qué tenemos problemas con la logopeda?, ¿por qué la logopeda va a nuestros centros a coger a los niños que lo necesitan cuando estamos nosotros dando clase al mismo tiempo?. Entonces, ¿cómo hablar con ella?: ¿en un pasillo corriendo?, ¿en el cambio de clase?... Estas personas no suelen estar, por ejemplo, el día que estamos por la tarde los maestros en los colegios; no suele estar el equipo: está en su centro sede como mucho. ¿Cuándo podemos hablar? Y luego, ésa es otra, que en esas horas hay que hablar también de tantas cosas que queda poco tiempo, con lo del proyecto de calidad, que resulta que nos ha separado más todavía, porque a la única hora que teníamos para hacer la reunión de ciclo o lo que sea, ya están los de calidad, otros del departamento del instituto, además clase en secundaria (como el caso mío, que doy primaria y secundaria)... Por ejemplo, yo, hace dos años, escapé por los pelos porque a la misma hora tenía que estar en calidad educativa y en el instituto, a la misma hora y el mismo día. Entonces yo creo que hay muchas cosas girando alrededor de la gente del aula. Muchos que no me parece mal que existan, pero, claro, que no tengan en cuenta un horario; pasa con las horas de profesorado lo mismo. Si nosotros pedimos como maestros tener más horas libres se pone el grito en el cielo, pero es que no las queremos para rascarnos la barriga; es que las queremos para eso: si yo tengo horario puedo hablar con la logopeda o con el orientador, pero es que esto... A ver quién va a la clase de Fulanito para que esta pobre vaya hablar con el orientador. De esta manera no se puede echar adelante una reforma educativa, como la que ellos han previsto. O sea, sobre el papel algo precioso pero en la práctica un desastre. El servicio de orientación, también el servicio de logopedia parece que se acerca más a la maestra y al aula y al niño. En los orientadores he visto siempre mucha reticencia a: yo sí, yo no, y además qué te voy a decir del niño, tú eres la mejor que lo conoce. Esa siempre será la respuesta que yo haya logrado de un orientador: la mejor que lo sabes eres tú, que eres la que lo tragas todos los días, tú ves que con eso te va bien, pues eso está bien. Entonces yo para qué le digo nada al inspector, al director, al orientador; como dice que la mejor que lo sabe llevar eres tú, que eres la que lo llevas, pues me da un montón de cuestionarios para que le lleve, ya que a mí no me importa hacerlo por la niña. Pero el problema es que yo rellené todo aquello y hice anotaciones aparte porque eran preguntas cerradas; y le hice el informe estupendo, y resulta que éste se perdió y ahora va a hacerme otra vez el trabajo de nuevo y a mí me da mucha rabia porque yo tuve que sacar horas de mi tiempo, de no sé ni dónde, para poder hacerlo; o sea que ahí, no sé muy bien cómo está eso. Y ellos, claro, tienen unos... hasta aquí llega mi paciencia... Tienen unos límites muy marcados; en cambio, el maestro no tiene límites para nada: el maestro tiene que estar hasta las ocho horas. Ahí, ellos tienen unos límites muy marcados: esto es mi competencia, esto no es mi competencia. Y, en cuanto a la Inspección opino como ella, yo nunca los he visto ni fiscalizando ni asesorando; o

sea, más bien no los he visto. También soy de las que nunca ha logrado que un inspector entre en mi aula, sólo ha entrado un momento, 'muac, muac, ¿cómo estás, qué tal?'; hace 3 años les dije a los niños cuando se iba: 'bueno, pues el señor se va, yo pensé que se iba a quedar un ratito con nosotros, pero se marcha'. En fin, pasa lo mismo: depende del perfil o de las prisas que tenga en ese momento o de cualquier otro factor. Y van a lo mismo: a pedir papeles y lo que yo veo, que me llamó la atención cuando leíste por ahí antes y ponía que...

✓ **¿De las funciones?**

- Sí, de las cosas que se hacían para asesorar y que era crear canones para que nuestro trabajo... pues al contrario, osea, nos atiborran de tanto papel, que lo que era el acto docente, que yo creo que es primordial de un maestro, maestro-niño, y te educas y te doy conocimientos, para este casi no queda tiempo y a lo mejor se me quedan casos pero no quiero quitarle la palabra a los compañeros.
- Mira, yo te diría, porque parece que no pero llevamos casi una hora hablando... Vamos a ver, la palabra ha sonado tantísimas veces y no sé si cada uno de los que estamos aquí, o de los que trabajamos en esto, tenemos claro qué significa. Se ha nombrado: perfil, osea, cómo determinamos cuál es el perfil del maestro, cuál es el perfil del orientador, cuál es el perfil del asesor, cuál es el del inspector. Yo en algún momento comenté aquí que depende, que eres asesor en tanto que persona, eres una persona con unas características limitadas, o con unas características concretas, que influyen en tu evaluación como asesor. Que como tu eres como persona influye en tu actuación como maestro, y que resulta que tenemos ejemplos para todos. Pues que hay maestros que hemos tenido nosotros como alumnos, que tu tienes ahí en tu memoria, en un lugar precioso, y que hay otros que arrinconaste y no terminan de irse porque todavía te entra hasta pánico si piensas en ellos. ¿Cuál es el perfil en eso?, o sea, ¿cómo vamos a decir...?. Porque la experiencia con la orientadora del centro es totalmente contraria. Es una mujer que ha intentado todo, y que, me parece feo la emoción que me provoca, vamos, haber lavarse y darse, darse y venga vamos, vamos por favor. Lo que decía antes (...), es decir, te encuentras con: ¿qué necesitamos?, dicen los maestros: y yo qué sé; chacha, venga nada, osea nada, porque ¿qué vas a pensar? porque no sea que digas lo que necesitas, y a cambio de que te ofrezcan ayuda te pidan algo.
- Pero eso pasa a todos los niveles, osea, maestros, orientadores, inspectores, es muy particular, es la persona.
- No, lo que yo te digo es que, a mi personalmente, la gente que me dice, que yo no quiero saber de eso, la razón que me das, porque no quiero terminar como tu. Porque sería, cuando tu pones en práctica un proyecto educativo cualquiera, ¡un grupo de trabajo!. Simplemente un grupo de trabajo, son muchísimas las tareas. Yo

me planteé el perfil de coordinador de un grupo de trabajo, y ha sido durísimo exigirme a mi misma que tenga que cumplir con esa función, pero vamos, pero que muchas veces, es que no puedo, no puedo por mi perfil personal, por mis características personales, muchas veces porque lo que está enfrente no es lo que esperas. Es que muchas veces porque el asesor, que tiene que estar en ese momento, no está, porque está agobiado, porque la Administración le está presionando. No podemos superficializar el tema, no tenemos dos horas para hablar de esto, es decir, se tiene que promover grupos de debate de tiempo, con tiempo para que puedas...

- A mi, es que me parece de lo más rápido; porque, que no quieren nada, que no. Yo estoy cansada de hablar, yo cuando vine, me van a dejar hablar o me van a mandar a callar, como siempre. A mi todo el mundo me terminará diciendo: cállate la boca. Y es verdad, no, por qué, por qué, hombre, por mucho que reflexiones terminarás diciendo cosas que no gustan. Pero que no van a gustar ni siquiera a nosotros, que somos docentes. Y tenemos que empezar por nosotros, por nuestro sentir, por nuestra actuación. Yo cuando me planteo dejar la coordinación de un grupo de trabajo para el próximo año es porque me estoy planteando, ¿cuáles fueron, cuáles son mis diferencias?. Entonces, algunas son coyunturales a mi misma, otras son externas, otras son de tiempo; es que cuando le digo a la gente: eh, chicos, tenemos una reunión, dicen: ¡ay, por Dios, otra! estamos hartos, tenemos no sé qué, tenemos no sé cuánto... Sabes en qué se resume, que no podemos echarnos a la boca lo que no podemos resolver. Porque somos cuatro gatos en el mismo sitio siempre juntos. Porque no tienen repartido el trabajo, porque la gente no quiere implicarse, porque mira, la orientadora de mi centro está harta de decir: por favor, una CCP; es desesperante. Primer punto, vamos a ver, tenemos que reformar los criterios de evaluación, venga, propuestas... callados, bien. ¿Por qué te hartas? porque los demás no cumplen con lo que se hace. Es un punto que para resolverlo requiere mucha implicación. Y también requiere que dejemos de lado un poquito la hipersensibilidad que tenemos todos. Nos sentimos rápidamente atacados, nos sentimos valorados, enjuiciados. Incluso la gente que no hace porque teme que se le valore negativamente, porque aceptamos bastante mal las críticas, porque todos nos creemos estar en posesión de la verdad, y muchas veces no escuchamos lo que quiere decir el otro, porque mientras el otro está hablando yo estoy leyendo el periódico, y es que cuando me toca a mi dices, a ver: ¿cuál es el tema?
- Me cuesta un montón mantenerme callada con lo que estoy oyendo, por lo que ustedes han dicho, que hay de todo; el CEP a mi de miedo, mi orientadora, la verdad es que bien, después los inspectores que he tenido, pues tampoco me han resuelto mucho, pero bueno, los problemas que les he propuesto me los han resuelto. O sea, que no tengo visión negativa. Pero después, como Servicio, como estamento sí la tenemos todos ¿entiendes?. Vamos a ver, ¿quién controla eso? Cuando tienes una logopeda y la logopeda no viene en su horario y se escurre y tu ahí dando el callo, y tu callada. Cuando un maestro que tienes ahí que no ha dado golpe y venga baja, y

coño, yo no sé, tienes una suerte... Tienes una suerte tremenda porque el mio no me da la baja dos meses y, con una faringitis que no puedes hablar, me voy a la escuela. Fallan muchas cosas, y a lo mejor yo no soy de las maestras, bueno, tu me conoces, de las maestras fachas ni nada, pero, coño, Y es que yo digo, Dios mio de mi alma, quién pone el orden en eso. El Inspector que no está cumpliendo, el orientador que no está, entonces empecemos por ahí y entonces veremos como todas las cosas pueden funcionar a lo mejor un poquito mejor. Yo soy de las que estoy enamorada de esta escuela y a mi me pueden dar las diez de la noche, pero es que ya no, ya no, porque es que la gente que está viniendo detrás me dice: ay, mi niña, qué dices, no, no no, de nueve a dos, que vá, la ley dice que no sé qué no sé cuánto. Coño, yo no sé nada de leyes. Y termino con la figura de la Inspección, con el inspector. Una anécdota: en el noventa y dos invité a un inspector, por favor venga a mi clase, me encantaría, me contesta, el proyecto, qué bien. Ven, ven para que lo veas allí, para que veas como funciona, pero cuando le dije que el proyecto, dice: eso es imposible ¿me estás metiendo una bola? eso es imposible, que no, que no; todavía ni se había iniciado la LOGSE, dice que era imposible, por favor ven, para que me critiques, para que me digas, mira, eso está mal, para que los alumnos no entiendan al inspector como el, ¡oh!, los fantasmas que no existen. El inspector es el “coco” de la escuela, pero es el coco porque no existe, no es porque de miedo, porque a mi no me da miedo, es el coco porque no existe, no se ve en el aula. Yo no le he visto, no conozco a la inspectora de este año, no se ha presentado, se habría presentado el día que le corresponde estar, pero no se ha presentado. A mi me corresponde estar en la CCP, cuando lo pido por favor en mi centro que lleva la coordinación del grupo de trabajo de biblioteca y hay tanto que decir en la CCP que no tengo horas, no me coincide, entonces empiezas a tirar y al final de la madeja y mira ¿cuántas manos dices que teníamos?.

- De forma anecdótica te contaría que tu no eres partido de una CCP (...). Vamos a ver, aquí hay una cosa que es importante, aquí habla del CEP, aquí habla de los Equipos de Orientación. Claro, todos bajo su forma particular. Creo que en líneas generales, yo pienso que, si todos tuvieramos claro que ellos realmente se nutren con nuestras demandas, ellos sí están ahí, y cuando tienes que recurrir a ellos sí están. Lo que pasa es que, eso sí, uno de los casos que yo quería citar, es que de los perfiles que nosotros estamos hablando, de los trabajadores, no señores, no todos somos iguales, y cuando llega la gran demanda, pues sí, pues demandar y en un claustro ni sale a principio de curso, sale una lista enorme que los asesores de evaluación, que los asesores de psicomotricidad... vale, sí, pero luego no lo hacemos, esa es otra, pero ellos sí cumplen normalmente la demanda, por lo menos la primera.
- El Servicio de Orientación además está para escuchar, es clarísimo que esto es cierto, lo que claro, hay algunos que no ¡joj!, algunos que nosotros respondemos. Ellos están ahí de tú a tú y yo que sé, también la forma de hablar de ellos y arriba también lo que queremos hablar nosotros. ¡Ojo!, porque también tengo, es que siempre está

en su despacho y tal. Acércate, si yo nunca he visto que él se niegue, para nada, él, personalizo en el mío. Pero yo quiero decir que a este lo tenemos también muy mitificado y hay que también echarle un poco de cara. Igual que el Servicio de Inspección, me llama mucho la atención, no, pero eso que tu dices, hasta qué punto si un orientador que no ha pasado por la escuela, sino que es psicólogo, crees tu que tal pueda dar, ¿hasta qué punto un Inspector también puede donar cosas a la clase?.

- Yo digo de valorar, es simplemente de hacerte un comentario. Además, deberíamos de perder un poco de miedo a la valoración. Estamos hablando de evaluación y la evaluación pasa necesariamente por la valoración.
- Pero no es de mi incumbencia, lo que hay que tener claro es para qué están, siempre ma ha hecho gracia eso de: que miedo, que miedo... y me acuerdo, siempre me decía antes: tengo ganas de un día ser inspectora, me encantaría cambiar; y en el colegio se ríen y me dicen: a ver cuando vas a serlo. Es que quiero cambiar esa figura porque siempre: ¡qué miedo!. Y el miedo también existe, porque conozco unos cuantos, y según quién sea hay miedo o no hay miedo. Porque yo soy evaluada por una persona que tiene un perfil definido, y sé que esa es su competencia y que lo que hace lo hace bien; lo hace con dignidad y entonces yo puedo estar relajada y decir pues yo voy a tener una opinión que me va a ayudar. Porque esa es otra, porque si vienen en plan ejecutivas que te van a machacar y a olvidar las penas...
- Ellos acceden así de golpe; ellos no están formados para asesorar...
- Entonces claro, a eso es a lo que voy... En el caso de los Inspectores, cuidado porque se les exige 8 años de antigüedad en la docencia, en el aula; lo que pasa es que algunos se pegan 20 años de inspectores y no vuelven jamás. Pero para tener un cargo más tengo que formarme... Yo no quiero acceder a oposición para una oposición. ¿Docencia? La tengo; hay que tener algo más; tiene que haber una diferencia entre el Inspector y yo, y si no la hay, entonces no tiene sentido; tiene que estar formado para formar. Y en cuanto a la orientación, poniéndome en su sitio, me merece muchísimo respeto, y me parece que unos funcionan más o menos. Igual que los docentes; yo pienso que debemos desmitificar, ya, ¡qué malos son!, ¡qué malos son!, y yo soy una que los mitifico un montón; pero ellos son incapaces de decir cuál es su figura. Antes estaban, ¿para qué? Como antes usaban el '¡Ay! Ayúdame, que tengo...' y ellos iban corriendo. Ahora ya se han puesto en su sitio, que me parece de lo más normal, y han dicho: señores esto es un proceso y en vez de llegar aquí, pues tienes que hacer esto y esto y esto. Pues eso ya es la diferencia. La diferencia que no resulte esto. Él no te ha dicho: 'no te lo voy a resolver', sino que ha dicho: 'señores, mojense más!'. Ellos están implicando más a los tutores y eso es una cosa que da gusto oír; o sea, tú no puedes llegar a él diciendo: 'mírame a este niño, ¿qué le pasa?', '¿Cómo que qué le pasa?'. '¿Cuál es su competencia?'; '¿su qué?'. 'No, él no tiene aprobado toda la Primaria'. 'Bueno no, él no sabe hacer nada de sumar, restar y

dividir'. '¿Tú has acudido a su expediente?'. Y no se ha acudido a su expediente, y resulta que vas al expediente y no tiene aprobado ni primero; y tienes a un niño en la ESO sin haber aprobado primero. Y vas llamando de tutor en tutor, entonces: '¡Oye!, que nos estamos olvidando de muchas cosas'. Y él te hace reflexionar. '¡Oye!, perdona un momento, hay que pasar de 1º a 2º, de 2º a 3º... Pero, exacto... La comisión de evaluación. En nuestro colegio el caballo de batalla es la atención a la diversidad, ahí es donde cojea, porque lo demás más o menos; pues para lo del teatro, pues para cual, bien, ¿quieres información?. Ahora el que sea más sociable, más tal...; el que no, sigan con sus gestiones, ustedes sigan, si me necesitan yo voy. Eso depende de la forma de trabajar, pero que están ahí! Ahora que eso también depende de la tarea, porque tampoco, a lo mejor nosotros sabemos, es que es muy complicado; esta figura te dice: 'Venga, yo te ayudo en lo que tú quieras y tal'. Pero vamos a empezar a reflexionar para ver si lo que tú haces es realmente válido. Y eso no siempre se quiere...

✓ **¿Ustedes ven bien delimitado el terreno, el territorio de lo que es el orientador, la orientación, el del asesor del CEP?**

- Sí, sí. Está bien delimitado; no hay solapamiento, no hay choque, no hay...
- Bueno, yo te voy a decir que a nivel de Secundaria sí. Es diferente porque el orientador de Secundaria no tiene nada que ver con el de Primaria... En Secundaria, sí, aunque tengas la misma persona... Pero es diferente, tienen un departamento de orientación que muchas veces hace las funciones del orientador, del asesor del CEP. Que sí, que ahí se solapan algo. La de Primaria no; Primaria no tiene nada que ver con eso. Y eso es otra cosa que yo quería decirles: el orientador. Es que no se puede ni esperar en el aula tampoco; date cuenta que no somos un centro solamente, somos varios centros; o sea, tienen un montón de trabajo, porque van a varios centros a la vez. Sin embargo, en Secundaria, cada Instituto tiene su orientador, con su departamento de Orientación. Están los profesores de ámbito que van a ayudar al orientador, y una serie de recursos, y luego en Primaria nada. Y tú dices: '¡Ah!, ¡qué bien!, todo para Secundaria. Vale, vale'.
- Los comprendes porque, claro, el orientador de Primaria no tiene tiempo tampoco para trabajar con todos. Un problema que es lo de la atención a la diversidad, que nos está creando una fuerte problemática en todos los centros de Primaria; el problema de la integración. Lo que pasa es que hay tanto, tanto, tanto... Claro, pero ahora nos hemos centrado en mostrar nuestros recursos al orientador, o sea, aparecen ahora las batallas del orientador 'no sé cuanto, qué teórico, que no sé que...'. Está en eso, porque ahí es donde no está funcionando. Ahí está el tema de la batalla porque hablamos idiomas diferentes. Ellos se empeñan en decir que queremos ponerles etiquetas a los niños y tú les dices que no, que realmente si no te preocupara el niño pasarías... Ellos que dicen que nosotros queremos sacar a todos esos niños

del aula para... Ahí está el dilema... Y es muy difícil: tú tienes 20 niños y un niño de educación especial significativo, a verlos en el aula todos. Ese es el problema que tenemos con el orientador, es que ellos dicen: 'no, no, es que el niño no sé cuanto...', no, perdona ven a mi clase y vívelo tú de 9 a 2 todos los días para que veas tú lo problemático que es, es fuerte!

- ✓ **Recuerden que deberíamos centrarnos en describir lo que es asesorar...**
- Asesoramiento, pero es que eso es muy amplio, yo casi prefiero lo que antes comentaba aquí la compañera. Y sería hablar desde la experiencia personal; la diferencia entre asesoramiento CEP con un acercamiento al aula, a mi espacio en el aula, más que equipos de orientación y servicio de Inspección. Después así salió el tema de la Reforma porque fracasó... No sé, son opiniones y preguntas. ¿Por qué no se implantó? Bueno, en teoría está implantada pero en la práctica... ¿Por qué? ¿Qué parte de culpa tenemos nosotros, como maestros? ¿Llegó la Reforma a la Inspección? Yo creo que no voy a dar mi opinión... ¿Llegó a los maestros? Otras cosas que tenía... ¿Quién está realmente en el CEP?, ¿quién asesora? Porque hasta ahora, bueno este año por lo menos, la gente está próxima al aula, como dije antes. Y también, ¿quién no tiene miedo a una evaluación?, ¿somos hartos críticos? Nosotros los maestros, a la Reforma, ¿pedimos asesoramiento? Y así nos asesoran, nos informan, nos preparan. La idea que dijo la compañera antes; a mí me gusta que me enseñen, otra cosa es que lo lleve a la realidad porque yo no sé todo lo que voy a enseñar y cada vez estamos trabajando con más personas, la sociedad evoluciona y, a veces, la escuela está aquí y la sociedad está allí adelante. Entonces yo pienso que es una cuestión, una aptitud personal de nosotros ya en el aula y después lo que queramos recibir y lo que queramos estar dispuestos a aportar. Muchas veces, sales con la sensación del colegio; es verdad que está ahí un grupillo de gente, está tirando al carro y dices 'bueno, que lo voy a arreglar yo, ¿por qué?' Y con esa sensación de frustración y todo. Y luego también está el lado positivo y dices 'bueno hay gente que todavía merece la pena'. Y después, más que asesoramiento, se podría hablar de una actitud ante las alternativas de los sujetos, dar opiniones, existe esto y... ¿después que hago? Entonces, un poco de la mentalidad del profesor... Nuestra actitud, nuestro perfil, estamos trabajando con personas y estamos todo el ámbito personal; estos son papeles y los termino y se acabó.
- Yo pienso como la compañera que acaba de hablar... Son muchas cosas para comentar en tan poco tiempo... Entonces, se ha hablado de maestros, orientadores, asesores. Y parece que intentamos siempre como encontrar un chivo espíatorio, es decir, un culpable en concreto. Y bueno sí, y con esto tampoco intento desculpabilizar a nadie porque todos nos conocemos, sectores del profesorado, sectores de los orientadores que no funcionan como debieran, que no son buenos profesionales, pero es que esto ocurre con la gente. Entonces, claro, porque siempre parece que echamos las culpas a los mismos y sobretodo si la escala es la más baja,

pues parece que el nivel de culpa es mucho mayor. Yo con esto lo que quiero decir es que las críticas que existan en concreto, porque todos conocemos a los orientadores que son mejor y peor; y en el caso de mi colegio, pues trabaja y se compromete pero después yo quisiera pasar de esa culpa concreta. Que todos somos proclives a encontrar siempre alguien, al propio sistema, que nos está organizando a todos. Porque si en un centro hay un sector del profesorado o hay un orientador que no funciona o hay un plan de mejora, pues queda aprobado por todos. Pues yo creo que hay unas instancias administrativas que efectivamente se supone que tienen que estar allí para ayudar. Como ahora está ese debate, ese artículo que salió hace unos meses en Cuadernos de Pedagogía, de Fernández Enguita, diciendo poco menos que el profesorado somos unos vagos y, sobretodo, las mujeres. Y además, que lo diga él, es fuerte!. Si fuese un padre de familia que tiene un centro, que le ocurren una serie de cosas, pues yo entendería, que tuviera esa reacción airada... Pero cuando habla como catedrático de Sociología y más sabiendo que su cátedra la tiene en Salamanca y que vive en Madrid, y que no se sabe como puede vivir en Madrid y atender una cátedra que tiene en Salamanca, pues la verdad es que el discurso es incoherente. Entonces, si dice que somos unos vagos y que la escuela está dejando de ser pública por el desinterés del profesorado, que son cosas éstas que yo he copiado del artículo, pues ahí se olvida de algo. Que es el propio sistema por el que yo me desvivo, es decir, el sistema de organización, porque se nos va a echar la culpa a nosotros, solamente, y con esto no desculpabilizo a este sector que todos conocemos, que todos conocemos casos... ¿Cómo vamos a responsabilizar al último escalón de todo este engranaje, de todos los males que tiene el sistema educativo? Hay otros personajes en el sistema, ¿y la Inspección Educativa?, ¿y los burócratas?, ¿y los que consienten todo este tipo de actuaciones?... ¿Y los políticos? ¡Por Dios! Entonces, pienso que en lugar de echar las culpas, debemos entre todos hacer la inspección en serio, sobre nuestra profesión, en los colegios; yo creo que se discute muy poco sobre la profesión docente. Y se discute poco porque tenemos que hacer a tal hora el PCC, porque tenemos la reunión de no sé cuanto, tenemos un montón de cosas, ahora está también lo de la autonomía... Pero es que resulta que te reglamentan todo; te dicen autonomía, muy bien, pero para yo que sé... ¡Es demagógico! Es que no soy autónomo para nada, porque sé que de 9 a 10 tengo que empezar por un (...) que me dice que el primer punto debe ser A, después tiene que venir B, etc. Entonces hay contradicciones en el sistema... El sistema tiene mucha responsabilidad en esto y, con esto, yo no me quito la culpa que como sector del profesorado tengo. Culpa, porque siempre hablamos en el sentido de los males; porque cuando hablamos de las cosas positivas y los beneficios... Porque parece, efectivamente, que hay por ahí una campaña de desprestigio tremendo en torno al profesorado, sobretodo al profesorado de la escuela pública. Además, que se obvian las causas y no se analizan. ¿Por qué ocurre esto? Porque nos encontramos en el aula una masificación, porque hay unos cambios sociales enormes en todo el planeta, etc. Otras cosas, los cambios en la práctica educativa, ya la Reforma te dice cómo debes empezar a trabajar, cómo debes hacer esto... ¡Ojo! La desautorización del profesorado es tremenda y las instancias

administrativas han contribuido a ello; ya parece como que no sabemos nada, llegamos a los sitios y queremos... Hay cantidad de cosas que yo desconozco pero, también, el orientador no es el que me tiene a mí que indicar todo, porque es una persona como yo, que está formada como yo; entonces yo no quiero que me indiquen eso. Sino, yo lo que quiero... y ya termino con unas cosas de que ayer leía, yo pensando a ver qué nos iban a preguntar. Gimeno Sacristán dice, hablando de lo que debe ser un buen profesor, que todo debe girar en torno a su persona; a mí esa idea me encanta, es decir, no yo girar en torno al inspector, al personal de apoyo: o sea, a mí que me apoyen, pero que me apoyen bien, yo no quiero que tu hagas mi trabajo, porque yo he leído también el anteproyecto de lo que van a hacer los CEPs. Ojo, y hay una cosa que es que el asesor entra en mi aula y yo observo, observo cómo actúa. Como un modelado o algo así. De todas formas no vamos a adelantar debates, porque este modelo, precisamente, se centra en la idea del equipo de trabajo, de desarrollo basado en la escuela, la escuela como centro. Yo veo dos ópticas ahí que están muy bien. El problema es cómo llevarlo a la práctica; los políticos que van a aplicar eso, que se van a cargar y se van a reducir las plazas en los CEPs y las plazas de los asesores y ustedes en el centro se las comparten como puedan. Entonces yo entiendo que todos somos necesarios. Y los asesores igualmente, pero cada uno en su función y cada uno apoyando y no haciendo tú lo que yo debo hacer. Entonces miren, yo acabo corriendo porque a mí esto me parece bien, dice este señor que la calidad de todo sistema educativo se mide por la calidad del profesorado. Esto me parece bueno. Él dice que somos necesarios, precisos, los profesores, bien aculturados, que tengan una longitud de línea cultural, dotados de sensibilidad en un sentido común y pedagógico. Adecuadamente seleccionados, que pongan más pruebas de oposición que me parece..., profesionalmente motivados; hay que resistir un montón el desánimo, desinterés, etc. propiciados por como está trucado todo este rollo. Que puedan vivir con dignidad en su profesión y que se sientan políticos familiar y especialmente apoyados en su misión. Con todo esto acabo de resolver algo muy importante. Todo el servicio de apoyo tiene que contribuir a esto. Sí, un profesor que sea adaptable y que tenga aptitud de miras, que no quiere decir que sepa mucho (hay gente que sabe mucho pero que no...); que coja ese saber que tiene de apertura y lo adapte y lo transforme en un saber hacer y una didáctica, en un transmitir, en un agarrar a los chiquillos, hacia nuestra parte; eso, ¡jojol!, eso exige que haya un tipo de asesoramiento.

- Pero yo parto mucho de los CEPs. Se quejan de que también convocan muchos cursos de formación, quizás en base a unas demandas que se hicieron; que después estos cursos se tienen que desconvocar porque no hay gente. Y yo no creo que no quieran hacerlo, los profesores en concreto, si no que no tienen los incentivos necesarios para hacerlos. Porque se ha comentado que están todos sobrecargados de reuniones, no les da tiempo... Quizá uno de los incentivos sería que pudieran convocar cursos en horario lectivo, pero para eso quién se tiene que mojar..., al final la culpable de todo es la legislación. Todos los males vienen de ahí, qué va a pasar

con los CEPs, qué quieren al final, recortar, todo es recortar. Hay un agujero muy negro, muy oscuro y ellos quieren hacerlo cada vez más clarito. Aquí, ¿quiénes van a ser los perjudicados?, ¿nosotros? Los alumnos, efectivamente. Al final no hay medios, no hay recursos. Hay muy buenas intenciones, hay muy buen todo pero no hay medios.

- Yo voy a centrarme más en el tema, por lo último que estaban diciendo ahora, que hay un descontento muy general y, es verdad, ya ha llegado el momento de que nombráramos aquí el 'quid' de la cuestión que es, indudablemente, ¿quién maneja los dineros? Pues todo gira por lo visto, ya sabemos, incluso...por lo menos hemos llegado a una cosa: sobre qué gira la educación. No es ni sobre el maestro, ni sobre la inspección, gira sobre el dinero... Lo que yo dije antes, por qué no nos quieren dar esas horas, por qué no nos quieren adecuar nuestro horario al que actualmente tiene la Secundaria. Por dinero, no es por otra cuestión. Pero ahí, se resolvería, si no todo, gran parte, por lo menos la coordinación nuestra con los servicios; por lo menos, esta parte, que luego funcione o no ya depende de todos. Ahí tenemos a los CEPs, ¿qué pasa? Se pone en marcha una reforma educativa y ni se sabe bien cómo se pone en marcha, todos lo sabemos. Que si se empezó primero por Infantil, que luego por Primaria, etc.; pero no se empezó por haber cogido a todos esos, a ese profesorado, también lo que dije antes: no todo el profesorado te protesta, al contrario, el que suele protestar cuando se le echa trabajo es el que nunca se ha mojado. Pero es que hay profesorado, nunca desde arriba se le ha incentivado tampoco, para nada; es decir, la Reforma tenía que haber empezado por motivar al profesorado. Tú pones en marcha todas las reformas que tú quieras, pero una persona que terminó Magisterio hace 40 años, que tiene otra mentalidad de la escuela, que es que lleva...Es que yo he visto llegar a gente mayor, mayor, aterrada, coger una baja porque ha llegado un papel que hay que rellenar; y tienen la baja allí, porque ella no llena ese papel. Y hay cosas que no tendrían porque haber ocurrido.
- Yo, al contrario, pienso que por culpa del maestro, pues bueno eso ya es casi mucho. Porque para poder llegar a eso tendrán que escribirnos muchas cosas a nosotros. Bueno, pero yo pienso que un maestro que esté bien incentivado desde arriba aguanta todo el estrés de la escuela y lleva las cosas adelante mucho mejor, con más cariño. El problema del maestro es que está sometido a demasiadas presiones, o sea: la fiscalización, el Inspector, los padres y la sociedad en general. Decían antes que en todas las profesiones pasa esto, pero yo creo que en la nuestra más que en ninguna; nadie está tan pendiente de los médicos, o de los abogados o de los jueces, como se está pendiente de los maestros. Qué perfil le pido yo al servicio de orientación sea logopeda, sea orientador, sea asistente social. Que se ponga en mi lugar y que aporte aquello que a mí me falta, que sea el complemento de mí, qué es lo que me falta a mí, que esa persona tenga el conocimiento que a mí me falta. Y, por otro lado, que baje y que se ponga en el lugar donde yo estoy y en mi situación; que pueda ser capaz, es difícil eso como persona, de ponerse en el lugar del maestro; pero que no venga con

teorías, con la teoría que él tenga que se ponga en mi lugar, que estudie, analice y diga 'bueno, vamos a ver el caso'. Y que no tenga miedo tampoco; el tema de las competencias, vuelvo a lo mismo, porque mi competencia sea estar aquí, a veces es necesario que tú te metas conmigo dentro del aula y que observes directamente... Porque por lo que yo te pueda transmitir, no te digo exactamente lo que es porque hay miedo a ese contacto de los Servicios. Yo no lo entiendo porque nosotros los vamos a fiscalizar a ellos. Y el Inspector lo mismo; yo al inspector le pido que sea una persona, que en vez de: va a venir el inspector una hora a tu clase, que venga toda la mañana o toda una semana. Que podamos trabajar juntos en lo que yo he programado, como cuando hice las prácticas que entraba con un maestro, como todos, ¿no? Entrábamos, él tenía su programación y tú aprendías y había un momento que colaborabas con él; y al final de la semana, tú te sientas conmigo y me dices en qué fallo y en qué no fallo. Yo no tengo miedo a eso y creo que ninguno de los que estamos aquí.

- Es verdad, existe, estamos haciendo campaña aquí de la labor docente y demás. Y simplemente yo he pensado que me da la sensación de que hay alguien o algo que está orquestando algo, para alcanzar..., cuyo objetivo final es cargarse la escuela pública. De verdad, me da la sensación que la escuela pública sobra. De la escuela privada hay mucho que hablar y que discutir; yo no oigo ningún comentario ni digo nada. ¿Por qué? Yo, para finalizar les pediría a los inspectores más que una labor de asesoramiento, una labor de inspección; porque yo veo que no inspeccionan nada, ni fiscalizan, ni nada... Es muy necesaria esta labor pues hay gente que no cumple; hay gente que hace lo que le da la gana y no hay nadie que venga y diga 'que le pongan una sanción'. Entonces, los inspectores, ¿para qué? Se supone que un cuerpo de Inspección sirve para inspeccionar... Ellos visitan los colegios que van bien, a los que van mal no van porque les dan problemas. O vas tu allí, a Santa Cruz, a pelearte con el que sea para solucionar el problema, o te quedas siempre con el problema. Ellos no están ahí para inspeccionar; yo les pediría que dejaran la función de asesores a los asesores y que retomaran su punto de Inspector y que inspeccionaran. La escuela pública lo necesita. Y ya termino, estoy absolutamente parada. El hecho de por qué se está haciendo tan dificultosa, poner en práctica la reforma. Cuando yo me leí el famoso libro Blanco áquel, en el 91, a poco de salir, y después, cuando empezó la secundaria en mi centro, yo les dije a mis chicos para recibirlos: 'si esto funciona, ya no hará falta morirse para ir al cielo'. Porque me parecía tan bello, tan bonito cuando habla de...sí, habla de un montón de cosas que nosotros hemos nombrado, así como, personalmente, motivación, ilusión, compromiso, unidad, responsabilidad; y al final resume, tan claramente, pero tanta verdad, dinero, dinero; no se puede hablar, señores, no nos vendan la estafada de emociones diciéndonos que podemos, cuando en verdad lo que necesitamos es dinero y me vienen a decir ustedes, después de haber iniciado siendo una de las primeras Comunidades Autónomas donde esto se lleva adelante, después de haber contado con la ilusión de un montón de gente, de haber quemado (porque, ¿cuántos hay con depresión? No por no querer, sino por

una impotencia terrible); me quema el alma y ahora me dice, pero tengo un hueco de 20 mil millones que tengo que solventar. ¿Por qué no empezaste por ahí?, ¿por qué no me dijiste que no querías afrontar eso?; primero me invitas a un banquete y después me dices que no hay comida y que no me lo puedes pagar; me parece una estafa. Y yo esto lo escribí y no me lo publicaron en el periódico, porque decían que tenía muchas líneas y que estaba nombrando a personas que no debería nombrar. Cuando empezó lo de la Reforma, la empezaron y ni nos asesoraron, ni nos informaron, sobretodo a la gente que llevaba trabajando años. Era lo que decía ella antes, era de pánico, había gente que sudaba literalmente... Entonces de momento ahí y después cuando...después de luchar, dicen que no hay dinero. Entonces te dicen sí, sí, especialistas en Primaria, sí Inglés, Educación Física... Ahora da Conocimientos del Medio aquel que tiene que entrar a dar Inglés y para que el otro vaya a la otra clase a dar... A ver qué horarios!, la calidad educativa de los horarios.

- ✓ **Pues, bien, nada más cerramos y hasta la próxima sesión.**

- ✓ **Bueno, estamos con la continuación de la discusión que ya se inició en la sesión anterior. Para hoy tenemos previsto varias cuestiones tan interesantes, como mínimo, como las del otro día. Por un lado la metodología de trabajo que se está utilizando en los procesos de asesoramiento de los equipos pedagógicos, desde el ambiente, preparación profesional, etc. Y por último, vamos a entrar en lo que sería un poco la coordinación con los demás servicios de apoyo y la relación con la Administración. O sea, tenemos una serie de temas sustanciosos. Bueno, les voy a poner sobre el tapete las cuestiones que me han parecido más llamativas. Yo por ejemplo, primero en cuanto estrategias de asesoramiento, me ha sorprendido, aunque no sé si realmente es así, según los datos del informe parece ser que en general la mayoría de los asesores y asesoras, en cuanto a las estrategias que utilizan, están más centradas en procesos que en los contenidos, pues se pone mucho más énfasis en la colaboración con el profesorado, tanto en la identificación del problema como en la búsqueda de soluciones. Se pone mucho más énfasis en el apoyo a grupos o a todo el centro, que a individuos en particular, un énfasis en una oferta comprensiva, es decir, el problema que surja; un énfasis en una estrategia más reactiva, es decir, a las demandas que proponen, no proponer ustedes problemas; y más... un énfasis en la capacitación de los centros y del profesorado para que se haga además autónomo en resolver sus problemas... Yo no sé si ustedes, si ese perfil, así, tan claro y tan... ¿cómo lo ven? Si es así o hay matices que...**
- **Sí, yo también veía aquí el cómo asesoran, ya que tomé algunos apuntes el otro día.**

Pues yo creo que los CEPs hacen eso: facilitan el trabajo en equipo, van a los centros y proponen; a lo mejor proponen cursos o solicitan o demandan información para ver de que forma se pueda ayudar; y lo que hacen en realidad bajo mi experiencia es facilitar el trabajo en equipo.

✓ **¿Podrías describir un poquitín cómo sería la actuación?, es decir, ¿qué hacen normalmente, el asesor tiende a ir al centro o espera que le llamen, en el caso del CEP?**

➤ Mejor te cuento un caso particular. Nosotros cuando vimos la necesidad de trabajar la cuestión del lenguaje y queríamos tener un grupo de trabajo para llevar a cabo la organización de la biblioteca; entonces, desde el momento inicial, meramente burocrático, de cómo se solicita o se plantea un proyecto, un grupo de trabajo, ya ahí interviene el CEP como asesor. Así, enviando en qué boletín sale la convocatoria, te avisan con tiempo suficiente; he recurrido a ellos un montón de veces para que me digan cómo lo elaboro: te dan información al respecto, de cómo tienes que elaborarlo, cuándo tienes que presentarlo; facilitan todo ese proceso. Hacen de intermediarios, en este caso, entre innovación educativa, innovación y promoción y el profesorado; o sea, están ahí de intermediarios, y una vez que el proyecto es aceptado en innovación, todo lo demás se tramita a través del CEP. Y el caso nuestro: que éste es el tercer año que nos vemos con este grupo de trabajo. Con el CEP ahí asesorando, nos hemos visto con necesidades de formación puntuales. Cuando empezamos el grupo de profesores, no todos sabían de biblioteconomía, ni de informatización de la biblioteca escolar. Solicitamos al CEP si nos podía facilitar el curso y nos pusieron en contacto con unos ponentes; la formación estuvo mediada por ellos. Este año igual, nos vimos con Internet en la biblioteca escolar pero este grupo de profesores de nuestra biblioteca no sabían nada de la red; lo comentamos con el CEP y rápidamente se puso a nuestra disposición, de nuestro mismo grupo de trabajo, o sea los ponentes eran de nuestro mismo grupo de trabajo. Los compañeros, que sí, que se enteran un montón, pero fueron ellos (CEP) los que nos facilitaron el centro, el aula de informática para estar todos delante de un ordenador, con la posibilidad de...

✓ **En el caso de los del Equipo de Orientación y de la Inspección, si tuvieras que definir o describir un poco cómo trabajan ellos...**

➤ Yo, metodológicamente hablando, no tengo ningún ejemplo que poner de la Inspección, porque a mí me ha llegado siempre a través de terceros, es decir, a través del Jefe de Seminario. Y se ha limitado a... las actas están en orden, se ha hecho la evaluación de lo que hemos trabajado hasta la fecha, se ha hecho una valoración de porqué son los resultados que son. Viene, en este caso, la inspectora y se muestra: 'mire, todo está en orden'; vamos cumpliendo la programación, en caso de que no se cumple es por esto, esto y esto; y el grado de contento y descontento es el siguiente;

actas cumplimentadas y perfecto. No te puedo decir nada más porque no tengo otra experiencia.

✓ **Y en el caso de los EOEP comentabas que...**

- Yo creo que los equipos de orientación, a pesar de que están ahí, dando bastantes tumbos, no lo han hecho mal. En nuestra experiencia no ha ido mal, aunque no puedo generalizar porque es nuestra realidad. Hay gente que lo que yo veo como muy positivo lo indican muy negativamente, entonces, yo qué te voy a decir. Por ejemplo, a la hora de realizar el Proyecto Curricular, pues están ahí...

✓ **Y, ¿qué hacen?, ¿tienden a dinamizar los grupos de trabajo, a asumir el papel de coordinadores?**

- Sí, de coordinador. En mi caso, esta mujer ha tendido a llevar el papel de dinamizadora en el grupo, a coordinar, a solicitar tareas, pero primero a hacernos reflexionar: ¿qué está pasando?, ¿esto es válido?; a escuchar las críticas que se producen en el centro...

✓ **La mayor parte del trabajo, ¿se dirige a todo el colectivo o...?**

- No, a la CCP. No, en el caso de nuestro equipo educativo, pues está entre comillas; lleva la coordinación de la Comisión Pedagógica y las tutorías. Es la que coordina los trabajos que se realizan en las tutorías y la que lleva las evaluaciones de Secundaria; desde el equipo educativo se hace un guión de qué vamos a trabajar en esta evaluación, qué se le va a pedir a los chicos sobre tal o cual cosa, qué se les va a pedir que reflexionen, qué conclusiones queremos sacar, o que también surgen montón de roces porque, este caso, ¡este año no!... El colectivo no estaba de acuerdo con algunos puntos del PCC, con la evaluación concretamente. Y desde el equipo educativo se consideraba que era válido, el proyecto de evaluación era válido, hasta que el claustro se manifestó plenamente y dijimos, no, dijeron: '¿qué quieres que te diga? Yo también estoy de acuerdo con el sistema de evaluación'. La mayoría no estuvo de acuerdo y entonces se replanteó el tema. Y el equipo de orientación está ahí, pues, facilitando las tareas de puesta en común de los acuerdos con los seminarios; pero es lento y costoso.

✓ **¿Y ustedes qué opinan?**

- Yo ahora mismo me centro en una cosa que dije el otro día y que estuvimos hablando antes aquí, en ese pequeño preámbulo que tuvimos. Y es que, de entrada, parece que todos venimos de sitios distintos y tal vez estamos muy marcados por las características de cada uno de nuestros grupos; es decir, los maestros ya vamos con unas ideas concretas, con nuestra manera de ser, de actuar; los orientadores o el

servicio de orientación, porque no son orientadores sólo, lo mismo que los inspectores, como tú decías antes, ellos también están muy marcados por lo que ha sido la Inspección siempre. Entonces yo creo, tal vez el otro día, el grupo de asesores que mejor quedó fue el CEP; creo que con lo que estamos discutiendo hoy, creo que pasa lo mismo. Son los que yo veo más abiertos, a que no salga todo dirigido de ellos. Hecho que hablábamos antes de las estrategias... sino están abiertos a las posibilidades, o sea, a lo que la gente plantea. Y ahí los que fallamos somos los mismos centros, porque muchas veces ellos están ahí, nos ofertan, nos ofertan y no respondemos. Concretamente en mi centro es una pena que no se haya hecho el PCC a través del CEP. En cambio, se está haciendo a través de la comisión pedagógica guiado por el orientador, y eso no arranca, eso lleva años ahí. Pero es que es muy cerrado a la postura de aquella persona y el grupo de maestros. En cambio, la gente que yo he visto que lo ha hecho a través de los asesores de aquí le ha salido unos proyectos curriculares mucho más bonitos, más adaptados a la relación de la vida, cómo debe ir evolucionando la escuela y demás. Y luego he visto a la gente contenta de haber participado, y yo allí no veo contento a nadie. Pero, claro, ¿quiénes están? Sólo los coordinadores de ciclo, que son los que forman parte de las CCP, los demás no... Cuando esa persona llega luego a comunicar a su ciclo, lo que se ha hablado y demás, ya la comunicación llega muy fría; no te engancha, no te engancha el tema. Entonces, yo creo que eso ha sido un error, la verdad, en este centro en concreto, no haberse subido al carro del CEP, no haber aprovechado al asesor en lugar de hacerlo a través del equipo de orientación. Luego, los servicios de orientación, pues aquí ya tenemos que hablar individualmente cada uno; es decir, yo, hasta ahora, si te digo la verdad, el único orientador que a mí me llegó bien adentro fueron los primeros orientadores que hubo, que ahora tienen una zona amplia, pero en aquel tiempo era mucho más efectivo. Por ejemplo, yo daba clase en La Florida y el asesor tenía toda la zona alta de La Orotava. Y además, tenía que pasarles unas pruebas individuales a los niños, él personalmente.

✓ **Es que en esa época estaban más centrados en el diagnóstico del alumno...**

- Exactamente. Cosa que ahora no tanto. Pues era un maestro normal y corriente que se había acogido a una comisión de servicio y se había dedicado a eso, pero tenía su aula esperándole para cuando volviera. Y es la persona que, de los que yo conozco, claro que hay muchos más que no conozco... No puedo generalizar... Bueno, el que de él saliera ir a la gente, ir y buscar, darse y 'a ver qué se puede hacer',... Y, en cambio, lo que he visto después de ahí ha sido pues eso, no sabíamos muy bien qué es, y nos mirábamos todos y decíamos: 'bueno, y esta persona, ¿qué es lo que hace exactamente?' Porque si ya no hacen diagnóstico, si ya no quieren entrar en un aula a ver un niño, que le plantees un problema, un grupo de alumnos que presentan un conflicto determinado... Sino que son unas personas que llegan, tienen un despachito en el centro, se meten en él y no sabemos prácticamente nada más. Entonces, claro, el tema es que siempre veo que hay que ir a ellos...; ahora, por ejemplo, en mi centro

no funciona...

- ✓ **Y se suelen centrar en la solución a un problema concreto, ¿no?**
- Sí, el que tú le plantees, exactamente.
- ✓ **Y más de profesorado aislado, ¿no?, que va al departamento, tiene tal problema, tal otro...**
- Tal problema con tal alumno, y casi siempre, yo creo que de grupos allí él no ha resuelto nada, o tampoco se le ha planteado.
- ✓ **Y tú, ¿podrías decir que asumen cierto grado de liderazgo en el centro, que se les reconoce de alguna manera cierto liderazgo, o no?**
- Yo pienso que es al contrario, problemas no hay en ese caso.
- Todos sabemos que lo que nos hemos propuesto pues..., pero no fue con esta persona en concreto, sino con el que estaba anteriormente fue decir: 'mira si viene, que cumpla'. Si están ahí tiene que ser para algo; no puede ser para estar todo el día metido en un despacho delante de un ordenador sin que haya comunicación alguna. Entonces se hizo su claustro, con aquella persona delante; fue dura la cosa. Fue fuerte, muy fuerte. Y se le planteó seriamente, pero hablamos un montón de personas, diciendo: 'mira, no entendemos, no entendemos tu servicio de orientación'. ¿En qué consiste tu trabajo? ¿qué es el servicio de orientación?; no le hablamos a él concretamente; entonces lo que hacía era leernos lo que ponía en un boletín la normativa y de allí no salía; seguíamos sin entender nada. Y bueno, pues después hubo un cambio ahí y ahora, no es que sea un abismo, pero depende un poco de la persona; ésta es una persona un poco más asequible pero que tampoco nos ha convocado nunca, por ejemplo, a todo el colegio, para decirte: '¿Y qué les parece si tal propuesta...?' No sale nada de ahí. Hay que ir a ellos, y hay que ir a ellos según ese grupo de temas concretos. Y luego eso dirige la CCP, pero no, la gente no le ve ni como líder ni nada, se le ve como persona.
- ✓ **¿Y en el caso de la Inspección?**
- Y la Inspección ahora este año tal vez, con el inspector que tenemos puede..., pero tampoco sabemos muy bien qué es lo que quiere de nosotros. Pero sí, por lo menos se ha presentado a principio de curso en el centro, y creo que en todos los centros de por aquí, de la zona, y tiene mucho interés en que las cosas salgan bien, parece ser una persona de las que se toma en serio su trabajo; y quiere que cuando su trabajo culmine, sus objetivos estén cumplidos; parece que le gusta. Pero, de resto..., lo mismo, los inspectores últimamente si van a los centros es a secretaría; hablan con el

director, comprueban si los libros están todos en orden, los libros de cuentas, por ejemplo, y demás...Pero yo llevo trabajando 17 años y a mí no me ha entrado nunca un inspector en clase, ni me ha pedido la programación, ni sabe lo que he hecho en todos estos años...

- Ni a mí tampoco.
- Nunca, y por falta de invitarles no ha sido. Y entonces eso se queda como una figura, que si habla con el director pues, entonces, ya está. Ahí, hay mucho... Si al director le interesa contar al claustro, todo lo que el inspector cuenta..., si no..., porque hay que llevar y tener mano izquierda para llevar un centro y yo lo entiendo. Entonces, todo, un poco, va en función de eso. Y tal vez deberíamos hacer memoria. Hace un par de años hubo unas jornadas, de Escuela y Familia, que me parece que fue ahí donde tú lo conociste o lo conocimos, y fue la primera vez que nos vimos juntos inspectores, padres, maestros, servicios sociales. Pero, claro, las jornadas se convocan con tanta precipitación que todo el mundo se quita la palabra de la boca para poder contar lo que quiere. Y no, ya no había más tiempo, y aquello no sé al final en lo que quedó. Pero, por lo menos, fue la primera vez en que nos sentamos codo a codo.
- Sí, y a mí me dio taquicardia porque me tuve que tragar tantas cosas ya que no me dejaban hablar.
- Pero, en el día, todo el mundo fue sincero en lo que dijo; y yo no sé qué pasó porque en los grupos pequeños a mí no me tocó un inspector en mi grupo. Sólo estuvieron en los grupos grandes, ¿verdad? Pero hubo grupitos pequeños para discutir cosas primero y era interesante que allí estuviéramos también, que estuvieran inspectores mezclados con nosotros y vieran lo que opinábamos y que opinasen ellos también porque tienen derecho, por supuesto. Y claro, pues todo se centra siempre así y luego esas jornadas se suelen culminar con una mesa redonda donde al político de turno que tenga que venir le pase algo y nunca venga. Aunque en ese caso vino. Aquella vez sí vino.
- ✓ **¿Qué quieres contar tú?**
- Yo voy a definir un poquito esto con respecto al asesoramiento. Yo quiero hablar de que hay que distinguir partes: la figura del que asesora y la figura del que es asesorado. Entonces, a nivel, en principio teórico... De donde yo parto es que si en los colegios no hay unas condiciones mínimas, unas condiciones mínimas organizativas, de espacio, tiempo, etc. Y ganas e interés, por supuesto! Ni programas que unan a la gente en torno a algo; si no suele haber tampoco tiempo para la discusión de los que nos pasa a nosotros como profesionales, yo pienso que no puede funcionar como un asesoramiento adecuado. Porque no hay ni para demandar, un asesoramiento que se necesita para resolver algo práctico, algo que ocurre en el

colegio, y tampoco hay tiempo ni condiciones para recibir la formación adecuada. Entonces yo veo en principio que el problema es ese, más de que puede haber después lo otro. El hecho de estar como asesor es que eres una persona y tienes una cultura, una formación pedagógica, unos hábitos, una manera de ser, una ideología, y llegas a los centros y te relacionas así o así. Pero, si no está eso previo a conseguir, es decir, si no hay unas condiciones mínimas, organizativas que nos aseguren que se camina para la formación del grupo, que se discute todo, que no hay unas personas que tienen más información que otras. Pienso que tal y como yo lo veo, que no puede funcionar un asesoramiento eficaz. Hay parches, que es lo que estás viendo ahora ¿no?. Parches que vas, que asesoras sobre esto y lo otro. Pero bueno, parches. Los asesores, y ahora sí hablo así a nivel como ideal, deberían potenciar aquello que los centros deciden hacer. Para evitar eso que se llama, el asesoramiento técnico o lo que yo llamo el asesoramiento, pues de la persona que viene y que sin ver cómo está el colegio, ni necesidades previas ni nada se mete allí. Entonces, eso también es peligroso. Pero también es peligroso otras cosas, entonces estamos, bueno, si se puede plantear esto, si no viene o si viene y no hay nada, se vuelven a ir ¿no?, no hay nadie allí, que les demande nada. Y si no viene pues también parece como que hay una dejadez. Entonces, hay que trabajar y no estoy diciendo con esto que hay que esperar a que el asesor llegue o a que los centros, pues demanden; hay que trabajar y ya veremos quienes. Hay que trabajar para procurar que esos agentes y condiciones se den, para lograr ese tipo de asesoramiento eficaz. Eso tampoco quiere decir que estemos esperando aquí a que nos llegue, a que llamen y ya está. Sino que tiene que tomar esa iniciativa. De empujar las cosas y de propiciar el encuentro. ¿Quién lo tiene que hacer?. Ojo, ahí está la cosa. Es decir, por una parte está también en los colegios existe la figura del director, jefe de estudios, coordinadora de formación, inspectores, asesores de CEP, orientador, etc. Entonces ahí tiene que haber algo o alguien que empuje, para que se den estas condiciones, de que se parta de lo que cada centro pide y a la vez el asesor o los que asesoran metidos en lo que estamos haciendo, en nuestros planes de trabajo. Y nosotros también estamos contentos de formar grupos, de iniciar de forma dinámica, digamos, para converger en unos fines. Porque si no se reduce todo a lo que por aquí ya se había comentado. Depende de la persona que asesore para que exista o no, o depende del centro, es decir, en el centro hay alguna persona movida o lo que sea para que acuda a invitar. Pero yo pienso que así no, que debe haber también una especie de reparto de roles. Es decir, quién hace esto, cómo lo hace, y que se respeten estos roles también. Es decir, el asesor tiene tal, el orientador no sé qué, el equipo directivo, la comisión pedagógica y tal. Pero que haya que pedirlo, que haya condiciones en los centros para empujar las cosas y para propiciar el encuentro. Porque si no lo que ocurre ahora, y ahora sí te hablo de lo real, que yo la experiencia que he tenido ha sido diversa, eso sí, he encontrado a gente que se centran en el problema que se les plantea y punto. Hay otros agentes que se suelen centrar, por ejemplo, en todo el proceso y la dinámica. Por ejemplo, yo estoy contenta con el CEP. Con este CEP en concreto, porque he pasado por otros CEP y por lo menos en este se intenta eso, centrar a la gente en procesos, en

dinámicas de trabajo colaborativas. En otros, pues no sé, o mi experiencia era que simplemente tu llamabas y acudían. En este CEP también ha habido cambios, pero también esos cambios vienen motivados por las normativas, que son distintas cada año. Y también por la evolución de ideas. Por ejemplo, yo empecé en el CEP, pues con una concepción de lo que era el asesoramiento, del asesorado, cómo teníamos que venir al CEP, en calidad de que pedíamos, ahora se plantea casi al revés. Es decir, son los asesores, los que van; yo por lo menos en mi caso, este año, el asesor casi todas las semanas va al colegio, habla conmigo. Soy la coordinadora de formación. Entonces, además, intenta entrar en los trabajos que se están planteando en el colegio, a nivel de grupo. Intenta participar, siempre pregunta: ¿y qué hacemos ahora?, ¿cómo ahora se podrían potenciar no sé cuáles?, veo como el papel ese sí lo cumple actualmente el CEP, y después está iniciándonos a otra cosa que nos satisfaga a todos, yo veo eso. En cambio, por ejemplo, en el caso de los inspectores, la experiencia que tengo hasta ahora, es que solo atienden a la burocracia, es como decía la compañera, que llegan a colegio, se encierran en el despacho del director, te piden los estadillos, no sé cuánto, y después, a través de algún claustro se suele comentar: pues el inspector ha dicho que no. Son como ordenes. Es decir, que esto quiero que se haga así y no así, y esto sí y esto no, entonces muchas veces son recibidas como tareas, como tareas burocráticas que no tienen sentido. Pienso que si le preguntamos a la mayoría de la gente que está en el centro: ¿qué opina de los inspectores?, la verdad es que nunca nos han resuelto ningún problema, a mi por lo menos. O sea, cuando hemos tenido algo gordo en el colegio, o se han reunido con el director y el equipo directivo aparte, pero yo no he visto que se hayan enfrentado así hasta este curso. Si en este año ya se presentó el otro día al claustro, pero más bien está motivado por necesidades concretas, de que si quieren instalar un no sé cuánto, de que el claustro da permiso para no sé qué. Pero así, en la labor de asesor yo no he visto nunca, ojalá, no que haya alguien, que algunos vayan a los centros para esos casos, pero yo no. Y después en cuanto a los orientadores, pues también ha habido de todo, ha habido gente que se cogió el BOC o qué sé yo, y decía: haber qué es lo que ponen. Las tareas del asesor son: a, b, c, d y tal. Y ustedes me tienen que pedir en base a lo que ya está, y eso ha ido un poco cambiando. Porque ya se hizo las preguntas nosotros, si son preguntas que quieren, que no quieren, pero siempre con ese esquema previo, es decir, el esquema previo al trabajo ya viene, ya está casi determinado. Porque vine la orden de que vienen a atender a un curso, viene que lo prioritario es atender al taller de instrumentos... Otro año viene y dice que no, que es preferible atender a no sé cuánto. Pues ellos varían (...) Como una especie de plan de calidad en el que tenemos que incidir. En capacidades básicas, etc. Como el año pasado que se dedicaron en cuerpo y alma a lo del plan de calidad educativa. Entonces estamos siempre pendientes de eso. Es decir, que siempre se les encarga labores de tipo, pues, burocráticas. Y aunque dentro de su quehacer estaría el atender lo que se demanda, pues muchas veces no hay tiempo y lo peor de todo son las condiciones de los centros, están en condiciones inapropiadas, yo por lo menos hablo de uno que conozco. Pero bueno, que se tiene que tener otro tipo de

condiciones para que nosotros estemos entusiasmados en demandar, en pedir... ¿y a qué se dedica?. Pues qué te digo yo, este año en el taller de Fomento, así si que nos reunimos y todos coincidimos con ese grupo de alumnos, los que opinamos cuando él está presente; es una persona bastante teórica que sabe mucho, y muy avanzado, a nivel, por ejemplo, de ideas educativas, y yo coincidido plenamente con él en esas ideas. Pero después, a la hora de concretarlo, a la hora de hacer, hay una diferencia siempre entre el discurso que se hace y lo que se hace. Y después a la hora de hacer, pues eso. Que estamos con unas encuestas y qué te digo, y otra cosa es que tampoco, a veces yo noto como que no entronca, que no llega a la gente cuando va a los grupos, a los grupos de trabajo, y hablo de grupos CCP y demás. Él habla, dice, pero hay ciertos recelos, es lo que se ve. Y ya hay cosas que se pierden, y yo pienso que se pierden en gran parte por esas condiciones previas de las que hablaba de por ejemplo: de quién crea eso, eso les digo, como los grupos, es decir, los grupos estamos obligados a reunirnos en claustros, eso no es un grupo. Es un grupo artificial. Pero cómo se genera esas ganas de que todos estén, de que todos estemos en grupos, de que todos participen. Hay como una cierta..., sin ver nada y quizá está como propiciado porque desde que estamos acostumbrados a trabajar en plan, como: tenemos que entregar para el día tal la CCP, hay que hacer no sé cuánto, y todos hablamos como a la pared, al margen de grupos, de dinámicas. No se reflexiona lo suficiente en grupo sobre los problemas que tenemos, sino que todo eso es obvio porque hay que hacer primero, tenemos que hacer el PCC o tal aspecto se acepta. Y no se deja tiempo para lo importante, la base; es que es así como nos lo piden, osea, mañana quiero tal cosa y ahí tienes que dársela.

- Escuchame una cosa, las condiciones no se propician a lo mejor para la reflexión, o las condiciones son malas. Yo he visto una y otra vez el intento de propiciar la reflexión, las ideas, vamos. A ver qué se puede hacer, qué podemos hacer, y la respuesta es silencio. Muchas veces es silencio. Y entonces, cuando alguien propone una idea, hay una propuesta: mira podríamos hacer esto, qué te parece esto y lo otro, y dice: mira, te quieres callar ya ¿quién va a hacer todo eso?, ¿tu? Las cosas son así, o sea hablar, hablar, para no quedarnos en el bello discurso, actuar a continuación; si tu hablas mucho se te va a exigir que hagas mucho. Pero hay gente que dice: yo punto en boca porque no tengo ganas. Después, las condiciones tampoco son propicias, porque incluso para la gente que tiene ganas, hay mucha gente que se calla porque dice: hombre, yo podría si tuviera, pero en estas condiciones no. Porque lo que pueden pretender es lo que dice ella, es una tarea y otra tarea y otra tarea... y no tienes tiempo, de una reunión a otra no tienes tiempo de abarcar, de masticar, de reflexionar, de sentarte y: ¿qué hago yo con esto?. Es que a mi de una reunión de un seminario a otra me hacen tantas propuestas que cuando llegamos... Pero es que no nos da tiempo en una reunión de seminario de una hora, de hablar de todo lo que tenemos que hablar. Somos cinco personas con cosas que decir y bueno, y entonces y al final corriendo, los últimos cinco minutos; pero bueno, ¿qué llevo a la CCP?, ¿qué llevo?. Y entonces, a lo mejor, paso las propuestas por escrito y entonces ya se

van desvirtuando; yo por ejemplo, me he sentido herida a veces, de que una propuesta que salió de mi o que salió de otros compañeros, una propuesta se va desvirtuando, desvirtuando, desvirtuando... y al final dice: como dijo (...), ¡perdón!, pero es que lo que estás diciendo no tiene nada que ver con lo que yo al principio quería decir, porque como no estoy, porque yo no estoy en la CCP. Pero mis palabras de seminario llegan a la CCP filtradas, reposadas, ¡no vale!, así no; entonces, claro, no tenemos otra opción.

- ✓ **Esa dinamización que pueda haber, ¿está incidiendo al final en lo que tiene que ser, en lo que tiene que incidir, que es en mejorar el proceso educativo?, ¿o no? ¿O se queda en resolver la tarea que la Consejería ha pedido que el inspector se empeñe o qué?, ¿en qué se queda el asesoramiento?. El asesoramiento, ¿está incidiendo?, ¿o no?.**
- Mi experiencia personal, porque yo no puedo generalizar, en mi caso, sí ha influido positivamente.
- Yo también creo que sí ha influido. Un grupo de trabajo de los primeros que se hicieron cuando empezó todo esto, que a mi como docente de práctica en el aula me pareció genial, fue una de las primeras veces que se hablaba de los trabajos de proyecto. Organizar metodológicamente el área desde el punto de vista de los trabajos de proyecto. Pero el tercer año degeneró, sinceramente, pero fue porque es muy personal, qué quieres que te diga. Y porque te sientes un poco sola. Porque el trabajo de proyecto funciona interdisciplinariamente, y llegaba el momento en que yo decía: ¿pero qué estoy haciendo?. Pero el primero y el segundo año fue una experiencia de ilusión personal increíble. A mi me vendieron la moto, yo vendí la moto, mejor de lo que me la vendieron a mi, y los chicos aun siguen vendiendo la moto del proyecto de aquel año. Y entonces, no puedo decir: no me ha servido. Hay cosas que no, sobre todo cuando hablan los expertos. Lo que tu decías el otro día: los que están lejísimos de la realidad, entonces es que yo a veces sonrío por dentro y digo: ¡dios mio!, este hombre no sabe lo que está diciendo. Porque es bastante difícil acercar eso a la realidad, pero en otros casos sí... yo por ejemplo, desde el servicio de orientación de mi centro, nos han pasado información, hemos discutido los equipos educativos, no solo en las evaluaciones, sino en los equipos educativos, temas que a mi me han hecho reflexionar y luego ver si los puedo aplicar, no todos, algunos los aplico y me salen mal. Si es que la aplicación que yo hice es mala, no sé si la propuesta no es válida o es que yo no sé hacerla. Uno tiene que seguir experimentando, y eso e intentar y creo que esa es la finalidad del asesoramiento, que llegue al aula.
- Es que si no, no tendría sentido.
- Es que no tiene sentido. Se asesora para mejorar la práctica porque si no...

- Mira, puede llegar a través de una mejora real de la práctica, es decir, por eso me hago cursos de inglés, porque soy de inglés, y los he hecho y me han servido, y he aprendido muchísimo de otros compañeros, y he aprendido muchísimo de cuando voy a TEA, por ejemplo, que me sirve y también funciona a nivel personal, de motivación personal del profesorado, que yo creo que eso nos está haciendo como mucha falta, uno no puede ir al aula a motivar cuando está totalmente desencantado y si un docente va desencantado a un aula es como un virus. Se contagia rápidamente. Lo trasmite, claro, se percibe. No hay nada que desmotive más a los alumnos que un profesor que vaya por los pasillos arrastrando las piernas, y hay muchos. Y entonces, arrastrando las piernas y arrastrando el ánimo.
- ✓ **¿Qué opinan ustedes con la preguntita esta que se las trae?**
- Pues vamos a ver. A mí yo creo que no, no me ha funcionado; debería, por eso creo que son necesarios estos servicios, y es más, cuando la figura, por lo menos del orientador, yo a lo mejor me centro más en la del orientador, porque creo que es el más cercano que tenemos, es decir, el que convive con nosotros en el colegio aunque sean pocas veces. Mientras que el CEP, o los inspectores, pues ya damos por hecho que vamos a topar con ellos sólo algunas veces. Entonces, creo que esperamos mucho en principio. Yo por lo menos era de los que esperaba mucho del servicio de Orientación. Yo creo que hasta ahora siempre que hablamos del servicio de Orientación nos centramos sólo en la figura del orientador. Cuando por ejemplo, la logopedia entra y también los servicios sociales. Y entonces siempre nos centramos en éste porque tal vez es el que más nos da. Y ahí ahora yo sí, porque antes me desisté... A los logopedas los veo más cercanos a nosotros, tal vez porque hacen una labor más parecida a la nuestra. Más directa con el alumno. Luego lo de los servicios sociales, ahí ya se me pierde mucho y por eso lo saqué ahora; y retomando un poco lo de las jornadas, aquellas charlas de D. Manuel Segura y demás.
- No me digas que no te sirvió oír a D.Manuel, porque a mí me ha servido, pero para mi vida propia.
- Sí. Gusta mucho como ponente, como tal, gusta mucho. Es una persona que tiene una facilidad de palabra... Muy interesante; yo siempre lo he oído... Pero al margen de que él sea muy bueno y demás, eso está ahí y es incuestionable; pero a ver lo que hacemos nosotros con lo que aboga D.Manuel Segura. Porque parece ser que, por épocas, en la enseñanza, hubo una época que fue la de la psicomotricidad con Jesús Manso...Hay modas...Ésa era muy buena. Yo creo que Jesús era un compañero con un gran valor en su momento, pero ahora resulta que si lo dijo D.Manuel Segura, ya eso es irrevocable y tu opinión ya no sirve. Injustamente, yo el año pasado al final del curso tuve una media discusión con la compañera de servicios sociales; pero, a ver, la de consejería es de la que estamos hablando, porque en algunos sitios es del ayuntamiento también. Y entonces, claro, ella me hablaba de unas cosas que decía

que habían salido como conclusiones de las jornadas éstas, que a mí no me calzaban con nada...Entonces pues me quedé un poquito ahí...Bueno, tal vez nosotros del que más esperamos es del orientador en concreto; era él que creíamos que nos iba a ayudar más. Yo, sinceramente, a lo largo de mi vida docente, he aprendido más de cualquier compañero, de todos los compañeros que he tenido, de todos he aprendido cosas. Y creo que lo que soy ahora es una mezcla de lo que he ido cogiendo de uno y de otro; más de cursillos, de escuelas de verano, de cosas como éstas que estamos haciendo ahora por ejemplo...Pero no concretamente de una figura...Y eso me ha ido enriqueciendo; y no sé, de todas maneras, yo sigo insistiendo en que debería ser buena, pero vuelvo a lo que decía ella antes: ¿alguna vez se han reunido estos tres servicios antes de ponerse en marcha, a funcionar?, ¿se reunieron alguna vez?

✓ **Se supone.**

- ¿Se supone? Estar está establecida la coordinación de zonas. Pero les salió fatal. ¿Y la Inspección coordina y facilita la coordinación? Porque da más la impresión de jerarquías, y cuidado que este es mi terreno y tú aquí no te metas. Entonces, lo que ella decía antes, ¿cuál sería el asesoramiento ideal? Aquel en el que todos nos quitáramos de encima jerarquías y tonterías y dijéramos: ‘a ver, ¿cuál es nuestro objetivo? El alumno o el grupo, o incluso la sociedad y la escuela. Porque son personas que en el futuro van a ser... la futura sociedad son los niños de hoy! Entonces la escuela y la vida van a la par; va la vida por delante, la escuela por detrás. Y tienen que ser personas muy dinamizadoras las que se dediquen a esta cuestión, porque a nosotros nos va quemando cada vez más el día a día, la rutina... Nosotros también tendríamos que ser dinamizadores o, por lo menos, no dejarnos rendir tanto... Pero es que a nosotros nos cuesta tal vez por eso, porque nos quema mucho nuestra actividad: el estar todo el tiempo con la atención puesta en los niños es mucho. Entonces ellos están más liberados de esa parte y a lo mejor son hasta más objetivos, porque nosotros nos cuadrículamos con lo que tenemos todo el día delante y ellos lo ven desde otro prisma, tienen otra visión. Nos pueden decir: ‘no, pero escucha también cabe esta otra posibilidad’, y hacernos reflexionar. Y entonces creo que por ahí tendría que ir el ideal de asesoramiento. Primero: los tres grupos que asesoran tienen que tener un denominador común, pero no uno que los coordine, sino que tiene que tener objetivos comunes. Y luego dinamizar a la gente con la que trabaja, los profesores en principio, para que también nosotros podamos luego, en la práctica, sacarle a todo esto un provecho y que realmente se note que esto funciona.
- Yo pienso que si hay un centro donde hay equipos de trabajo, donde se funciona de una forma X o lo que sea, creo que se creería en él por la calidad.
- ✓ **Y en tu experiencia concreta, ¿tú crees que te ha influido, que eres mejor profesora, que tus alumnos..., que hay un mejor proceso educativo en el aula a consecuencia de la ayuda, del apoyo, de cursos, de la reflexión que te ha**

permitido ese asesor, o no; o crees que no está influyendo a ese nivel?

- Sí, sí me influye, aunque yo distingo aquí también entre la mejora tuya como profesora y en el aula, y después la mejora de todo el grupo de trabajo y entonces... Bueno, a veces hacemos cursos que a mí me encantan y me sirven profesional y personalmente. Y me sirven para mejorar mis técnicas o lo que sea. Pero después, a lo mejor, también hay otra actividad que no llega al centro... Porque también es eso, es decir, ¿cómo llega esta actividad que yo he hecho a todo el centro? Y ahí volvemos a tropezar con lo de siempre, es decir, qué condiciones o mecanismos son los que debe haber en un centro educativo para propiciar este tipo de actividades. Porque, claro, hablamos de la buena voluntad y que hay gente cantidad de dinámica dentro del equipo de los orientadores, asesores, que saben un montón, que pueden asesorar, que son personas estupendas porque saben trabajar en un nivel de igualdad de colaboración. Pero después se tropieza uno con las piedras en el camino y éstas son que muchas veces los centros no tienen unas estructuras organizativas adecuadas para propiciar eso. ¿Por qué? Porque siempre depende del voluntariado y éste a veces funciona y a veces no. Y a veces no funciona porque se funde. El profesorado está fundido, está quemado. Porque nos quemamos; es decir, llevas una propuesta, llevas otra y ya llega un día que vas con recelo y tú eres la primera que te cortas cuando quieres proponer algo y piensas: 'Ay, mi madre!, ahora me van a decir: ¿cómo lo hacemos?, ¿quién lo hace?...'.
- De hecho, la mayoría de los asesores y los equipos una de las cosas que han comentado es que la percepción que tenían de su imagen, o sea, la imagen que tenía el profesorado de ellos es que venían a darles más trabajo. Y, muchas veces, en cuanto aparecía el asesor, en cuanto aparecía el orientador, la gente tendía a escabullirse porque pensaban: 'Cuidado!, que me vienen a complicar la vida, que ya tengo bastante'; cuando, en realidad, la figura es lo contrario: 'vengo a ayudarte, a resolver tu trabajo'.
- Exacto, pero no se entiende así muchas veces, porque se piensa: 'Ay, Dios!, ahora si se lo digo...'
- Bueno, yo pienso que serán las dos cosas, que también ellos a veces...
- Pero, claro, es por eso. Porque muchas veces vienen: '¿qué hay que hacer pues?', 'el plan, el PCC', '¿y cómo lo hacemos?' Entonces, es el equipo de expertos entre comillas y expertos yo llamo a la Comisión Pedagógica a lo mejor, el director, el jefe de estudios y algunos más que estamos. Entonces esa gente somos los que decidimos, que se puede hacer de este modo o de este otro. Y cuando lo llevamos al Claustro, es una cosa que está muerta también; es decir, que sí, que ha habido propuestas y se han llevado a los ciclos pero después, cuando vuelve de regreso eso está muerto, es una cosa que asumimos tres, cuatro o cinco personas, pero que el

resto se queda como un poco al margen. Es como de otro nivel, es como decir: 'Yo vengo al colegio para esto' y entonces ahí habría que reflexionar; ¿quiénes son los que deberían poner las condiciones? Pues, por supuesto, yo pienso que, en este sentido, sería la propia Inspección la que tendría que poner, en vez de tanta burocracia y tanto papel para presentar, debe decir: 'bueno, tal día vamos..., tal día o lo que sea, hay un espacio horario para que se discuta sobre X. Y eso es muy importante; y ahora me dejan el PCC y el PEC y me dejan lo que quieran. Es decir, dar importancia a lo que tiene importancia porque es que realmente nunca se habla del problema. Yo, por lo menos, bajo la experiencia que tengo en las reuniones de Claustro..., en las reuniones de ciclo ya se habla más de los problemas, ahí sí, porque somos menos y con los problemas parece que nos afectan a nosotros y empezamos a hablar y a protestar y a quejarnos. Pero muchas veces no se pasa de la queja, es decir, nos quejamos, nos quejamos hasta que un día reventamos y después nunca sabemos poner unas soluciones adecuadas, unos mínimos pasos para evitar que ese problema te consuma y te haga perder tiempo. Entonces, es eso: que la burocracia..., en los colegios se tiene una visión..., y cuando hablo de colegios me refiero a centros educativos, se tiene una visión de que hay que cumplir una serie de cosas además de dar clase; y que esa serie de cosas viene en la circular nº1. Y después, si el equipo, directivo o como se llame, no es un equipo esencialmente dinamizador y preocupado por la calidad educativa, pues todo se queda en eso: en el cumplimiento, si tu cumples... Hasta ahora sólo se exige que cumplamos, que entremos a las nueve y que salgamos a las tres, o a las dos, o a las cuatro, o a las cinco. Y después en tu aula eres el rey, o eres la reina; ahí nadie se mete contigo... Y luego que tengas que presentar el PCC, que parece una tarea importantísima, y que muchas veces se hace y no se vuelve a tocar más. Y es artificial, no representa el proceso educativo. Porque cada uno tiene su propio proceso dentro del aula... Eso es así. Las discusiones después vienen cuando nos reunimos en equipo para discutir y decimos: "El plan de acción tutorial", y cada uno entiende eso de la tutoría del alumno...¡Ojito con eso!, faltan unos previos y ¿quiénes los posibilitan? Pues quienes tienen un poder y los que pueden.

✓ **¿Liderazgo?**

- Equipo...yo que sé...¿director, jefe de estudios, la comisión pedagógica? Sí, siempre y cuando no se descargue de ese tipo de labores burocráticas de: hay que presentar esto, hay que discutir sobre esto; y después que el orientador y todos los servicios de apoyo funcionen como apoyo, como ayuda y el que tenga que asesorar y que sepa mucho, porque tiene que saber...;yo no, en eso tampoco soy una persona... ¿cómo van a saber ellos más que yo? Pues bueno, sí, hay gente que sabe cosas, no solamente que conocen esa cultura de transmisión; sino que, sobretodo, generan ese tipo de procesos para que discutamos, para que nos rindamos, para que se le de importancia a eso; eso está más que nada en la escuela, es decir, en la escuela y en los institutos, y en todos sitios no se discute sobre que somos profesionales. Está ausente por

completo, tenemos que cumplir el PCC, tenemos que entrar, tenemos que salir, tenemos que ir a la reunión de tal; vamos y cumplimos pero no se inspecciona y, además, es como que cada uno tiene su papel asumido y ¿quién es el que le pone el cascabel al gato?, por ejemplo; y en el caso de que haya alguien, como se comentó el otro día, haberlos siempre los hay en todos los sitios, desde orientadores a compañeros que no cumplen. Pero, ¿quién se lo avisa a esos compañeros?, ¿quién se lo debe decir?

- ¿La Inspección, no?
- No se lo dice.
- O el equipo directivo, que es la Inspección interna.
- Y no lo dice, porque te crea problemas; es más, a veces somos nosotros, bajo la pena de que al día siguiente no te saluden o te digan tal cosa, lo que plantea..., y eso que vas con la mejor voluntad del mundo y no dices: 'Oye, Fulanita, ¿qué pasó?...?'; no, sino que dices: 'vamos a perfeccionar todo'. Y tres días antes pensando en cómo le dices esto y el tacto que tienes que tener.
- ✓ **Vamos a ir terminando, yo la última cuestión que les planteo es cómo verían ustedes..., qué cambios harían a nivel de los servicios; es decir, qué les falta a los servicios de apoyo, a los tres servicios, qué cosas harían ustedes, imagínense que tuvieran la posibilidad!, la capacidad de cambiar. En definitiva, ¿qué cosas cambiarían? Su perfil profesional, las coordinaciones; ¿fundirían a los tres servicios?, ¿cambiarían?, ¿qué harían?, ¿qué sugerencias tienen para mejorar cosas?**
- Se me ocurrió como si hubieras ya planteado la pregunta, y es que estábamos hablando de coordinación, asesoramiento; estábamos hablando de trabajar con grupos de personas, de impulsar equipos de trabajo y para eso sí que se necesita un perfil claro, que es del coordinador. Una persona asesora tiene que tener unas características o tiene que tener claro cuáles son las características básicas de un dinamizador.
- Habilidades, conocimientos...
- Habilidades, pero habilidades sociales para dinamizar. Hace algunos años llegó a mi mano un documento que no sé de dónde salió, que hablaba sobre las características del buen coordinador; esas cosas como de autoayuda norteamericana...Pues yo me leí aquello, muy escueto y muy clarito, y me impactó de tal manera cómo se reflejaban allí cosas que uno habitualmente pasa por alto; por ejemplo, yo, a pesar de que a veces me cuesta controlarme, interrumpo, etc., he progresado.

- Horrores, yo era un elemento nefasto en un grupo de trabajo, por estar intentando continuamente imponer mi opinión. Si no hay un coordinador capaz de cerrarme el pico y ponerme en mi sitio, yo soy un elemento nefasto en un grupo de trabajo y elementos nefastos en equipos de trabajo hay muchos y el coordinador tiene que saber cómo neutralizarlos...Yo agradezco ya que me digan: 'Te quieres callar!', y digo: 'Ay! gracias, es que no me doy cuenta'
- ✓ **¿Qué más cosas se les ocurren? Otras ideas, que haya buena coordinación, que haya buen perfil, unas habilidades específicas en ese sentido...¿Qué más cosas se les ocurren?**
- Yo, lo primero que creo es que hay que echar abajo esa jerarquía que existe; pero ya no sólo entre ellos, entre sus terrenos particulares, sino una cosa que ya es puntual; el porqué cuando tu llegas a los ciclos y comentas cuando aquello vuelve del ciclo ya viene muerto, o sea, porque ha pasado por demasiados sitios; hay que eliminar algunos pasos intermedios y hay que ir más directamente al grano.
- Yo lo que es la parte del CEP la dejaría como está actualmente, por lo menos lo que conozco de este. Aunque también es verdad una cosa, ella antes comentaba, todo lo contrario de mi. Mientras que a mi la figura de un asesor no me ha servido de mucho, pero claro, ella es coordinadora de formación y yo no, y eso también influye. Tu eres coordinadora de formación en un centro, estás dentro de la CCP, vienes aquí con frecuencia y te reunes con los compañeros. Yo por ejemplo, este año, que ni siquiera soy tutora, soy especialista de música, yo ahora me estoy viendo con el orientador, no yo sola sino con el tutor porque yo voluntariamente dije: todos los niños del colegio que son de necesidades educativas especiales pasan por mi una vez a la semana y pasan por una asignatura que es música, que a lo mejor les ayuda en sus problemas y demás. Y entonces ya he ido a dos, me parece, con un niño en concreto ya he ido a dos reuniones donde está el tutor y la profesora de PT; y apporto lo que veo, lo que hago con él y lo que decido. Entonces ya digo, depende también de en la calidad que estés tu en el colegio; si eres tutor más, porque segura que vas a tener más niños tal, si eres coordinación de formación pues también muchos más. Mientras que si no, yo este año no tendría ni por qué ver al orientador, lo vería entrar y salir o ni lo vería ¿entiendes?. Es distinto. El servicio del CEP, yo creo que ahora mismo si no funciona mejor, si no llega a mejorar los centros es ya porque los centros se cierran. Esa es mi opinión, y claro, ellos se ofrecen para todo, y siempre han acudido a los sitios a los que se les ha llamado y además, lo digo no solo para cosas puntuales sino que se abren para mucho más. El servicio de Inspección creo que tendría que cambiar de mentalidad, sinceramente, los inspectores tendrían que cambiar totalmente de mentalidad, esos si que viven como en un mundo aparte, ya no solo del resto de nosotros, sino que yo creo que hasta de la escuela, algunos de ellos fueron maestros antes de ser inspectores, pero fue hace muchos años. Todos deberían, fue hace muchos años, se ocuparon de un aula, era una sociedad diferente a

la que vivimos hoy en día, los problemas que los niños tenían y los padres eran distintos, creo que están muy alejados de nuestra realidad, y que cuando uno se centra en un despacho, en mi mesa, en mis papeles, no digo que sea culpable de lo que pasa, sino que les ha llevado por ahí la profesión, también les ha cuadrado mucho a ellos. Y luego, al servicio de Orientación yo le pediría que tendría que ser el más cercano al educador, y con eso, sin mi miedo y sobre todo sin jerarquías, que esto tiene que pasar por estos y estos pasos antes de llegar a mí. Por ejemplo, ya con estas cosas, vamos a ver si tu ya acudes primero y yo cuando me enteré de eso dije: yo qué sé. Si tu acudes a la Inspección antes que al orientador ya no te hace caso en ese problema. Pero tiene su derecho, está reconocido, o sea, son unos pasos que hay que dar, es como pedir audiencia para hablar con el Rey. Eso es lo que yo no puedo entender, entonces como va a funcionar un servicio cuando tiene tantos escalones que subir al llegar a él, no puedo, entonces yo pienso que si en alguna parte tu puedes desde tu trabajo, pues lo mismo, a las personas que ustedes forman en la facultad intentar que no salgan personas teóricas, que está muy bien que sepan mucha teoría, pero que sobre todo tienen que llegar a mucho luego, a la gente con la que van a trabajar.

- ✓ **¿Se les ocurren más cosas?. Antes hablamos un poquitín, tu hiciste referencia al tema de la capacitación ¿habría que cambiar mucho el perfil?, ¿les ven capacitados a los asesores?, ¿a los asesores de CEP, orientadores, inspectores... o no?, ¿o les falta formación?**
- Yo sí, un inspector debería tener la formación, tendría que tenerla porque si además es maestro tendría que tener la formación adecuada, son maestros y licenciados ¿no?. La gente de los CEPs es casi siempre gente liberada, como comisiones de servicio. Y los orientadores pues tal vez son los que se quedan más así. También los logopedas, muchas veces es gente que tiene su escuela, su aula y que la deja para trabajar como logopeda, también está más cercano. Tal vez ahí sea el orientador el que se queda más teórico, menos práctico.
- Tengo ganas de decir lo del otro día, porque me enfrente con una amiga diciendo: cuando no teníamos orientadores ¿ustedes se acuerdan cuando los centros no tenían servicios?. Ni fotocopias, y ahora si no tenemos fotocopidora ni trabajamos. Entonces decíamos, cuando empezaron algunos, cuando empezaron esos, que tenían toda la zona de arriba, los que teníamos decíamos: es que si nosotros tuviéramos un orientador, ¡hombre, claro!, no van a funcionar ellos bien si tienen orientador. Es que si nosotros tuviéramos un orientador... yo creo que teníamos tal expectativa ante la figura del equipo de orientación que nos hemos desilusionado, pero no porque la realidad sea mala, sino porque nuestras expectativas eran otras. Eran altas. Y no han tenido muy claro cuál era su competencia, porque la detección del problema, la diagnosis es magnífica, pero esa si que es fácil de hacer, hacer un diagnóstico lo sabemos hacer todos. Nosotros, los maestros hacemos los

diagnósticos y ahora queremos que alguien, en este caso, muchas veces queremos que sea el orientador quién nos de el tratamiento y el orientador sabe tan poco para poner el tratamiento, tiene que ser algo de las once, de las dos, de las tres, de las cinco partes implicadas, y termino, ¿por qué el CEP está el más positivamente?, ¿por qué los asesores del CEP?. Lo comentabamos el otro día, porque están más cerca de la escuela que nadie, porque están más cerca de nosotros que nadie.

- Mira, sobre lo que le faltaba a los servicios, yo creo que al CEP, si le falta algo, es ser más autónomo, cada vez más, incluso depender menos de lo que te impongan: que si la Reforma de no sé cuanto, que si tienes ahora que formar X profesores para no se cuanto. Ser un poco más autónomo y perderle miedo, en ese sentido, a estar muchas veces condicionados. Que si el plan de calidad educativa... Que si ahora tienen que llevar a cabo, que si no sé cuantas cosas, los cursos que te manden de abajo de la Administración... Y muchas veces pienso que la gente los puede ver con otro tipo de recelo, que no es el caso nuestro. De todas maneras, serviría también para el servicio de orientación. Y a la Inspección que cambiara completamente. Y la Inspección además de pedirnos, además de venir a fiscalizar, pues que orientara un poquito. ¿Y qué otro servicio faltaba? Y que cada uno cumpla su rol, su papel porque quién dice: ‘¿Quién le pone el cascabel al gato?’. Como antes; ¿quién dice que nos reúnamos?, ¿quién no sé cuanto? Y que cada uno tenga su función y esas funciones que sean asumidas y valoradas por todos, porque muchas veces no se valora, que tenemos un asesor que oh, ah!

Anexo 18

Codificación del contenido del discurso
del grupo de discusión del Profesorado

GRUPO DE DISCUSIÓN PROFESORADO

- Codificación del contenido del discurso
-

Códigos	Significado
<i>ACTIVIFRE</i>	Actividades más frecuentes de los sistemas de apoyo
<i>DEFINIFUN</i>	Definición/delimitación de las funciones que realizan
<i>DISTRIBUTIEM</i>	Distribución del tiempo en función del tipo de actuación
<i>MODECOLA</i>	Utilización del modelo centrado en procesos o colaborativo
<i>MODECONTE</i>	Utilización del modelo centrado en contenidos o especialista
<i>DEFINIMOD</i>	Definición/descripción del modelo de actuación
<i>GRADOIN</i>	Grado de influencia del asesoramiento

- **[DEFINIMOD]** Primero, y en cuanto a la cuestión que planteas en relación a lo que es el perfil de los orientadores e inspectores hay que decir que hay gente de todo tipo, hay gente que se moja más y hay gente que no lo hace. En el CEP supongo que pasará igual, aunque cuanto más pequeño, es más funcional. **[GRADO IN]** Y a nivel de este CEP, este año, no sé si es que lo vivo más de cerca o porque soy coordinadora de formación de mi centro, es el año que veo que se está llegando más, además con una colaboración estupenda, cosa que desde la orientación no tenemos, y asesoramiento desde la Inspección no existe.
- ✓ **Intenta describir qué hace el orientador cuando asesora y apoya al profesorado en tu centro, qué hace el asesor de CEP, qué hace el inspector...**
- **[DEFINIMOD]** Primero habría que ver qué pedimos nosotros. Hay que ver qué queremos; si yo no quiero nada pues no hay alternativas. Pero hay que ver qué pedimos nosotros y qué estoy dispuesto yo como profesor a hacer. Si yo pido ésto y después me voy para mi casa o me meto en mi aula, y digo eso y no hago nada, pues es otra cuestión. Entra dentro de la ética profesional de cada uno, yo pido ésto o lo otro para rellenar mi currículum, para estar aquí cuatro horas, lo aguanto, quedo fenomenal y después me voy a mi aula y allí hago cosas totalmente diferentes. Eso para mí no es válido. Pues bien, tendríamos que plantearnos qué estamos haciendo, cómo estamos enseñando y qué necesitamos para que funcione el centro. Entonces, necesitamos que alguien de fuera nos ayude a solucionarlo, en este caso un asesoramiento, y a reconducirlo porque nosotros no podemos. Ayudarnos a estructurar y analizar la problemática que tenemos y dar una solución. Entonces, eso nos sirve mucho; no sé si es una autoevaluación o autoreflexión, pero sirve.
- **[DEFINIFUN] [ACTIVIFRE]** Pues yo quería decir que la Inspección para nada, para nada asesora. Es que se limita simplemente a la burocracia ¡no va ni por párvulos! Si aparece por el centro aparece con un papel, pero cuando hay algún problema no aparece; no sé cómo lo hace pero resulta que pasa. Por lo menos yo le veo poco. Respecto a los Equipos de Orientación, depende de la relación que tengas con el orientador del centro, es decir, depende de la persona, no del equipo. Si es una persona que trabaja y que se interesa, muy bien, asesora y trabaja; pero si te toca una persona que no... Yo, la experiencia que tengo, más que nada, es de aquí y ahí sí, la verdad es que la gente está muy contenta. También en el CEP depende de la persona, porque hay asesores que se acercan más a la gente, los tratan mejor y sacan más de la gente.
- **[ACTIVIFRE] [GRADO IN] [MODECOLA]** A nosotros, por ejemplo, el asesor al que yo estaba haciendo referencia nos orientó para hacer proyectos curriculares durante dos años, y terminamos el proyecto curricular del primer ciclo de secundaria con mucho trabajo; pero tuvo la habilidad de hacernos trabajar a todos; entonces estamos muy orgullosos, aunque el proyecto lo vamos a cambiar dentro de poco

pues es necesario. Pero, claro, nos dimos cuenta que eramos capaces de hacerlo nosotros. A nosotros nos dijeron: venga, hay que hacer el proyecto curricular de secundaria y nosotros nos callamos la boca, porque como no sabíamos, no teníamos ni idea... Entonces, después se reunía con nosotros, 'traigan todas las semanas tal cosa', nos buscaba cosas, nos daba información, nos dirigía; se implicó mucho en el trabajo. Sin embargo, la otra persona que era de primaria pues, la verdad, la gente protestó porque en comparación... Porque si a lo mejor sólo está él en el centro muy poco tiempo... Y quieras o no hay una comparación. La gente de primaria dice '¡oye! ¿qué pasa?, ¿por qué no viene?'... Depende de la persona.

- **[DEFINIMOD]** Yo me voy a centrar, voy a decir en ciertos puntos generales primero y luego ya me refiero a otros porque hay muchas cosas que decir... Entonces, yo sentaría el problema, a pesar del título 'el asesoramiento', en torno al profesorado; es decir, aquí lo que consta, que sean los informes oficiales porque, digo esto pues nosotros tenemos una abundancia de expertos que lo ven incluso como necesario; en muchos casos, lo que pasa es que para qué, ¿cómo se acercan a la escuela? Entonces, esta abundancia de expertos en torno a la escuela, hacen que muchas veces parezca que, todos nosotros, los maestros y maestras, y todo el profesorado, giremos en torno a ellos. Esto crea una especie de desánimo entre nosotros, porque la reforma que, en principio, se pretendía, en la que el profesorado era el artífice, el inventor de la fórmula, el que llegaba, el constructivista... Y ahora resulta que no se parte ni de nuestras ideas previas, ni de cómo somos, ni de lo que sabemos, sino que somos unos ignorantes totales y tienen que venir de fuera a asesorarnos, a decirnos el cómo, el cuando, lo que no: 'Oye, muchacha lo que tú tienes que hacer con el libro este es esta fichita; empiezas por aquí...' A mí eso me parece una falta de respeto muy grande en términos generales ¿no? A mí me parece que el perfil ideal de un asesor..., que yo creo que se necesitan muchos, pero me parece que más que darte la fórmula... que para eso yo ya pienso, somos mujeres que sabemos un poquito pues tenemos años de experiencia; no se trata de enseñar al maestro, enseñar al profesor, sino de apoyarnos para que tengamos tiempo, recursos, a que sirva como de apoyo a lo que nosotros con él decidamos hacer; pero no que venga en plan magistral un curso y de recetas que después no son aplicables en el aula, pues esto nos crea cantidad de confusiones, nos crea desánimo y desinterés. Una vez dicho esto, me centro ya en lo concreto. **[DEFINIMOD] [ACTIVIFRE]** Yo sí tengo la experiencia en el CEP, el CEP en La Laguna, hace años, y que no funcionaba como éste, por supuesto: era un CEP completamente distinto, pero lo cambiaron, como los objetivos de los CEPs. En principio, yo tengo una idea de CEP como centro autónomo, para la formación autónoma del profesorado. Pero resulta que la idea de CEP de la Administración es distinta pues va a utilizar a los CEPs para ver cómo se va siguiendo la Reforma. Y todos los objetivos han venido condicionados por ahí. Entonces, ¿qué pasa? Que nos han tupidado de cursos porque pensaban que éramos unos ignorantes, unas personas que no sabíamos nada, y nos han metido en el discurso, y menos en lo que hacemos; más en el discurso, en la

forma. Y, además de todo ese tipo de entramado, resulta que el CEP tenía que ser autónomo; yo veo ahí una contradicción. Si los planes que el CEP hace vienen condicionados en parte por lo que le interesa a la Administración educativa en un momento determinado, que no me hablen a mí después de planes autónomos de formación del profesorado, porque esto se va a acabar un día y después de esta Reforma vendrá otra reforma. Entonces, ¿qué pasa? Que vamos a estar condicionados a esos agentes. Hay algo, como una hipoteca a nivel genérico del trabajo de los CEP que, por una parte, están entre la espada y la pared. Quieren contentarnos, es decir, ‘¿ustedes que necesitan en el centro?’. Pero, por otra parte, vienen los otros por detrás y te dicen: ‘no, usted un curso sobre los PCC; cómo se elabora esto, cómo se elabora lo otro, porque interesa que esto...’ Eso, por una parte; entonces yo la experiencia que tengo de este CEP es buena, es positiva, en estos límites. Por un lado eso, pues tiene que atender a la Administración y, por otro lado, estamos nosotros y nos tienen que atender también. Por lo menos he visto, en cuatro o cinco años que llevo en esto, que la cosa ha cambiado: la forma de actuación ha cambiado. Yo, por ejemplo, hablo con mi asesor de zona que se pasa mucho por el colegio, por lo menos por mi centro; habla mucho conmigo pues sabe que soy la coordinadora de formación; se pone de acuerdo conmigo y si alguien necesita algo, él está a pie de aula. Entonces tampoco va de enterado y a resolvernlos la papeleta, los problemas que no sé cuantos, sino que trabaja como uno más, es un recurso más. Lo que pasa es que después está el otro condicionante: el papel de los CEPs y la Administración que los tiene para algo muy concreto.

✓ **Y con respecto a los Equipos de Orientación y la Inspección, ¿qué puedes decir?**

- **[DEFINIMOD]** Con respecto a los Equipos de Orientación, aquí se ha escuchado a los compañeros y creo que, en términos generales, comparto la misma idea, de que muchas veces hay gente que ‘se sale’. Pero yo la experiencia concreta que tengo con los orientadores, es que sí que van a los colegios, pero que también se limitan al papel que la Administración tiene para ellos diseñado, es decir, ‘usted va ahí y tiene que hacer así para tal sujeto, pues te reunes con ese tal, de tal a tal hora y vienen aquí a hacer la gracia’. Y después es gente valiosa, porque yo de este Servicio tampoco voy a decir que es gente que no trabaja; al contrario, yo sé que es una labor ardua y difícil. Pero, es la forma como se aborda. Y después sobre la Inspección, pues la experiencia es escasa y la experiencia de asesoramiento ninguna. La experiencia de fiscalización y burocrática mucha, un montón. Vino el de zona para preguntarnos, para decirles a los maestros poco menos que van a hacer más evaluación externa de cómo damos las clases. Y bueno, que nos van evaluar ellos así y yo digo ‘bueno’ y pongo en duda eso, porque además a mí también como profesora pues me interesa saber qué plan realizan. Tiene un servicio de apoyo que se supone que es la Inspección con respecto a los centros. Y a mí como profesora usted qué me va a pedir aquí, ¿qué yo represente aquí en el papelito lo que yo hago día a día?. Estupendo! Mire aquí lo

tiene... Pero después hay otras cosas... La realidad es otra, entonces parece que el discurso está florido; pero lo que hacemos es otra cosa y, al parecer, importa más quedar bien en los papeles y en las fotografías y que las estadísticas digan que esto marcha, que esto está estupendo, aunque lo demás sean miles de problemas.

- **[DEFINIMOD] [ACTIVIFRE]** A mí me gustaría empezar a hablar más que nada de los CEP y de los Equipos de Orientación. Yo les explico mi experiencia y qué hizo el orientador, qué hace y qué hará. Solamente voy a hablar de éste porque la verdad es que la Inspección prácticamente nada y la logopeda, sigo reivindicando que aquí hay mucha atención y no le da tiempo. Respecto al orientador, lo que ha hecho: él, a principio de curso, tiene que diseñar su plan de trabajo; nos pidió cuáles eran nuestras necesidades, en qué pensábamos trabajar este año; más que nada para podernos asesorar. Nosotros nos reunimos por equipos de ciclo y decidimos que este año teníamos un 'lleno' de trabajo: por un lado, aceptar la escuela de familia y, por otro lado, el teatro. Él se multiplicaba, por lo menos en nuestro centro, para ayudarnos a elaborar el plan de acción final. Y como ya nos había aceptado la Consejería lo de teatro, ¡estupendo!, él lo añadió en su plan de trabajo. Pues, a partir de ahí él se reunió conmigo porque yo soy la coordinadora de formación y con el jefe de estudios; diseñamos el plan de acción tutorial del primer trimestre, nos trajo recursos, nos puso en contacto con gente... De verdad, lo hizo; y estoy hablando de este año porque otros años ha sido menos efectivo; este año se ha esforzado. En cuanto a la escuela de familia, también empezó a mover hilos, estuvo buscando, incluso por un lado y por otro; ahí en ese caso ya nosotros contactamos con X, que era nuestra asesora. Hubo una reunión y todos nos coordinamos porque fue la gente del Centro de Salud, del programa de familia, los distintos coordinadores de ciclo y demás y se hizo. Lo que pasa es que esta línea de trabajo que nos marcamos en principio se iba empobreciendo; porque, a veces, queríamos abordar más y generalmente no lo podíamos hacer; pero bueno está ahí. Eso en cuanto al asesoramiento del orientador. La asesoría del CEP creo que ya está demás decir algo más porque, sinceramente, funciona y la gran mayoría de las funciones las cumple porque, por lo menos, la escuela le corresponde y como hemos ido yendo de más a menos... La Inspección no ha hecho nada en cuanto al asesoramiento; creo que incluso ellos desconocen que tengan la posibilidad de asesorar... **[DEFINIFUN] [ACTIVIFRE]** A lo mejor porque no sé bien qué funciones tiene la Inspección, porque nunca he visto que hagan algo; han venido, en el caso del inspector, pues no hace mucho nos ha informado, en otros casos a pedir burocracia, a pedir 'no sé cuanto', pero a la hora del asesoramiento, no. Parece que ahora va a haber un acercamiento al aula... Es una cuestión que depende del inspector en sí; en el caso de la nuestra, como dice ella lo de la evaluación... A mí es que en mi clase me da mal rollo... Lo comentamos, porque con una compañera simplemente se informó de lo que hacía y no la asesoró para nada, ni tampoco le dio opciones, porque ella se quejó de hecho y le dio quejas de lo que teníamos, concretamente de nuestro centro, que se está cayendo y siempre falto de recursos; porque esa es otra cuestión... Me imagino

que eso también limita hasta cierto punto el asesoramiento y la ayuda que te puede dar este Servicio, que son los recursos.

- ✓ **Yo les voy recordando, de todas formas, no solamente qué hacer sino también qué deberían hacer, pues no se ha entrado todavía mucho en la cuestión del ‘deberían’...Ahora entramos...Intenten también ir identificando problemas que ustedes tengan en el asesoramiento, qué grado de conocimientos se tiene...**
- Yo, en la época en que he sido coordinadora de formación pues he tenido más acceso a todo, porque formo parte de la CCP, porque vas al CEP... Esta no es la situación ahora mismo... Estamos hablando de perfiles; teníamos que hablar de perfiles nuestros como docentes, porque ahí también hay mucho que decir y, por ejemplo, yo como coordinadora de formación me agoté y ‘me quemé’ porque llevaba un proyecto curricular por hacer y estaba el asesor también...
- **[ACTIVIFRE]** Yo por lo que estoy oyendo y por lo que sé, que aquí la gente, conozco a muchos de los asesores, sé que se están moviendo y que el CEP ya no se limita a hacer cursos, como tal vez fue el comienzo, ¿no?. Sino que efectivamente ahora van muchos y hayan muchos centros que han sacado, como decías tu, el proyecto curricular adelante y han sacado proyectos buenos y sobre todo eso, que la gente lo olvide y ahora ya no le parece un rollo, y que si lo tiene que retomar otra vez, porque hay que revisarlo, entonces ya lo vas a hacer y ya sabes por donde tienes que salir. Con respecto a los Servicios de Orientación pues, vamos a ver a lo mejor si voy a decir algo que nadie ha tocado, o sea, es el tema de que, vamos a ver, ahora todo está junto, tal como tu decías antes, el centro de... ¿cómo lo llaman ahora? la facultad tiene otro nombre.
- ✓ **Centro Superior de Educación**
- **[DEFINIMOD]** Por eso, lo reúne todo ¿no?, pero se nota mucho cuando llegan a los centros licenciados en Pedagogía, se nota un montón, y de Psicología. La verdad es que somos dos mundos distintos, tan opuestos que uno piensa que falla de entrada, o sea, que la visión de la persona que ha estudiado Psicología, Pedagogía, no es la que tiene el maestro, nada más, y entonces, ahí pues chocamos mucho. A veces, aunque el orientador tenga un buen perfil y sea una persona que quiere llegar, ya viene vetado de entrada porque los conocimientos que él... o si la preparación que él tiene para la docencia es totalmente distinta a la nuestra... Es que lo experimentan en laboratorio...Es muy fácil que tu investigues al niño dentro de un marco de tu tutoría, de tu laboratorio o que lo veas en la clase con 20 más. Yo veo que es una persona que domina un montón de términos que a nosotros se nos escapan a la hora de redactar proyectos y demás... pero no me está respondiendo a lo que yo le estoy hablando. **[GRADO IN] [DISTRIBUTIEM] [ACTIVIFRE]** De lo que es el

servicio general, no de un orientador solo, se llaman servicios concurrentes; pero muy mal nombre porque yo quisiera saber cuando concurre, porque es que no concurren ni los horarios, y este hecho es grave y nos da problemas. ¿Por qué tenemos problemas con la logopeda?, ¿por qué la logopeda va a nuestros centros a coger a los niños que lo necesitan cuando estamos nosotros dando clase al mismo tiempo?. Entonces, ¿cómo hablar con ella?: ¿en un pasillo corriendo?, ¿en el cambio de clase?... Estas personas no suelen estar, por ejemplo, el día que estamos por la tarde los maestros en los colegios; no suele estar el equipo: está en su centro sede como mucho. ¿Cuándo podemos hablar? Y luego, ésa es otra, que en esas horas hay que hablar también de tantas cosas que queda poco tiempo, con lo del proyecto de calidad, que resulta que nos ha separado más todavía, porque a la única hora que teníamos para hacer la reunión de ciclo o lo que sea, ya están los de calidad, otros del departamento del instituto, además clase en secundaria (como el caso mío, que doy primaria y secundaria)... Por ejemplo, yo, hace dos años, escapé por los pelos porque a la misma hora tenía que estar en calidad educativa y en el instituto, a la misma hora y el mismo día. Entonces yo creo que hay muchas cosas girando alrededor de la gente del aula. Muchos que no me parece mal que existan, pero, claro, que no tengan en cuenta un horario; pasa con las horas de profesorado lo mismo. Si nosotros pedimos como maestros tener más horas libres se pone el grito en el cielo, pero es que no las queremos para rascarnos la barriga; es que las queremos para eso: si yo tengo horario puedo hablar con la logopeda o con el orientador, pero es que esto... A ver quién va a la clase de Fulanita para que esta pobre vaya hablar con el orientador. De esta manera no se puede echar adelante una reforma educativa, como la que ellos han previsto. O sea, sobre el papel algo precioso pero en la práctica un desastre. El servicio de orientación, también el servicio de logopedia parece que se acerca más a la maestra y al aula y al niño. En los orientadores he visto siempre mucha reticencia a: yo sí, yo no, y además qué te voy a decir del niño, tú eres la mejor que lo conoce. Esa siempre será la respuesta que yo haya logrado de un orientador: la mejor que lo sabes eres tú, que eres la que lo tragas todos los días, tú ves que con eso te va bien, pues eso está bien. Entonces yo para qué le digo nada al inspector, al director, al orientador; como dice que la mejor que lo sabe llevar eres tú, que eres la que lo llevas, pues me da un montón de cuestionarios para que le lleve, ya que a mí no me importa hacerlo por la niña. Pero el problema es que yo rellené todo aquello y hice anotaciones aparte porque eran preguntas cerradas; y le hice el informe estupendo, y resulta que éste se perdió y ahora va a hacerme otra vez el trabajo de nuevo y a mí me da mucha rabia porque yo tuve que sacar horas de mi tiempo, de no sé ni dónde, para poder hacerlo; o sea que ahí, no sé muy bien cómo está eso. Y ellos, claro, tienen unos... hasta aquí llega mi paciencia...Tienen unos límites muy marcados; en cambio, el maestro no tiene límites para nada: el maestro tiene que estar hasta las ocho horas. Ahí, ellos tienen unos límites muy marcados: esto es mi competencia, esto no es mi competencia. Y, en cuanto a la Inspección opino como ella, yo nunca los he visto ni fiscalizando ni asesorando; o sea, más bien no los he visto. También soy de las que nunca ha logrado que un inspector entre en mi aula, sólo ha entrado

un momento, ‘muac, muac, ¿cómo estás, qué tal?’; hace 3 años les dije a los niños cuando se iba: ‘bueno, pues el señor se va, yo pensé que se iba a quedar un ratito con nosotros, pero se marcha’. En fin, pasa lo mismo: depende del perfil o de las prisas que tenga en ese momento o de cualquier otro factor. Y van a lo mismo: a pedir papeles y lo que yo veo, que me llamó la atención cuando leíste por ahí antes y ponía que...

✓ **¿De las funciones?**

- **[ACTIVIFRE]** Sí, de las cosas que se hacían para asesorar y que era crear canones para que nuestro trabajo... pues al contrario, osea, nos atiborran de tanto papel, que lo que era el acto docente, que yo creo que es primordial de un maestro, maestro-niño, y te educas y te doy conocimientos, para este casi no queda tiempo y a lo mejor se me quedan casos pero no quiero quitarle la palabra a los compañeros.
- **[DEFINIFUN]** Mira, yo te diría, porque parece que no pero llevamos casi una hora hablando... Vamos a ver, la palabra ha sonado tantísimas veces y no sé si cada uno de los que estamos aquí, o de los que trabajamos en esto, tenemos claro qué significa. Se ha nombrado: perfil, osea, cómo determinamos cuál es el perfil del maestro, cuál es el perfil del orientador, cuál es el perfil del asesor, cuál es el del inspector. Yo en algún momento comenté aquí que depende, que eres asesor en tanto que persona, eres una persona con unas características limitadas, o con unas características concretas, que influyen en tu evaluación como asesor. Que como tu eres como persona influye en tu actuación como maestro, y que resulta que tenemos ejemplos para todos. Pues que hay maestros que hemos tenido nosotros como alumnos, que tu tienes ahí en tu memoria, en un lugar precioso, y que hay otros que arrinconaste y no terminan de irse porque todavía te entra hasta pánico si piensas en ellos. ¿Cuál es el perfil en eso?, o sea, ¿cómo vamos a decir...?. Porque la experiencia con la orientadora del centro es totalmente contraria. Es una mujer que ha intentado todo, y que, me parece feo la emoción que me provoca, vamos, haber lavarse y darse, darse y venga vamos, vamos por favor. Lo que decía antes (...), es decir, te encuentras con: ¿qué necesitamos?, dicen los maestros: y yo qué sé; chacha, venga nada, osea nada, porque ¿qué vas a pensar? porque no sea que digas lo que necesitas, y a cambio de que te ofrezcan ayuda te pidan algo.
- Pero eso pasa a todos los niveles, o sea, maestros, orientadores, inspectores, es muy particular, es la persona.
- No, lo que yo te digo es que, a mi personalmente, la gente que me dice, que yo no quiero saber de eso, la razón que me das, porque no quiero terminar como tu. Porque sería, cuando tu pones en práctica un proyecto educativo cualquiera, ¡un grupo de trabajo!. Simplemente un grupo de trabajo, son muchísimas las tareas. Yo me planteé el perfil de coordinador de un grupo de trabajo, y ha sido durísimo

exigirme a mi misma que tenga que cumplir con esa función, pero vamos, pero que muchas veces, es que no puedo, no puedo por mi perfil personal, por mis características personales, muchas veces porque lo que está enfrente no es lo que esperas. Es que muchas veces porque el asesor, que tiene que estar en ese momento, no está, porque está agobiado, porque la Administración le está presionando. No podemos superficializar el tema, no tenemos dos horas para hablar de esto, es decir, se tiene que promover grupos de debate de tiempo, con tiempo para que puedas...

- **[GRADO IN] [DEFINIMOD]** A mi, es que me parece de lo más rápido; porque, que no quieren nada, que no. Yo estoy cansada de hablar, yo cuando vine, me van a dejar hablar o me van a mandar a callar, como siempre. A mi todo el mundo me terminará diciendo: cállate la boca. Y es verdad, no, por qué, por qué, hombre, por mucho que reflexiones terminarás diciendo cosas que no gustan. Pero que no van a gustar ni siquiera a nosotros, que somos docentes. Y tenemos que empezar por nosotros, por nuestro sentir, por nuestra actuación. Yo cuando me planteo dejar la coordinación de un grupo de trabajo para el próximo año es porque me estoy planteando, ¿cuáles fueron, cuáles son mis diferencias?. Entonces, algunas son coyunturales a mi misma, otras son externas, otras son de tiempo; es que cuando le digo a la gente: eh, chicos, tenemos una reunión, dicen: ¡ay, por Dios, otra! estamos hartos, tenemos no sé qué, tenemos no sé cuánto... Sabes en qué se resume, que no podemos echarnos a la boca lo que no podemos resolver. Porque somos cuatro gatos en el mismo sitio siempre juntos. Porque no tienen repartido el trabajo, porque la gente no quiere implicarse, porque mira, la orientadora de mi centro está harta de decir: por favor, una CCP; es desesperante. Primer punto, vamos a ver, tenemos que reformar los criterios de evaluación, venga, propuestas... callados, bien. ¿Por qué te hartas? porque los demás no cumplen con lo que se hace. Es un punto que para resolverlo requiere mucha implicación. Y también requiere que dejemos de lado un poquito la hipersensibilidad que tenemos todos. Nos sentimos rápidamente atacados, nos sentimos valorados, enjuiciados. Incluso la gente que no hace porque teme que se le valore negativamente, porque aceptamos bastante mal las críticas, porque todos nos creemos estar en posesión de la verdad, y muchas veces no escuchamos lo que quiere decir el otro, porque mientras el otro está hablando yo estoy leyendo el periódico, y es que cuando me toca a mi dices, a ver: ¿cuál es el tema?
- **[GRADO IN]** Me cuesta un montón mantenerme callada con lo que estoy oyendo, por lo que ustedes han dicho, que hay de todo; el CEP a mi de miedo, mi orientadora, la verdad es que bien, después los inspectores que he tenido, pues tampoco me han resuelto mucho, pero bueno, los problemas que les he propuesto me los han resuelto. O sea, que no tengo visión negativa. Pero después, como Servicio, como estamento sí la tenemos todos ¿entiendes?. Vamos a ver, ¿quién controla eso? Cuando tienes una logopeda y la logopeda no viene en su horario y se escurre y tu ahí dando el callo, y tu callada. Cuando un maestro que tienes ahí que no ha dado golpe y venga baja, y coño, yo no sé, tienes una suerte... Tienes una suerte

tremenda porque el mio no me da la baja dos meses y, con una faringitis que no puedes hablar, me voy a la escuela. Fallan muchas cosas, y a lo mejor yo no soy de las maestras, bueno, tu me conoces, de las maestras fáchas ni nada, pero, coño, Y es que yo digo, Dios mio de mi alma, quién pone el orden en eso. El Inspector que no está cumpliendo, el orientador que no está, entonces empecemos por ahí y entonces veremos como todas las cosas pueden funcionar a lo mejor un poquito mejor. Yo soy de las que estoy enamorada de esta escuela y a mi me pueden dar las diez de la noche, pero es que ya no, ya no, porque es que la gente que está viniendo detrás me dice: ay, mi niña, qué dices, no, no no, de nueve a dos, que vá, la ley dice que no sé qué no sé cuánto. Coño, yo no sé nada de leyes. **[DEFINIFUN]** Y termino con la figura de la Inspección, con el inspector. Una anécdota: en el noventa y dos invité a un inspector, por favor venga a mi clase, me encantaría, me contesta, el proyecto, qué bien. Ven, ven para que lo veas allí, para que veas como funciona, pero cuando le dije que el proyecto, dice: eso es imposible ¿me estás metiendo una bola? eso es imposible, que no, que no; todavía ni se había iniciado la LOGSE, dice que era imposible, por favor ven, para que me critiques, para que me digas, mira, eso está mal, para que los alumnos no entiendan al inspector como el, ¡oh!, los fantasmas que no existen. El inspector es el “coco” de la escuela, pero es el coco porque no existe, no es porque de miedo, porque a mi no me da miedo, es el coco porque no existe, no se ve en el aula. Yo no le he visto, no conozco a la inspectora de este año, no se ha presentado, se habría presentado el día que le corresponde estar, pero no se ha presentado. A mi me corresponde estar en la CCP, cuando lo pido por favor en mi centro que lleva la coordinación del grupo de trabajo de biblioteca y hay tanto que decir en la CCP que no tengo horas, no me coincide, entonces empiezas a tirar y al final de la madeja y mira ¿cuántas manos dices que teníamos?.

- **[GRADO IN]** De forma anecdótica te contaría que tu no eres partido de una CCP (...). Vamos a ver, aquí hay una cosa que es importante, aquí habla del CEP, aquí habla de los Equipos de Orientación. Claro, todos bajo su forma particular. Creo que en líneas generales, yo pienso que, si todos tuvieramos claro que ellos realmente se nutren con nuestras demandas, ellos sí están ahí, y cuando tienes que recurrir a ellos sí están. Lo que pasa es que, eso sí, uno de los casos que yo quería citar, es que de los perfiles que nosotros estamos hablando, de los trabajadores, no señores, no todos somos iguales, y cuando llega la gran demanda, pues sí, pues demandar y en un claustro ni sale a principio de curso, sale una lista enorme que los asesores de evaluación, que los asesores de psicomotricidad... vale, sí, pero luego no lo hacemos, esa es otra, pero ellos sí cumplen normalmente la demanda, por lo menos la primera.
- El Servicio de Orientación además está para escuchar, es clarísimo que esto es cierto, lo que claro, hay algunos que no ¡ajo!, algunos que nosotros respondemos. Ellos están ahí de tú a tú y yo que sé, también la forma de hablar de ellos y arriba también lo que queremos hablar nosotros. ¡Ojo!, porque también tengo, es que siempre está en su despacho y tal. Acércate, si yo nunca he visto que él se niegue, para nada, él,

personalizo en el mío. Pero yo quiero decir que a este lo tenemos también muy mitificado y hay que también echarle un poco de cara. Igual que el Servicio de Inspección, me llama mucho la atención, no, pero eso que tu dices, hasta qué punto si un orientador que no ha pasado por la escuela, sino que es psicólogo, crees tu que tal pueda dar, ¿hasta qué punto un Inspector también puede donar cosas a la clase?

- Yo digo de valorar, es simplemente de hacerte un comentario. Además, deberíamos de perder un poco de miedo a la valoración. Estamos hablando de evaluación y la evaluación pasa necesariamente por la valoración.
- **[DEFINIFUN]** Pero no es de mi incumbencia, lo que hay que tener claro es para qué están, siempre me ha hecho gracia eso de: que miedo, que miedo... y me acuerdo, siempre me decía antes: tengo ganas de un día ser inspectora, me encantaría cambiar; y en el colegio se ríen y me dicen: a ver cuando vas a serlo. Es que quiero cambiar esa figura porque siempre: ¡qué miedo!. Y el miedo también existe, porque conozco unos cuantos, y según quién sea hay miedo o no hay miedo. Porque yo soy evaluada por una persona que tiene un perfil definido, y sé que esa es su competencia y que lo que hace lo hace bien; lo hace con dignidad y entonces yo puedo estar relajada y decir pues yo voy a tener una opinión que me va a ayudar. Porque esa es otra, porque si vienen en plan ejecutivas que te van a machacar y a olvidar las penas...
- Ellos acceden así de golpe; ellos no están formados para asesorar...
- **[ACTIVIFRE]** Entonces claro, a eso es a lo que voy... En el caso de los Inspectores, cuidado porque se les exige 8 años de antigüedad en la docencia, en el aula; lo que pasa es que algunos se pegan 20 años de inspectores y no vuelven jamás. Pero para tener un cargo más tengo que formarme... Yo no quiero acceder a oposición para una oposición. ¿Docencia? La tengo; hay que tener algo más; tiene que haber una diferencia entre el Inspector y yo, y si no la hay, entonces no tiene sentido; tiene que estar formado para formar. Y en cuanto a la orientación, poniéndome en su sitio, me merece muchísimo respeto, y me parece que unos funcionan más o menos. Igual que los docentes; yo pienso que debemos desmitificar, ya, ¡qué malos son!, ¡qué malos son!, y yo soy una que los mitifico un montón; pero ellos son incapaces de decir cuál es su figura. Antes estaban, ¿para qué? Como antes usaban el '¡Ay! Ayúdame, que tengo...' y ellos iban corriendo. Ahora ya se han puesto en su sitio, que me parece de lo más normal, y han dicho: señores esto es un proceso y en vez de llegar aquí, pues tienes que hacer esto y esto y esto. Pues eso ya es la diferencia. La diferencia que no resulte esto. Él no te ha dicho: 'no te lo voy a resolver', sino que ha dicho: 'señores, mójense más!'. Ellos están implicando más a los tutores y eso es una cosa que da gusto oír; o sea, tú no puedes llegar a él diciendo: 'mírame a este niño, ¿qué le pasa?', '¿Cómo que qué le pasa?'. '¿Cuál es su competencia?'; '¿su qué?'. 'No, él no tiene aprobado toda la Primaria'. 'Bueno no, él no sabe hacer nada de sumar, restar y dividir'. '¿Tú has acudido a su expediente?'. Y

no se ha acudido a su expediente, y resulta que vas al expediente y no tiene aprobado ni primero; y tienes a un niño en la ESO sin haber aprobado primero. Y vas llamando de tutor en tutor, entonces: '¡Oye!, que nos estamos olvidando de muchas cosas'. Y él te hace reflexionar. '¡Oye!, perdona un momento, hay que pasar de 1º a 2º, de 2º a 3º... Pero, exacto... La comisión de evaluación. En nuestro colegio el caballo de batalla es la atención a la diversidad, ahí es donde cojea, porque lo demás más o menos; pues para lo del teatro, pues para cual, bien, ¿quieres información?. Ahora el que sea más sociable, más tal...; el que no, sigan con sus gestiones, ustedes sigan, si me necesitan yo voy. Eso depende de la forma de trabajar, pero que están ahí! Ahora que eso también depende de la tarea, porque tampoco, a lo mejor nosotros sabemos, es que es muy complicado; esta figura te dice: 'Venga, yo te ayudo en lo que tú quieras y tal'. Pero vamos a empezar a reflexionar para ver si lo que tú haces es realmente válido. Y eso no siempre se quiere...

✓ **¿Ustedes ven bien delimitado el terreno, el territorio de lo que es el orientador, la orientación, el del asesor del CEP?**

- **[DEFINIFUN]** Sí, sí. Está bien delimitado; no hay solapamiento, no hay choque, no hay...
- Bueno, yo te voy a decir que a nivel de Secundaria sí. Es diferente porque el orientador de Secundaria no tiene nada que ver con el de Primaria... En Secundaria, sí, aunque tengas la misma persona... Pero es diferente, tienen un departamento de orientación que muchas veces hace las funciones del orientador, del asesor del CEP. Que sí, que ahí se solapan algo. La de Primaria no; Primaria no tiene nada que ver con eso. Y eso es otra cosa que yo quería decirles: el orientador. **[DISTRIBUTIEM]** Es que no se puede ni esperar en el aula tampoco; date cuenta que no somos un centro solamente, somos varios centros; o sea, tienen un montón de trabajo, porque van a varios centros a la vez. Sin embargo, en Secundaria, cada Instituto tiene su orientador, con su departamento de Orientación. Están los profesores de ámbito que van a ayudar al orientador, y una serie de recursos, y luego en Primaria nada. Y tú dices: '¡Ah!, ¡qué bien!, todo para Secundaria. Vale, vale'.
- **[DISTRIBUTIEM] [DEFINIMOD]** Los comprendes porque, claro, el orientador de Primaria no tiene tiempo tampoco para trabajar con todos. Un problema que es lo de la atención a la diversidad, que nos está creando una fuerte problemática en todos los centros de Primaria; el problema de la integración. Lo que pasa es que hay tanto, tanto, tanto... Claro, pero ahora nos hemos centrado en mostrar nuestros recursos al orientador, o sea, aparecen ahora las batallas del orientador 'no sé cuanto, qué teórico, que no sé que...'. Está en eso, porque ahí es donde no está funcionando. Ahí está el tema de la batalla porque hablamos idiomas diferentes. Ellos se empeñan en decir que queremos ponerles etiquetas a los niños y tú les dices que no, que realmente si no te preocupara el niño pasarías... Ellos que dicen que nosotros

queremos sacar a todos esos niños del aula para... Ahí está el dilema... Y es muy difícil: tú tienes 20 niños y un niño de educación especial significativo, a verlos en el aula todos. Ese es el problema que tenemos con el orientador, es que ellos dicen: 'no, no, es que el niño no sé cuanto...', no, perdona ven a mi clase y vívelo tú de 9 a 2 todos los días para que veas tú lo problemático que es, es fuerte!

- ✓ **Recuerden que deberíamos centrarnos en describir lo que es asesorar...**
- Asesoramiento, pero es que eso es muy amplio, yo casi prefiero lo que antes comentaba aquí la compañera. Y sería hablar desde la experiencia personal; la diferencia entre asesoramiento CEP con un acercamiento al aula, a mi espacio en el aula, más que equipos de orientación y servicio de Inspección. Después así salió el tema de la Reforma porque fracasó... No sé, son opiniones y preguntas. ¿Por qué no se implantó? Bueno, en teoría está implantada pero en la práctica... ¿Por qué? ¿Qué parte de culpa tenemos nosotros, como maestros? ¿Llegó la Reforma a la Inspección? Yo creo que no voy a dar mi opinión... ¿Llegó a los maestros? Otras cosas que tenía... ¿Quién está realmente en el CEP?, ¿quién asesora? Porque hasta ahora, bueno este año por lo menos, la gente está próxima al aula, como dije antes. Y también, ¿quién no tiene miedo a una evaluación?, ¿somos hartos críticos? Nosotros los maestros, a la Reforma, ¿pedimos asesoramiento? Y así nos asesoran, nos informan, nos preparan. La idea que dijo la compañera antes; a mí me gusta que me enseñen, otra cosa es que lo lleve a la realidad porque yo no sé todo lo que voy a enseñar y cada vez estamos trabajando con más personas, la sociedad evoluciona y, a veces, la escuela está aquí y la sociedad está allí adelante. Entonces yo pienso que es una cuestión, una aptitud personal de nosotros ya en el aula y después lo que queramos recibir y lo que queramos estar dispuestos a aportar. Muchas veces, sales con la sensación del colegio; es verdad que está ahí un grupillo de gente, está tirando al carro y dices 'bueno, que lo voy a arreglar yo, ¿por qué?' Y con esa sensación de frustración y todo. Y luego también está el lado positivo y dices 'bueno hay gente que todavía merece la pena'. Y después, más que asesoramiento, se podría hablar de una actitud ante las alternativas de los sujetos, dar opiniones, existe esto y... ¿después que hago? Entonces, un poco de la mentalidad del profesor... Nuestra actitud, nuestro perfil, estamos trabajando con personas y estamos todo el ámbito personal; estos son papeles y los termino y se acabó.
- Yo pienso como la compañera que acaba de hablar... Son muchas cosas para comentar en tan poco tiempo... Entonces, se ha hablado de maestros, orientadores, asesores. Y parece que intentamos siempre como encontrar un chivo espátorio, es decir, un culpable en concreto. Y bueno sí, y con esto tampoco intento desculpabilizar a nadie porque todos nos conocemos, sectores del profesorado, sectores de los orientadores que no funcionan como debieran, que no son buenos profesionales, pero es que esto ocurre con la gente. Entonces, claro, porque siempre parece que echamos las culpas a los mismos y sobretodo si la escala es la más baja,

pues parece que el nivel de culpa es mucho mayor. Yo con esto lo que quiero decir es que las críticas que existan en concreto, porque todos conocemos a los orientadores que son mejor y peor; y en el caso de mi colegio, pues trabaja y se compromete pero después yo quisiera pasar de esa culpa concreta. Que todos somos proclives a encontrar siempre alguien, al propio sistema, que nos está organizando a todos. Porque si en un centro hay un sector del profesorado o hay un orientador que no funciona o hay un plan de mejora, pues queda aprobado por todos. Pues yo creo que hay unas instancias administrativas que efectivamente se supone que tienen que estar allí para ayudar. Como ahora está ese debate, ese artículo que salió hace unos meses en Cuadernos de Pedagogía, de Fernández Enguita, diciendo poco menos que el profesorado somos unos vagos y, sobretodo, las mujeres. Y además, que lo diga él, es fuerte!. Si fuese un padre de familia que tiene un centro, que le ocurren una serie de cosas, pues yo entendería, que tuviera esa reacción airada... Pero cuando habla como catedrático de Sociología y más sabiendo que su cátedra la tiene en Salamanca y que vive en Madrid, y que no se sabe como puede vivir en Madrid y atender una cátedra que tiene en Salamanca, pues la verdad es que el discurso es incoherente. Entonces, si dice que somos unos vagos y que la escuela está dejando de ser pública por el desinterés del profesorado, que son cosas éstas que yo he copiado del artículo, pues ahí se olvida de algo. Que es el propio sistema por el que yo me desvivo, es decir, el sistema de organización, porque se nos va a echar la culpa a nosotros, solamente, y con esto no desculpabilizo a este sector que todos conocemos, que todos conocemos casos... ¿Cómo vamos a responsabilizar al último escalón de todo este engranaje, de todos los males que tiene el sistema educativo? Hay otros personajes en el sistema, ¿y la Inspección Educativa?, ¿y los burócratas?, ¿y los que consienten todo este tipo de actuaciones?... ¿Y los políticos? ¡Por Dios! Entonces, pienso que en lugar de echar las culpas, debemos entre todos hacer la inspección en serio, sobre nuestra profesión, en los colegios; yo creo que se discute muy poco sobre la profesión docente. Y se discute poco porque tenemos que hacer a tal hora el PCC, porque tenemos la reunión de no sé cuanto, tenemos un montón de cosas, ahora está también lo de la autonomía... Pero es que resulta que te reglamentan todo; te dicen autonomía, muy bien, pero para yo que sé... ¡Es demagógico! Es que no soy autónomo para nada, porque sé que de 9 a 10 tengo que empezar por un (...) que me dice que el primer punto debe ser A, después tiene que venir B, etc. Entonces hay contradicciones en el sistema... El sistema tiene mucha responsabilidad en esto y, con esto, yo no me quito la culpa que como sector del profesorado tengo. Culpa, porque siempre hablamos en el sentido de los males; porque cuando hablamos de las cosas positivas y los beneficios... Porque parece, efectivamente, que hay por ahí una campaña de desprestigio tremendo en torno al profesorado, sobretodo al profesorado de la escuela pública. Además, que se obvian las causas y no se analizan. ¿Por qué ocurre esto? Porque nos encontramos en el aula una masificación, porque hay unos cambios sociales enormes en todo el planeta, etc. Otras cosas, los cambios en la práctica educativa, ya la Reforma te dice cómo debes empezar a trabajar, cómo debes hacer esto... ¡Ojo! La desautorización del profesorado es tremenda y las instancias

administrativas han contribuido a ello; ya parece como que no sabemos nada, llegamos a los sitios y queremos... Hay cantidad de cosas que yo desconozco pero, también, el orientador no es el que me tiene a mí que indicar todo, porque es una persona como yo, que está formada como yo; entonces yo no quiero que me indiquen eso. Sino, yo lo que quiero... y ya termino con unas cosas de que ayer leía, yo pensando a ver qué nos iban a preguntar. Gimeno Sacristán dice, hablando de lo que debe ser un buen profesor, que todo debe girar en torno a su persona; a mí esa idea me encanta, es decir, no yo girar en torno al inspector, al personal de apoyo: o sea, a mí que me apoyen, pero que me apoyen bien, yo no quiero que tu hagas mi trabajo, porque yo he leído también el anteproyecto de lo que van a hacer los CEPs. Ojo, y hay una cosa que es que el asesor entra en mi aula y yo observo, observo cómo actúa. Como un modelado o algo así. De todas formas no vamos a adelantar debates, porque este modelo, precisamente, se centra en la idea del equipo de trabajo, de desarrollo basado en la escuela, la escuela como centro. Yo veo dos ópticas ahí que están muy bien. El problema es cómo llevarlo a la práctica; los políticos que van a aplicar eso, que se van a cargar y se van a reducir las plazas en los CEPs y las plazas de los asesores y ustedes en el centro se las comparten como puedan. Entonces yo entiendo que todos somos necesarios. Y los asesores igualmente, pero cada uno en su función y cada uno apoyando y no haciendo tú lo que yo debo hacer. Entonces miren, yo acabo corriendo porque a mí esto me parece bien, dice este señor que la calidad de todo sistema educativo se mide por la calidad del profesorado. Esto me parece bueno. Él dice que somos necesarios, precisos, los profesores, bien aculturados, que tengan una longitud de línea cultural, dotados de sensibilidad en un sentido común y pedagógico. Adecuadamente seleccionados, que pongan más pruebas de oposición que me parece..., profesionalmente motivados; hay que resistir un montón el desánimo, desinterés, etc. propiciados por como está trucado todo este rollo. Que puedan vivir con dignidad en su profesión y que se sientan políticos familiar y especialmente apoyados en su misión. Con todo esto acabo de resolver algo muy importante. Todo el servicio de apoyo tiene que contribuir a esto. Sí, un profesor que sea adaptable y que tenga aptitud de miras, que no quiere decir que sepa mucho (hay gente que sabe mucho pero que no...); que coja ese saber que tiene de apertura y lo adapte y lo transforme en un saber hacer y una didáctica, en un transmitir, en un agarrar a los chiquillos, hacia nuestra parte; eso, ¡jojol!, eso exige que haya un tipo de asesoramiento.

- **[ACTIVIFRE]** Pero yo parto mucho de los CEPs. Se quejan de que también convocan muchos cursos de formación, quizás en base a unas demandas que se hicieron; que después estos cursos se tienen que desconvocar porque no hay gente. Y yo no creo que no quieran hacerlo, los profesores en concreto, si no que no tienen los incentivos necesarios para hacerlos. Porque se ha comentado que están todos sobrecargados de reuniones, no les da tiempo... Quizá uno de los incentivos sería que pudieran convocar cursos en horario lectivo, pero para eso quién se tiene que mojar..., al final la culpable de todo es la legislación. Todos los males vienen de ahí,

qué va a pasar con los CEPs, qué quieren al final, recortar, todo es recortar. Hay un agujero muy negro, muy oscuro y ellos quieren hacerlo cada vez más clarito. Aquí, ¿quiénes van a ser los perjudicados?, ¿nosotros? Los alumnos, efectivamente. Al final no hay medios, no hay recursos. Hay muy buenas intenciones, hay muy buen todo pero no hay medios.

- Yo voy a centrarme más en el tema, por lo último que estaban diciendo ahora, que hay un descontento muy general y, es verdad, ya ha llegado el momento de que nombráramos aquí el 'quid' de la cuestión que es, indudablemente, ¿quién maneja los dineros? Pues todo gira por lo visto, ya sabemos, incluso...por lo menos hemos llegado a una cosa: sobre qué gira la educación. No es ni sobre el maestro, ni sobre la inspección, gira sobre el dinero... Lo que yo dije antes, por qué no nos quieren dar esas horas, por qué no nos quieren adecuar nuestro horario al que actualmente tiene la Secundaria. Por dinero, no es por otra cuestión. Pero ahí, se resolvería, si no todo, gran parte, por lo menos la coordinación nuestra con los servicios; por lo menos, esta parte, que luego funcione o no ya depende de todos. Ahí tenemos a los CEPs, ¿qué pasa? Se pone en marcha una reforma educativa y ni se sabe bien cómo se pone en marcha, todos lo sabemos. Que si se empezó primero por Infantil, que luego por Primaria, etc.; pero no se empezó por haber cogido a todos esos, a ese profesorado, también lo que dije antes: no todo el profesorado te protesta, al contrario, el que suele protestar cuando se le echa trabajo es el que nunca se ha mojado. Pero es que hay profesorado, nunca desde arriba se le ha incentivado tampoco, para nada; es decir, la Reforma tenía que haber empezado por motivar al profesorado. Tú pones en marcha todas las reformas que tú quieras, pero una persona que terminó Magisterio hace 40 años, que tiene otra mentalidad de la escuela, que es que lleva...Es que yo he visto llegar a gente mayor, mayor, aterrada, coger una baja porque ha llegado un papel que hay que rellenar; y tienen la baja allí, porque ella no llena ese papel. Y hay cosas que no tendrían porque haber ocurrido.
- **[DEFINIFUN]** Yo, al contrario, pienso que por culpa del maestro, pues bueno eso ya es casi mucho. Porque para poder llegar a eso tendrán que escribirnos muchas cosas a nosotros. Bueno, pero yo pienso que un maestro que esté bien incentivado desde arriba aguanta todo el estrés de la escuela y lleva las cosas adelante mucho mejor, con más cariño. El problema del maestro es que está sometido a demasiadas presiones, o sea: la fiscalización, el Inspector, los padres y la sociedad en general. Decían antes que en todas las profesiones pasa esto, pero yo creo que en la nuestra más que en ninguna; nadie está tan pendiente de los médicos, o de los abogados o de los jueces, como se está pendiente de los maestros. Qué perfil le pido yo al servicio de orientación sea logopeda, sea orientador, sea asistente social. Que se ponga en mi lugar y que aporte aquello que a mí me falta, que sea el complemento de mí, qué es lo que me falta a mí, que esa persona tenga el conocimiento que a mí me falta. Y, por otro lado, que baje y que se ponga en el lugar donde yo estoy y en mi situación; que pueda ser capaz, es difícil eso como persona, de ponerse en el lugar del maestro; pero

que no venga con teorías, con la teoría que él tenga que se ponga en mi lugar, que estudie, analice y diga 'bueno, vamos a ver el caso'. Y que no tenga miedo tampoco; el tema de las competencias, vuelvo a lo mismo, porque mi competencia sea estar aquí, a veces es necesario que tú te metas conmigo dentro del aula y que observes directamente... Porque por lo que yo te pueda transmitir, no te digo exactamente lo que es porque hay miedo a ese contacto de los Servicios. Yo no lo entiendo porque nosotros los vamos a fiscalizar a ellos. Y el Inspector lo mismo; yo al inspector le pido que sea una persona, que en vez de: va a venir el inspector una hora a tu clase, que venga toda la mañana o toda una semana. Que podamos trabajar juntos en lo que yo he programado, como cuando hice las prácticas que entraba con un maestro, como todos, ¿no? Entrábamos, él tenía su programación y tú aprendías y había un momento que colaborabas con él; y al final de la semana, tú te sientas conmigo y me dices en qué fallo y en qué no fallo. Yo no tengo miedo a eso y creo que ninguno de los que estamos aquí.

- Es verdad, existe, estamos haciendo campaña aquí de la labor docente y demás. Y simplemente yo he pensado que me da la sensación de que hay alguien o algo que está orquestando algo, para alcanzar..., cuyo objetivo final es cargarse la escuela pública. De verdad, me da la sensación que la escuela pública sobra. De la escuela privada hay mucho que hablar y que discutir; yo no oigo ningún comentario ni digo nada. ¿Por qué? **[DEFINIFUN]** Yo, para finalizar les pediría a los inspectores más que una labor de asesoramiento, una labor de inspección; porque yo veo que no inspeccionan nada, ni fiscalizan, ni nada... Es muy necesaria esta labor pues hay gente que no cumple; hay gente que hace lo que le da la gana y no hay nadie que venga y diga 'que le pongan una sanción'. Entonces, los inspectores, ¿para qué? Se supone que un cuerpo de Inspección sirve para inspeccionar... Ellos visitan los colegios que van bien, a los que van mal no van porque les dan problemas. O vas tu allí, a Santa Cruz, a pelearte con el que sea para solucionar el problema, o te quedas siempre con el problema. Ellos no están ahí para inspeccionar; yo les pediría que dejaran la función de asesores a los asesores y que retomaran su punto de Inspector y que inspeccionaran. La escuela pública lo necesita. Y ya termino, estoy absolutamente parada. El hecho de por qué se está haciendo tan dificultosa, poner en práctica la reforma. Cuando yo me leí el famoso libro Blanco áquel, en el 91, a poco de salir, y después, cuando empezó la secundaria en mi centro, yo les dije a mis chicos para recibirlos: 'si esto funciona, ya no hará falta morirse para ir al cielo'. Porque me parecía tan bello, tan bonito cuando habla de...sí, habla de un montón de cosas que nosotros hemos nombrado, así como, personalmente, motivación, ilusión, compromiso, unidad, responsabilidad; y al final resume, tan claramente, pero tanta verdad, dinero, dinero; no se puede hablar, señores, no nos vendan la estafada de emociones diciéndonos que podemos, cuando en verdad lo que necesitamos es dinero y me vienen a decir ustedes, después de haber iniciado siendo una de las primeras Comunidades Autónomas donde esto se lleva adelante, después de haber contado con la ilusión de un montón de gente, de haber quemado (porque, ¿cuántos

hay con depresión? No por no querer, sino por una impotencia terrible); me quema el alma y ahora me dice, pero tengo un hueco de 20 mil millones que tengo que solventar. ¿Por qué no empezaste por ahí?, ¿por qué no me dijiste que no querías afrontar eso?; primero me invitas a un banquete y después me dices que no hay comida y que no me lo puedes pagar; me parece una estafa. Y yo esto lo escribí y no me lo publicaron en el periódico, porque decían que tenía muchas líneas y que estaba nombrando a personas que no debería nombrar. Cuando empezó lo de la Reforma, la empezaron y ni nos asesoraron, ni nos informaron, sobretodo a la gente que llevaba trabajando años. Era lo que decía ella antes, era de pánico, había gente que sudaba literalmente... Entonces de momento ahí y después cuando...después de luchar, dicen que no hay dinero. Entonces te dicen sí, sí, especialistas en Primaria, sí Inglés, Educación Física... Ahora da Conocimientos del Medio aquel que tiene que entrar a dar Inglés y para que el otro vaya a la otra clase a dar... A ver qué horarios!, la calidad educativa de los horarios.

- ✓ **Pues, bien, nada más cerramos y hasta la próxima sesión.**

- ✓ **Bueno, estamos con la continuación de la discusión que ya se inició en la sesión anterior. Para hoy tenemos previsto varias cuestiones tan interesantes, como mínimo, como las del otro día. Por un lado la metodología de trabajo que se está utilizando en los procesos de asesoramiento de los equipos pedagógicos, desde el ambiente, preparación profesional, etc. Y por último, vamos a entrar en lo que sería un poco la coordinación con los demás servicios de apoyo y la relación con la Administración. O sea, tenemos una serie de temas sustanciosos. Bueno, les voy a poner sobre el tapete las cuestiones que me han parecido más llamativas. Yo por ejemplo, primero en cuanto estrategias de asesoramiento, me ha sorprendido, aunque no sé si realmente es así, según los datos del informe parece ser que en general la mayoría de los asesores y asesoras, en cuanto a las estrategias que utilizan, están más centradas en procesos que en los contenidos, pues se pone mucho más énfasis en la colaboración con el profesorado, tanto en la identificación del problema como en la búsqueda de soluciones. Se pone mucho más énfasis en el apoyo a grupos o a todo el centro, que a individuos en particular, un énfasis en una oferta comprensiva, es decir, el problema que surja; un énfasis en una estrategia más reactiva, es decir, a las demandas que proponen, no proponer ustedes problemas; y más... un énfasis en la capacitación de los centros y del profesorado para que se haga además autónomo en resolver sus problemas... Yo no sé si ustedes, si ese perfil, así, tan claro y tan... ¿cómo lo ven? Si es así o hay matices que...**

- **[MODECOLA]** Sí, yo también veía aquí el cómo asesoran, ya que tomé algunos apuntes el otro día. Pues yo creo que los CEPs hacen eso: facilitan el trabajo en equipo, van a los centros y proponen; a lo mejor proponen cursos o solicitan o demandan información para ver de que forma se pueda ayudar; y lo que hacen en realidad bajo mi experiencia es facilitar el trabajo en equipo.
- ✓ **¿Podrías describir un poquitín cómo sería la actuación?, es decir, ¿qué hacen normalmente, el asesor tiende a ir al centro o espera que le llamen, en el caso del CEP?**
- **[ACTIVIFRE] [DEFINIMOD]** Mejor te cuento un caso particular. Nosotros cuando vimos la necesidad de trabajar la cuestión del lenguaje y queríamos tener un grupo de trabajo para llevar a cabo la organización de la biblioteca; entonces, desde el momento inicial, meramente burocrático, de cómo se solicita o se plantea un proyecto, un grupo de trabajo, ya ahí interviene el CEP como asesor. Así, enviando en qué boletín sale la convocatoria, te avisan con tiempo suficiente; he recurrido a ellos un montón de veces para que me digan cómo lo elaboro: te dan información al respecto, de cómo tienes que elaborarlo, cuándo tienes que presentarlo; facilitan todo ese proceso. Hacen de intermediarios, en este caso, entre innovación educativa, innovación y promoción y el profesorado; o sea, están ahí de intermediarios, y una vez que el proyecto es aceptado en innovación, todo lo demás se tramita a través del CEP. Y el caso nuestro: que éste es el tercer año que nos vemos con este grupo de trabajo. Con el CEP ahí asesorando, nos hemos visto con necesidades de formación puntuales. Cuando empezamos el grupo de profesores, no todos sabían de biblioteconomía, ni de informatización de la biblioteca escolar. Solicitamos al CEP si nos podía facilitar el curso y nos pusieron en contacto con unos ponentes; la formación estuvo mediada por ellos. Este año igual, nos vimos con Internet en la biblioteca escolar pero este grupo de profesores de nuestra biblioteca no sabían nada de la red; lo comentamos con el CEP y rápidamente se puso a nuestra disposición, de nuestro mismo grupo de trabajo, o sea los ponentes eran de nuestro mismo grupo de trabajo. Los compañeros, que sí, que se enteran un montón, pero fueron ellos (CEP) los que nos facilitaron el centro, el aula de informática para estar todos delante de un ordenador, con la posibilidad de...
- ✓ **En el caso de los del Equipo de Orientación y de la Inspección, si tuvieras que definir o describir un poco cómo trabajan ellos...**
- **[ACTIVIFRE] [DEFINIMOD]** Yo, metodológicamente hablando, no tengo ningún ejemplo que poner de la Inspección, porque a mí me ha llegado siempre a través de terceros, es decir, a través del Jefe de Seminario. Y se ha limitado a... las actas están en orden, se ha hecho la evaluación de lo que hemos trabajado hasta la fecha, se ha hecho una valoración de porqué son los resultados que son. Viene, en

este caso, la inspectora y se muestra: 'mire, todo está en orden'; vamos cumpliendo la programación, en caso de que no se cumple es por esto, esto y esto; y el grado de contento y descontento es el siguiente; actas cumplimentadas y perfecto. No te puedo decir nada más porque no tengo otra experiencia.

✓ **Y en el caso de los EOEP comentabas que...**

➤ **[ACTIVIFRE]** Yo creo que los equipos de orientación, a pesar de que están ahí, dando bastantes tumbos, no lo han hecho mal. En nuestra experiencia no ha ido mal, aunque no puedo generalizar porque es nuestra realidad. Hay gente que lo que yo veo como muy positivo lo indican muy negativamente, entonces, yo qué te voy a decir. Por ejemplo, a la hora de realizar el Proyecto Curricular, pues están ahí...

✓ **Y, ¿qué hacen?, ¿tienden a dinamizar los grupos de trabajo, a asumir el papel de coordinadores?**

➤ **[MODECOLA]** Sí, de coordinador. En mi caso, esta mujer ha tendido a llevar el papel de dinamizadora en el grupo, a coordinar, a solicitar tareas, pero primero a hacernos reflexionar: ¿qué está pasando?, ¿esto es válido?; a escuchar las críticas que se producen en el centro...

✓ **La mayor parte del trabajo, ¿se dirige a todo el colectivo o...?**

➤ **[MODECOLA]** No, a la CCP. No, en el caso de nuestro equipo educativo, pues está entre comillas; lleva la coordinación de la Comisión Pedagógica y las tutorías. Es la que coordina los trabajos que se realizan en las tutorías y la que lleva las evaluaciones de Secundaria; desde el equipo educativo se hace un guión de qué vamos a trabajar en esta evaluación, qué se le va a pedir a los chicos sobre tal o cual cosa, qué se les va a pedir que reflexionen, qué conclusiones queremos sacar, o que también surgen montón de roces porque, este caso, ¡este año no!... El colectivo no estaba de acuerdo con algunos puntos del PCC, con la evaluación concretamente. Y desde el equipo educativo se consideraba que era válido, el proyecto de evaluación era válido, hasta que el claustro se manifestó plenamente y dijimos, no, dijeron: '¿qué quieres que te diga? Yo también estoy de acuerdo con el sistema de evaluación'. La mayoría no estuvo de acuerdo y entonces se replanteó el tema. Y el equipo de orientación está ahí, pues, facilitando las tareas de puesta en común de los acuerdos con los seminarios; pero es lento y costoso.

✓ **¿Y ustedes qué opinan?**

➤ Yo ahora mismo me centro en una cosa que dije el otro día y que estuvimos hablando antes aquí, en ese pequeño preámbulo que tuvimos. **[DEFINIMOD]** **[GRADO IN]** Y es que, de entrada, parece que todos venimos de sitios distintos y tal

vez estamos muy marcados por las características de cada uno de nuestros grupos; es decir, los maestros ya vamos con unas ideas concretas, con nuestra manera de ser, de actuar; los orientadores o el servicio de orientación, porque no son orientadores sólo, lo mismo que los inspectores, como tú decías antes, ellos también están muy marcados por lo que ha sido la Inspección siempre. Entonces yo creo, tal vez el otro día, el grupo de asesores que mejor quedó fue el CEP; creo que con lo que estamos discutiendo hoy, creo que pasa lo mismo. Son los que yo veo más abiertos, a que no salga todo dirigido de ellos. Hecho que hablábamos antes de las estrategias... sino están abiertos a las posibilidades, o sea, a lo que la gente plantea. Y ahí los que fallamos somos los mismos centros, porque muchas veces ellos están ahí, nos ofertan, nos ofertan y no respondemos. Concretamente en mi centro es una pena que no se haya hecho el PCC a través del CEP. En cambio, se está haciendo a través de la comisión pedagógica guiado por el orientador, y eso no arranca, eso lleva años ahí. Pero es que es muy cerrado a la postura de aquella persona y el grupo de maestros. En cambio, la gente que yo he visto que lo ha hecho a través de los asesores de aquí le ha salido unos proyectos curriculares mucho más bonitos, más adaptados a la relación de la vida, cómo debe ir evolucionando la escuela y demás. Y luego he visto a la gente contenta de haber participado, y yo allí no veo contento a nadie. Pero, claro, ¿quiénes están? Sólo los coordinadores de ciclo, que son los que forman parte de las CCP, los demás no... Cuando esa persona llega luego a comunicar a su ciclo, lo que se ha hablado y demás, ya la comunicación llega muy fría; no te engancha, no te engancha el tema. Entonces, yo creo que eso ha sido un error, la verdad, en este centro en concreto, no haberse subido al carro del CEP, no haber aprovechado al asesor en lugar de hacerlo a través del equipo de orientación. Luego, los servicios de orientación, pues aquí ya tenemos que hablar individualmente cada uno; es decir, yo, hasta ahora, si te digo la verdad, el único orientador que a mí me llegó bien adentro fueron los primeros orientadores que hubo, que ahora tienen una zona amplia, pero en aquel tiempo era mucho más efectivo. Por ejemplo, yo daba clase en La Florida y el asesor tenía toda la zona alta de La Orotava. Y además, tenía que pasarles unas pruebas individuales a los niños, él personalmente.

- ✓ **Es que en esa época estaban más centrados en el diagnóstico del alumno...**
- **[DEFINIFUN] [MODECONTE]** Exactamente. Cosa que ahora no tanto. Pues era un maestro normal y corriente que se había acogido a una comisión de servicio y se había dedicado a eso, pero tenía su aula esperándole para cuando volviera. Y es la persona que, de los que yo conozco, claro que hay muchos más que no conozco... No puedo generalizar... Bueno, el que de él saliera ir a la gente, ir y buscar, darse y 'a ver qué se puede hacer',... Y, en cambio, lo que he visto después de ahí ha sido pues eso, no sabíamos muy bien qué es, y nos mirábamos todos y decíamos: 'bueno, y esta persona, ¿qué es lo que hace exactamente?' Porque si ya no hacen diagnóstico, si ya no quieren entrar en un aula a ver un niño, que le plantees un problema, un grupo de alumnos que presentan un conflicto determinado... Sino que son unas personas que

llegan, tienen un despachito en el centro, se meten en él y no sabemos prácticamente nada más. Entonces, claro, el tema es que siempre veo que hay que ir a ellos...;ahora, por ejemplo, en mi centro no funciona...

- ✓ **Y se suelen centrar en la solución a un problema concreto, ¿no?**
- **[MODECONTE]** Sí, el que tú le plantees, exactamente.
- ✓ **Y más de profesorado aislado, ¿no?, que va al departamento, tiene tal problema, tal otro...**
- **[MODECONTE]** Tal problema con tal alumno, y casi siempre, yo creo que de grupos allí él no ha resuelto nada, o tampoco se le ha planteado.
- ✓ **Y tú, ¿podrías decir que asumen cierto grado de liderazgo en el centro, que se les reconoce de alguna manera cierto liderazgo, o no?**
- Yo pienso que es al contrario, problemas no hay en ese caso.
- **[DEFINIFUN]** Todos sabemos que lo que nos hemos propuesto pues..., pero no fue con esta persona en concreto, sino con el que estaba anteriormente fue decir: 'mira si viene, que cumpla'. Si están ahí tiene que ser para algo; no puede ser para estar todo el día metido en un despacho delante de un ordenador sin que haya comunicación alguna. Entonces se hizo su claustro, con aquella persona delante; fue dura la cosa. Fue fuerte, muy fuerte. Y se le planteó seriamente, pero hablamos un montón de personas, diciendo: 'mira, no entendemos, no entendemos tu servicio de orientación'. ¿En qué consiste tu trabajo? ¿qué es el servicio de orientación?; no le hablamos a él concretamente; entonces lo que hacía era leernos lo que ponía en un boletín la normativa y de allí no salía; seguíamos sin entender nada. Y bueno, pues después hubo un cambio ahí y ahora, no es que sea un abismo, pero depende un poco de la persona; ésta es una persona un poco más asequible pero que tampoco nos ha convocado nunca, por ejemplo, a todo el colegio, para decirte: '¿Y qué les parece si tal propuesta...?' No sale nada de ahí. Hay que ir a ellos, y hay que ir a ellos según ese grupo de temas concretos. Y luego eso dirige la CCP, pero no, la gente no le ve ni como líder ni nada, se le ve como persona.
- ✓ **¿Y en el caso de la Inspección?**
- **[DEFINIFUN]** Y la Inspección ahora este año tal vez, con el inspector que tenemos puede..., pero tampoco sabemos muy bien qué es lo que quiere de nosotros. Pero sí, por lo menos se ha presentado a principio de curso en el centro, y creo que en todos los centros de por aquí, de la zona, y tiene mucho interés en que las cosas salgan bien, parece ser una persona de las que se toma en serio su trabajo; y quiere

que cuando su trabajo culmine, sus objetivos estén cumplidos; parece que le gusta. Pero, de resto..., lo mismo, los inspectores últimamente si van a los centros es a secretaría; hablan con el director, comprueban si los libros están todos en orden, los libros de cuentas, por ejemplo, y demás...Pero yo llevo trabajando 17 años y a mí no me ha entrado nunca un inspector en clase, ni me ha pedido la programación, ni sabe lo que he hecho en todos estos años...

- Ni a mí tampoco.
- **[DEFINIMOD]** Nunca, y por falta de invitarles no ha sido. Y entonces eso se queda como una figura, que si habla con el director pues, entonces, ya está. Ahí, hay mucho... Si al director le interesa contar al claustro, todo lo que el inspector cuenta..., si no..., porque hay que llevar y tener mano izquierda para llevar un centro y yo lo entiendo. Entonces, todo, un poco, va en función de eso. Y tal vez deberíamos hacer memoria. Hace un par de años hubo unas jornadas, de Escuela y Familia, que me parece que fue ahí donde tú lo conociste o lo conocimos, y fue la primera vez que nos vimos juntos inspectores, padres, maestros, servicios sociales. Pero, claro, las jornadas se convocan con tanta precipitación que todo el mundo se quita la palabra de la boca para poder contar lo que quiere. Y no, ya no había más tiempo, y aquello no sé al final en lo que quedó. Pero, por lo menos, fue la primera vez en que nos sentamos codo a codo.
- Sí, y a mí me dio taquicardia porque me tuve que tragar tantas cosas ya que no me dejaban hablar.
- Pero, en el día, todo el mundo fue sincero en lo que dijo; y yo no sé qué pasó porque en los grupos pequeños a mí no me tocó un inspector en mi grupo. Sólo estuvieron en los grupos grandes, ¿verdad? Pero hubo grupitos pequeños para discutir cosas primero y era interesante que allí estuviéramos también, que estuvieran inspectores mezclados con nosotros y vieran lo que opinábamos y que opinasen ellos también porque tienen derecho, por supuesto. Y claro, pues todo se centra siempre así y luego esas jornadas se suelen culminar con una mesa redonda donde al político de turno que tenga que venir le pase algo y nunca venga. Aunque en ese caso vino. Aquella vez sí vino.
- ✓ **¿Qué quieres contar tú?**
- **[DEFINIMOD]** Yo voy a definir un poquito esto con respecto al asesoramiento. Yo quiero hablar de que hay que distinguir partes: la figura del que asesora y la figura del que es asesorado. Entonces, a nivel, en principio teórico... De donde yo parto es que si en los colegios no hay unas condiciones mínimas, unas condiciones mínimas organizativas, de espacio, tiempo, etc. Y ganas e interés, por supuesto! Ni programas que unan a la gente en torno a algo; si no suele haber tampoco tiempo para la

discusión de los que nos pasa a nosotros como profesionales, yo pienso que no puede funcionar como un asesoramiento adecuado. Porque no hay ni para demandar, un asesoramiento que se necesita para resolver algo práctico, algo que ocurre en el colegio, y tampoco hay tiempo ni condiciones para recibir la formación adecuada. Entonces yo veo en principio que el problema es ese, más de que puede haber después lo otro. **[GRADO IN]** El hecho de estar como asesor es que eres una persona y tienes una cultura, una formación pedagógica, unos hábitos, una manera de ser, una ideología, y llegas a los centros y te relacionas así o así. Pero, si no está eso previo a conseguir, es decir, si no hay unas condiciones mínimas, organizativas que nos aseguren que se camina para la formación del grupo, que se discute todo, que no hay unas personas que tienen más información que otras. Pienso que tal y como yo lo veo, que no puede funcionar un asesoramiento eficaz. Hay parches, que es lo que estás viendo ahora ¿no?. Parches que vas, que asesoras sobre esto y lo otro. Pero bueno, parches. **[MODECOLA]** Los asesores, y ahora sí hablo así a nivel como ideal, deberían potenciar aquello que los centros deciden hacer. Para evitar eso que se llama, el asesoramiento técnico o lo que yo llamo el asesoramiento, pues de la persona que viene y que sin ver cómo está el colegio, ni necesidades previas ni nada se mete allí. Entonces, eso también es peligroso. Pero también es peligroso otras cosas, entonces estamos, bueno, si se puede plantear esto, si no viene o si viene y no hay nada, se vuelven a ir ¿no?, no hay nadie allí, que les demande nada. Y si no viene pues también parece como que hay una dejadez. Entonces, hay que trabajar y no estoy diciendo con esto que hay que esperar a que el asesor llegue o a que los centros, pues demanden; hay que trabajar y ya veremos quienes. Hay que trabajar para procurar que esos agentes y condiciones se den, para lograr ese tipo de asesoramiento eficaz. Eso tampoco quiere decir que estemos esperando aquí a que nos llegue, a que llamen y ya está. Sino que tiene que tomar esa iniciativa. De empujar las cosas y de propiciar el encuentro. ¿Quién lo tiene que hacer?. Ojo, ahí está la cosa. Es decir, por una parte está también en los colegios existe la figura del director, jefe de estudios, coordinadora de formación, inspectores, asesores de CEP, orientador, etc. Entonces ahí tiene que haber algo o alguien que empuje, para que se den estas condiciones, de que se parta de lo que cada centro pide y a la vez el asesor o los que asesoran metidos en lo que estamos haciendo, en nuestros planes de trabajo. Y nosotros también estamos contentos de formar grupos, de iniciar de forma dinámica, digamos, para converger en unos fines. Porque si no se reduce todo a lo que por aquí ya se había comentado. Depende de la persona que asesore para que exista o no, o depende del centro, es decir, en el centro hay alguna persona movida o lo que sea para que acuda a invitar. Pero yo pienso que así no, que debe haber también una especie de reparto de roles. Es decir, quién hace esto, cómo lo hace, y que se respeten estos roles también. Es decir, el asesor tiene tal, el orientador no sé qué, el equipo directivo, la comisión pedagógica y tal. Pero que haya que pedirlo, que haya condiciones en los centros para empujar las cosas y para propiciar el encuentro. **[DEFINIMOD] [MODECOLA] [MODECONTE]** Porque si no lo que ocurre ahora, y ahora sí te hablo de lo real, que yo la experiencia que he tenido ha sido

diversa, eso sí, he encontrado a gente que se centran en el problema que se les plantea y punto. Hay otros agentes que se suelen centrar, por ejemplo, en todo el proceso y la dinámica. Por ejemplo, yo estoy contenta con el CEP. Con este CEP en concreto, porque he pasado por otros CEP y por lo menos en este se intenta eso, centrar a la gente en procesos, en dinámicas de trabajo colaborativas. En otros, pues no sé, o mi experiencia era que simplemente tu llamabas y acudían. En este CEP también ha habido cambios, pero también esos cambios vienen motivados por las normativas, que son distintas cada año. Y también por la evolución de ideas. Por ejemplo, yo empecé en el CEP, pues con una concepción de lo que era el asesoramiento, del asesorado, cómo teníamos que venir al CEP, en calidad de que pedíamos, ahora se plantea casi al revés. Es decir, son los asesores, los que van; yo por lo menos en mi caso, este año, el asesor casi todas las semanas va al colegio, habla conmigo. Soy la coordinadora de formación. Entonces, además, intenta entrar en los trabajos que se están planteando en el colegio, a nivel de grupo. Intenta participar, siempre pregunta: ¿y qué hacemos ahora?, ¿cómo ahora se podrían potenciar no sé cuáles?, veo como el papel ese si lo cumple actualmente el CEP, y después está iniciándonos a otra cosa que nos satisfaga a todos, yo veo eso. En cambio, por ejemplo, en el caso de los inspectores, la experiencia que tengo hasta ahora, es que solo atienden a la burocracia, es como decía la compañera, que llegan a colegio, se encierran en el despacho del director, te piden los estadillos, no sé cuánto, y después, a través de algún claustro se suele comentar: pues el inspector ha dicho que no. Son como ordenes. Es decir, que esto quiero que se haga así y no así, y esto sí y esto no, entonces muchas veces son recibidas como tareas, como tareas burocráticas que no tienen sentido. Pienso que si le preguntamos a la mayoría de la gente que está en el centro: ¿qué opina de los inspectores?, la verdad es que nunca nos han resuelto ningún problema, a mi por lo menos. O sea, cuando hemos tenido algo gordo en el colegio, o se han reunido con el director y el equipo directivo aparte, pero yo no he visto que se hayan enfrentado así hasta este curso. Si en este año ya se presentó el otro día al claustro, pero más bien está motivado por necesidades concretas, de que si quieren instalar un no sé cuánto, de que el claustro da permiso para no sé qué. Pero así, en la labor de asesor yo no he visto nunca, ojalá, no que haya alguien, que algunos vayan a los centros para esos casos, pero yo no. Y después en cuanto a los orientadores, pues también ha habido de todo, ha habido gente que se cogió el BOC o qué sé yo, y decía: haber qué es lo que ponen. Las tareas del asesor son: a, b, c, d y tal. Y ustedes me tienen que pedir en base a lo que ya está, y eso ha ido un poco cambiando. Porque ya se hizo las preguntas nosotros, si son preguntas que quieren, que no quieren, pero siempre con ese esquema previo, es decir, el esquema previo al trabajo ya viene, ya está casi determinado. Porque viene la orden de que vienen a atender a un curso, viene que lo prioritario es atender al taller de instrumentos... Otro año viene y dice que no, que es preferible atender a no sé cuánto. Pues ellos varían (...) Como una especie de plan de calidad en el que tenemos que incidir. En capacidades básicas, etc. **[ACTIVIFRE] [DEFINIMOD]** Como el año pasado que se dedicaron en cuerpo y alma a lo del plan de calidad educativa.

Entonces estamos siempre pendientes de eso. Es decir, que siempre se les encarga labores de tipo, pues, burocráticas. Y aunque dentro de su quehacer estaría el atender lo que se demanda, pues muchas veces no hay tiempo y lo peor de todo son las condiciones de los centros, están en condiciones inapropiadas, yo por lo menos hablo de uno que conozco. Pero bueno, que se tiene que tener otro tipo de condiciones para que nosotros estemos entusiasmados en demandar, en pedir... ¿y a qué se dedica?. Pues qué te digo yo, este año en el taller de Fomento, así sí que nos reunimos y todos coincidimos con ese grupo de alumnos, los que opinamos cuando él está presente; es una persona bastante teórica que sabe mucho, y muy avanzado, a nivel, por ejemplo, de ideas educativas, y yo coincidido plenamente con él en esas ideas. Pero después, a la hora de concretarlo, a la hora de hacer, hay una diferencia siempre entre el discurso que se hace y lo que se hace. Y después a la hora de hacer, pues eso. Que estamos con unas encuestas y qué te digo, y otra cosa es que tampoco, a veces yo noto como que no entronca, que no llega a la gente cuando va a los grupos, a los grupos de trabajo, y hablo de grupos CCP y demás. Él habla, dice, pero hay ciertos recelos, es lo que se ve. Y ya hay cosas que se pierden, y yo pienso que se pierden en gran parte por esas condiciones previas de las que hablaba de por ejemplo: de quién crea eso, eso les digo, como los grupos, es decir, los grupos estamos obligados a reunirnos en claustros, eso no es un grupo. Es un grupo artificial. Pero cómo se genera esas ganas de que todos estén, de que todos estemos en grupos, de que todos participen. Hay como una cierta..., sin ver nada y quizá está como propiciado porque desde que estamos acostumbrados a trabajar en plan, como: tenemos que entregar para el día tal la CCP, hay que hacer no sé cuánto, y todos hablamos como a la pared, al margen de grupos, de dinámicas. No se reflexiona lo suficiente en grupo sobre los problemas que tenemos, sino que todo eso es obvio porque hay que hacer primero, tenemos que hacer el PCC o tal aspecto se acepta. Y no se deja tiempo para lo importante, la base; es que es así como nos lo piden, osea, mañana quiero tal cosa y ahí tienes que dársela.

- **[DEFINIMOD]** Escúchame una cosa, las condiciones no se propician a lo mejor para la reflexión, o las condiciones son malas. Yo he visto una y otra vez el intento de propiciar la reflexión, las ideas, vamos. A ver qué se puede hacer, qué podemos hacer, y la respuesta es silencio. Muchas veces es silencio. Y entonces, cuando alguien propone una idea, hay una propuesta: mira podríamos hacer esto, qué te parece esto y lo otro, y dice: mira, te quieres callar ya ¿quién va a hacer todo eso?, ¿tu? Las cosas son así, o sea hablar, hablar, para no quedarnos en el bello discurso, actuar a continuación; si tu hablas mucho se te va a exigir que hagas mucho. Pero hay gente que dice: yo punto en boca porque no tengo ganas. Después, las condiciones tampoco son propicias, porque incluso para la gente que tiene ganas, hay mucha gente que se calla porque dice: hombre, yo podría si tuviera, pero en estas condiciones no. Porque lo que pueden pretender es lo que dice ella, es una tarea y otra tarea y otra tarea... y no tienes tiempo, de una reunión a otra no tienes tiempo de abarcar, de masticar, de reflexionar, de sentarte y: ¿qué hago yo con esto?. Es que a

mi de una reunión de un seminario a otra me hacen tantas propuestas que cuando llegamos... Pero es que no nos da tiempo en una reunión de seminario de una hora, de hablar de todo lo que tenemos que hablar. Somos cinco personas con cosas que decir y bueno, y entonces y al final corriendo, los últimos cinco minutos; pero bueno, ¿qué llevo a la CCP?, ¿qué llevo?. Y entonces, a lo mejor, paso las propuestas por escrito y entonces ya se van desvirtuando; yo por ejemplo, me he sentido herida a veces, de que una propuesta que salió de mi o que salió de otros compañeros, una propuesta se va desvirtuando, desvirtuando, desvirtuando... y al final dice: como dijo (...), ¡perdón!, pero es que lo que estás diciendo no tiene nada que ver con lo que yo al principio quería decir, porque como no estoy, porque yo no estoy en la CCP. Pero mis palabras de seminario llegan a la CCP filtradas, reposadas, ¡no vale!, así no; entonces, claro, no tenemos otra opción.

- ✓ **Esa dinamización que pueda haber, ¿está incidiendo al final en lo que tiene que ser, en lo que tiene que incidir, que es en mejorar el proceso educativo?, ¿o no? ¿O se queda en resolver la tarea que la Consejería ha pedido que el inspector se empeñe o qué?, ¿en qué se queda el asesoramiento?. El asesoramiento, ¿está incidiendo?, ¿o no?.**
- **[GRADO IN]** Mi experiencia personal, porque yo no puedo generalizar, en mi caso, sí ha influido positivamente.
- **[GRADO IN] [DEFINIMOD]** Yo también creo que sí ha influido. Un grupo de trabajo de los primeros que se hicieron cuando empezó todo esto, que a mi como docente de práctica en el aula me pareció genial, fue una de las primeras veces que se hablaba de los trabajos de proyecto. Organizar metodológicamente el área desde el punto de vista de los trabajos de proyecto. Pero el tercer año degeneró, sinceramente, pero fue porque es muy personal, qué quieres que te diga. Y porque te sientes un poco sola. Porque el trabajo de proyecto funciona interdisciplinariamente, y llegaba el momento en que yo decía: ¿pero qué estoy haciendo?. Pero el primero y el segundo año fue una experiencia de ilusión personal increíble. A mi me vendieron la moto, yo vendí la moto, mejor de lo que me la vendieron a mi, y los chicos aun siguen vendiendo la moto del proyecto de aquel año. Y entonces, no puedo decir: no me ha servido. Hay cosas que no, sobre todo cuando hablan los expertos. Lo que tu decías el otro día: los que están lejísimos de la realidad, entonces es que yo a veces sonrío por dentro y digo: ¡dios mío!, este hombre no sabe lo que está diciendo. Porque es bastante difícil acercarse a la realidad, pero en otros casos sí... yo por ejemplo, desde el servicio de orientación de mi centro, nos han pasado información, hemos discutido los equipos educativos, no solo en las evaluaciones, sino en los equipos educativos, temas que a mi me han hecho reflexionar y luego ver si los puedo aplicar, no todos, algunos los aplico y me salen mal. Si es que la aplicación que yo hice es mala, no sé si la propuesta no es válida o es que yo no sé hacerla. Uno tiene que seguir experimentando, y eso es intentar y creo que esa es la finalidad del

asesoramiento, que llegue al aula.

- Es que si no, no tendría sentido.
- **[DEFINIMOD]** Es que no tiene sentido. Se asesora para mejorar la práctica porque si no...
- Mira, puede llegar a través de una mejora real de la práctica, es decir, por eso me hago cursos de inglés, porque soy de inglés, y los he hecho y me han servido, y he aprendido muchísimo de otros compañeros, y he aprendido muchísimo de cuando voy a TEA, por ejemplo, que me sirve y también funciona a nivel personal, de motivación personal del profesorado, que yo creo que eso nos está haciendo como mucha falta, uno no puede ir al aula a motivar cuando está totalmente desencantado y si un docente va desencantado a un aula es como un virus. Se contagia rápidamente. Lo trasmite, claro, se percibe. No hay nada que desmotive más a los alumnos que un profesor que vaya por los pasillos arrastrando las piernas, y hay muchos. Y entonces, arrastrando las piernas y arrastrando el ánimo.

✓ **¿Qué opinan ustedes con la preguntita esta que se las trae?**

- **[GRADO IN]** Pues vamos a ver. A mi yo creo que no, no me ha funcionado; debería, por eso creo que son necesarios estos servicios, y es más, cuando la figura, por lo menos del orientador, yo a lo mejor me centro más en la del orientador, porque creo que es el más cercano que tenemos, es decir, el que convive con nosotros en el colegio aunque sean pocas veces. Mientras que el CEP, o los inspectores, pues ya damos por hecho que vamos a topar con ellos sólo algunas veces. Entonces, creo que esperamos mucho en principio. Yo por lo menos era de los que esperaba mucho del servicio de Orientación. Yo creo que hasta ahora siempre que hablamos del servicio de Orientación nos centramos sólo en la figura del orientador. Cuando por ejemplo, la logopedia entra y también los servicios sociales. Y entonces siempre nos centramos en éste porque tal vez es el que más nos da. Y ahí ahora yo si, porque antes me despisté... A los logopedas los veo más cercanos a nosotros, tal vez porque hacen una labor más parecida a la nuestra. Más directa con el alumno. Luego lo de los servicios sociales, ahí ya se me pierde mucho y por eso lo saqué ahora; y retomando un poco lo de las jornadas, aquellas charlas de D. Manuel Segura y demás.
- No me digas que no te sirvió oír a D.Manuel, porque a mí me ha servido, pero para mi vida propia.
- Sí. Gusta mucho como ponente, como tal, gusta mucho. Es una persona que tiene una facilidad de palabra... Muy interesante; yo siempre lo he oído... Pero al margen de que él sea muy bueno y demás, eso está ahí y es incuestionable; pero a ver lo que

hacemos nosotros con lo que aboga D.Manuel Segura. Porque parece ser que, por épocas, en la enseñanza, hubo una época que fue la de la psicomotricidad con Jesús Manso...Hay modas...Ésa era muy buena. Yo creo que Jesús era un compañero con un gran valor en su momento, pero ahora resulta que si lo dijo D.Manuel Segura, ya eso es irrevocable y tu opinión ya no sirve. Injustamente, yo el año pasado al final del curso tuve una media discusión con la compañera de servicios sociales; pero, a ver, la de consejería es de la que estamos hablando, porque en algunos sitios es del ayuntamiento también. Y entonces, claro, ella me hablaba de unas cosas que decía que habían salido como conclusiones de las jornadas éstas, que a mí no me calzaban con nada...Entonces pues me quedé un poquito ahí...Bueno, tal vez nosotros del que más esperamos es del orientador en concreto; era él que creíamos que nos iba a ayudar más. Yo, sinceramente, a lo largo de mi vida docente, he aprendido más de cualquier compañero, de todos los compañeros que he tenido, de todos he aprendido cosas. Y creo que lo que soy ahora es una mezcla de lo que he ido cogiendo de uno y de otro; más de cursillos, de escuelas de verano, de cosas como éstas que estamos haciendo ahora por ejemplo...Pero no concretamente de una figura...Y eso me ha ido enriqueciendo; y no sé, de todas maneras, yo sigo insistiendo en que debería ser buena, pero vuelvo a lo que decía ella antes: ¿alguna vez se han reunido estos tres servicios antes de ponerse en marcha, a funcionar?, ¿se reunieron alguna vez?

✓ **Se supone.**

- **[DEFINIFUN]** ¿Se supone? Estar está establecida la coordinación de zonas. Pero les salió fatal. ¿Y la Inspección coordina y facilita la coordinación? Porque da más la impresión de jerarquías, y cuidado que este es mi terreno y tú aquí no te metas. Entonces, lo que ella decía antes, ¿cuál sería el asesoramiento ideal? Aquel en el que todos nos quitáramos de encima jerarquías y tonterías y dijéramos: ‘a ver, ¿cuál es nuestro objetivo? El alumno o el grupo, o incluso la sociedad y la escuela. Porque son personas que en el futuro van a ser... la futura sociedad son los niños de hoy! Entonces la escuela y la vida van a la par; va la vida por delante, la escuela por detrás. Y tienen que ser personas muy dinamizadoras las que se dediquen a esta cuestión, porque a nosotros nos va quemando cada vez más el día a día, la rutina... Nosotros también tendríamos que ser dinamizadores o, por lo menos, no dejarnos rendir tanto... Pero es que a nosotros nos cuesta tal vez por eso, porque nos quema mucho nuestra actividad: el estar todo el tiempo con la atención puesta en los niños es mucho. Entonces ellos están más liberados de esa parte y a lo mejor son hasta más objetivos, porque nosotros nos cuadrículamos con lo que tenemos todo el día delante y ellos lo ven desde otro prisma, tienen otra visión. Nos pueden decir: ‘no, pero escucha también cabe esta otra posibilidad’, y hacernos reflexionar. Y entonces creo que por ahí tendría que ir el ideal de asesoramiento. Primero: los tres grupos que asesoran tienen que tener un denominador común, pero no uno que los coordine, sino que tiene que tener objetivos comunes. Y luego dinamizar a la gente con la que trabaja, los profesores en principio, para que también nosotros podamos luego, en la

práctica, sacarle a todo esto un provecho y que realmente se note que esto funciona.

- Yo pienso que si hay un centro donde hay equipos de trabajo, donde se funciona de una forma X o lo que sea, creo que se creería en él por la calidad.
- ✓ **Y en tu experiencia concreta, ¿tú crees que te ha influido, que eres mejor profesora, que tus alumnos..., que hay un mejor proceso educativo en el aula a consecuencia de la ayuda, del apoyo, de cursos, de la reflexión que te ha permitido ese asesor, o no; o crees que no está influyendo a ese nivel?**
- **[GRADO IN]** Sí, sí me influye, aunque yo distingo aquí también entre la mejora tuya como profesora y en el aula, y después la mejora de todo el grupo de trabajo y entonces... Bueno, a veces hacemos cursos que a mí me encantan y me sirven profesional y personalmente. Y me sirven para mejorar mis técnicas o lo que sea. Pero después, a lo mejor, también hay otra actividad que no llega al centro... Porque también es eso, es decir, ¿cómo llega esta actividad que yo he hecho a todo el centro? Y ahí volvemos a tropezar con lo de siempre, es decir, qué condiciones o mecanismos son los que debe haber en un centro educativo para propiciar este tipo de actividades. Porque, claro, hablamos de la buena voluntad y que hay gente cantidad de dinámica dentro del equipo de los orientadores, asesores, que saben un montón, que pueden asesorar, que son personas estupendas porque saben trabajar en un nivel de igualdad de colaboración. Pero después se tropieza uno con las piedras en el camino y éstas son que muchas veces los centros no tienen unas estructuras organizativas adecuadas para propiciar eso. ¿Por qué? Porque siempre depende del voluntariado y éste a veces funciona y a veces no. Y a veces no funciona porque se funde. El profesorado está fundido, está quemado. Porque nos quemamos; es decir, llevas una propuesta, llevas otra y ya llega un día que vas con recelo y tú eres la primera que te cortas cuando quieres proponer algo y piensas: ‘Ay, mi madre!, ahora me van a decir: ¿cómo lo hacemos?, ¿quién lo hace?...’
- De hecho, la mayoría de los asesores y los equipos una de las cosas que han comentado es que la percepción que tenían de su imagen, o sea, la imagen que tenía el profesorado de ellos es que venían a darles más trabajo. Y, muchas veces, en cuanto aparecía el asesor, en cuanto aparecía el orientador, la gente tendía a escabullirse porque pensaban: ‘Cuidado!, que me vienen a complicar la vida, que ya tengo bastante’; cuando, en realidad, la figura es lo contrario: ‘vengo a ayudarte, a resolver tu trabajo’.
- Exacto, pero no se entiende así muchas veces, porque se piensa: ‘Ay, Dios!, ahora si se lo digo...’
- Bueno, yo pienso que serán las dos cosas, que también ellos a veces...

➤ **[DEFINIMOD] [MODECOLA] [MODECONTE]** Pero, claro, es por eso. Porque muchas veces vienen: '¿qué hay que hacer pues?', 'el plan, el PCC', '¿y cómo lo hacemos?' Entonces, es el equipo de expertos entre comillas y expertos yo llamo a la Comisión Pedagógica a lo mejor, el director, el jefe de estudios y algunos más que estamos. Entonces esa gente somos los que decidimos, que se puede hacer de este modo o de este otro. Y cuando lo llevamos al Claustro, es una cosa que está muerta también; es decir, que sí, que ha habido propuestas y se han llevado a los ciclos pero después, cuando vuelve de regreso eso está muerto, es una cosa que asumimos tres, cuatro o cinco personas, pero que el resto se queda como un poco al margen. Es como de otro nivel, es como decir: 'Yo vengo al colegio para esto' y entonces ahí habría que reflexionar; ¿quiénes son los que deberían poner las condiciones? Pues, por supuesto, yo pienso que, en este sentido, sería la propia Inspección la que tendría que poner, en vez de tanta burocracia y tanto papel para presentar, debe decir: 'bueno, tal día vamos..., tal día o lo que sea, hay un espacio horario para que se discuta sobre X. Y eso es muy importante; y ahora me dejan el PCC y el PEC y me dejan lo que quieran. Es decir, dar importancia a lo que tiene importancia porque es que realmente nunca se habla del problema. Yo, por lo menos, bajo la experiencia que tengo en las reuniones de Claustro..., en las reuniones de ciclo ya se habla más de los problemas, ahí sí, porque somos menos y con los problemas parece que nos afectan a nosotros y empezamos a hablar y a protestar y a quejarnos. Pero muchas veces no se pasa de la queja, es decir, nos quejamos, nos quejamos hasta que un día reventamos y después nunca sabemos poner unas soluciones adecuadas, unos mínimos pasos para evitar que ese problema te consuma y te haga perder tiempo. Entonces, es eso: que la burocracia..., en los colegios se tiene una visión..., y cuando hablo de colegios me refiero a centros educativos, se tiene una visión de que hay que cumplir una serie de cosas además de dar clase; y que esa serie de cosas viene en la circular nº1. Y después, si el equipo, directivo o como se llame, no es un equipo esencialmente dinamizador y preocupado por la calidad educativa, pues todo se queda en eso: en el cumplimiento, si tu cumples... Hasta ahora sólo se exige que cumplamos, que entremos a las nueve y que salgamos a las tres, o a las dos, o a las cuatro, o a las cinco. Y después en tu aula eres el rey, o eres la reina; ahí nadie se mete contigo... Y luego que tengas que presentar el PCC, que parece una tarea importantísima, y que muchas veces se hace y no se vuelve a tocar más. Y es artificial, no representa el proceso educativo. Porque cada uno tiene su propio proceso dentro del aula... Eso es así. Las discusiones después vienen cuando nos reunimos en equipo para discutir y decimos: "El plan de acción tutorial", y cada uno entiende eso de la tutoría del alumno...¡Ojito con eso!, faltan unos previos y ¿quiénes los posibilitan? Pues quienes tienen un poder y los que pueden.

✓ **¿Liderazgo?**

➤ **[GRADOIN] [DEFINIMOD]** Equipo...yo que sé...¿director, jefe de estudios, la comisión pedagógica? Sí, siempre y cuando no se descargue de ese tipo de labores

burocráticas de: hay que presentar esto, hay que discutir sobre esto; y después que el orientador y todos los servicios de apoyo funcionen como apoyo, como ayuda y el que tenga que asesorar y que sepa mucho, porque tiene que saber...;yo no, en eso tampoco soy una persona... ¿cómo van a saber ellos más que yo? Pues bueno, sí, hay gente que sabe cosas, no solamente que conocen esa cultura de transmisión; sino que, sobretodo, generan ese tipo de procesos para que discutamos, para que nos rindamos, para que se le de importancia a eso; eso está más que nada en la escuela, es decir, en la escuela y en los institutos, y en todos sitios no se discute sobre que somos profesionales. Está ausente por completo, tenemos que cumplir el PCC, tenemos que entrar, tenemos que salir, tenemos que ir a la reunión de tal; vamos y cumplimos pero no se inspecciona y, además, es como que cada uno tiene su papel asumido y ¿quién es el que le pone el cascabel al gato?, por ejemplo; y en el caso de que haya alguien, como se comentó el otro día, haberlos siempre los hay en todos los sitios, desde orientadores a compañeros que no cumplen. Pero, ¿quién se lo avisa a esos compañeros?, ¿quién se lo debe decir?

- ¿La Inspección, no?
- No se lo dice.
- O el equipo directivo, que es la Inspección interna.
- Y no lo dice, porque te crea problemas; es más, a veces somos nosotros, bajo la pena de que al día siguiente no te saluden o te digan tal cosa, lo que plantea..., y eso que vas con la mejor voluntad del mundo y no dices: ‘Oye, Fulanita, ¿qué pasó?...’; no, sino que dices: ‘vamos a perfeccionar todo’. Y tres días antes pensando en cómo le dices esto y el tacto que tienes que tener.
- ✓ **Vamos a ir terminando, yo la última cuestión que les planteo es cómo verían ustedes..., qué cambios harían a nivel de los servicios; es decir, qué les falta a los servicios de apoyo, a los tres servicios, qué cosas harían ustedes, imagínense que tuvieran la posibilidad!, la capacidad de cambiar. En definitiva, ¿qué cosas cambiarían? Su perfil profesional, las coordinaciones; ¿fundirían a los tres servicios?, ¿cambiarían?, ¿qué harían?, ¿qué sugerencias tienen para mejorar cosas?**
- **[DEFINIMOD]** Se me ocurrió como si hubieras ya planteado la pregunta, y es que estábamos hablando de coordinación, asesoramiento; estábamos hablando de trabajar con grupos de personas, de impulsar equipos de trabajo y para eso sí que se necesita un perfil claro, que es del coordinador. Una persona asesora tiene que tener unas características o tiene que tener claro cuáles son las características básicas de un dinamizador.

- Habilidades, conocimientos...
- Habilidades, pero habilidades sociales para dinamizar. Hace algunos años llegó a mi mano un documento que no sé de dónde salió, que hablaba sobre las características del buen coordinador; esas cosas como de autoayuda norteamericana...Pues yo me leí aquello, muy escueto y muy clarito, y me impactó de tal manera cómo se reflejaban allí cosas que uno habitualmente pasa por alto; por ejemplo, yo, a pesar de que a veces me cuesta controlarme, interrumpo, etc., he progresado.
- Horrores, yo era un elemento nefasto en un grupo de trabajo, por estar intentando continuamente imponer mi opinión. Si no hay un coordinador capaz de cerrarme el pico y ponerme en mi sitio, yo soy un elemento nefasto en un grupo de trabajo y elementos nefastos en equipos de trabajo hay muchos y el coordinador tiene que saber cómo neutralizarlos...Yo agradezco ya que me digan: 'Te quieres callar!', y digo: 'Ay! gracias, es que no me doy cuenta'
- ✓ **¿Qué más cosas se les ocurren? Otras ideas, que haya buena coordinación, que haya buen perfil, unas habilidades específicas en ese sentido...¿Qué más cosas se les ocurren?**
- Yo, lo primero que creo es que hay que echar abajo esa jerarquía que existe; pero ya no sólo entre ellos, entre sus terrenos particulares, sino una cosa que ya es puntual; el porqué cuando tu llegas a los ciclos y comentas cuando aquello vuelve del ciclo ya viene muerto, o sea, porque ha pasado por demasiados sitios; hay que eliminar algunos pasos intermedios y hay que ir más directamente al grano.
- Yo lo que es la parte del CEP la dejaría como está actualmente, por lo menos lo que conozco de este. Aunque también es verdad una cosa, ella antes comentaba, todo lo contrario de mi. Mientras que a mí la figura de un asesor no me ha servido de mucho, pero claro, ella es coordinadora de formación y yo no, y eso también influye. Tu eres coordinadora de formación en un centro, estás dentro de la CCP, vienes aquí con frecuencia y te reunes con los compañeros. Yo por ejemplo, este año, que ni siquiera soy tutora, soy especialista de música, yo ahora me estoy viendo con el orientador, no yo sola sino con el tutor porque yo voluntariamente dije: todos los niños del colegio que son de necesidades educativas especiales pasan por mi una vez a la semana y pasan por una asignatura que es música, que a lo mejor les ayuda en sus problemas y demás. Y entonces ya he ido a dos, me parece, con un niño en concreto ya he ido a dos reuniones donde está el tutor y la profesora de PT; y aportó lo que veo, lo que hago con él y lo que decido. Entonces ya digo, depende también de en la calidad que estés tu en el colegio; si eres tutor más, porque segura que vas a tener más niños tal, si eres coordinación de formación pues también muchos más. **[DEFINIMOD]** Mientras que si no, yo este año no tendría ni por qué ver al orientador, lo vería entrar y salir o ni lo vería ¿entiendes?. Es distinto. El servicio del

CEP, yo creo que ahora mismo si no funciona mejor, si no llega a mejorar los centros es ya porque los centros se cierran. Esa es mi opinión, y claro, ellos se ofrecen para todo, y siempre han acudido a los sitios a los que se les ha llamado y además, lo digo no solo para cosas puntuales sino que se abren para mucho más. El servicio de Inspección creo que tendría que cambiar de mentalidad, sinceramente, los inspectores tendrían que cambiar totalmente de mentalidad, esos si que viven como en un mundo aparte, ya no solo del resto de nosotros, sino que yo creo que hasta de la escuela, algunos de ellos fueron maestros antes de ser inspectores, pero fue hace muchos años. Todos deberían, fue hace muchos años, se ocuparon de un aula, era una sociedad diferente a la que vivimos hoy en día, los problemas que los niños tenían y los padres eran distintos, creo que están muy alejados de nuestra realidad, y que cuando uno se centra en un despacho, en mi mesa, en mis papeles, no digo que sea culpable de lo que pasa, sino que les ha llevado por ahí la profesión, también les ha cuadrulado mucho a ellos. Y luego, al servicio de Orientación yo le pediría que tendría que ser el más cercano al educador, y con eso, sin mi miedo y sobre todo sin jerarquías, que esto tiene que pasar por estos y estos pasos antes de llegar a mi. Por ejemplo, ya con estas cosas, vamos a ver si tu ya acudes primero y yo cuando me enteré de eso dije: yo qué sé. Si tu acudes a la Inspección antes que al orientador ya no te hace caso en ese problema. Pero tiene su derecho, está reconocido, o sea, son unos pasos que hay que dar, es como pedir audiencia para hablar con el Rey. Eso es lo que yo no puedo entender, entonces como va a funcionar un servicio cuando tiene tantos escalones que subir al llegar a él, no puedo, entonces yo pienso que si en alguna parte tu puedes desde tu trabajo, pues lo mismo, a las personas que ustedes forman en la facultad intentar que no salgan personas teóricas, que está muy bien que sepan mucha teoría, pero que sobre todo tienen que llegar a mucho luego, a la gente con la que van a trabajar.

- ✓ **¿Se les ocurren más cosas?. Antes hablamos un poquitín, tu hiciste referencia al tema de la capacitación ¿habría que cambiar mucho el perfil?, ¿les ven capacitados a los asesores?, ¿a los asesores de CEP, orientadores, inspectores... o no?, ¿o les falta formación?**
- Yo sí, un inspector debería tener la formación, tendría que tenerla porque si además es maestro tendría que tener la formación adecuada, son maestros y licenciados ¿no?. La gente de los CEPs es casi siempre gente liberada, como comisiones de servicio. Y los orientadores pues tal vez son los que se quedan más así. También los logopedas, muchas veces es gente que tiene su escuela, su aula y que la deja para trabajar como logopeda, también está más cercano. Tal vez ahí sea el orientador el que se queda más teórico, menos práctico.
- Tengo ganas de decir lo del otro día, porque me enfrente con una amiga diciendo: cuando no teníamos orientadores ¿ustedes se acuerdan cuando los centros no tenían servicios?. Ni fotocopias, y ahora si no tenemos fotocopidora ni

trabajamos. Entonces decíamos, cuando empezaron algunos, cuando empezaron esos, que tenían toda la zona de arriba, los que teníamos decíamos: es que si nosotros tuvieramos un orientador, ¡hombre, claro!, no van a funcionar ellos bien si tienen orientador. Es que si nosotros tuvieramos un orientador... yo creo que teníamos tal expectativa ante la figura del equipo de orientación que nos hemos desilusionado, pero no porque la realidad sea mala, sino porque nuestras expectativas eran otras. Eran altas. Y no han tenido muy claro cuál era su competencia, porque la detección del problema, la diagnosis es magnífica, pero esa si que es fácil de hacer, hacer un diagnóstico lo sabemos hacer todos. Nosotros, los maestros hacemos los diagnósticos y ahora queremos que alguien, en este caso, muchas veces queremos que sea el orientador quién nos de el tratamiento y el orientador sabe tan poco para poner el tratamiento, tiene que ser algo de las once, de las dos, de las tres, de las cinco partes implicadas, y termino, ¿por qué el CEP está el más positivamente?, ¿por qué los asesores del CEP?. Lo comentábamos el otro día, porque están más cerca de la escuela que nadie, porque están más cerca de nosotros que nadie.

- **[DEFINIMOD]** Mira, sobre lo que le faltaba a los servicios, yo creo que al CEP, si le falta algo, es ser más autónomo, cada vez más, incluso depender menos de lo que te impongan: que si la Reforma de no sé cuanto, que si tienes ahora que formar X profesores para no sé cuanto. Ser un poco más autónomo y perderle miedo, en ese sentido, a estar muchas veces condicionados. Que si el plan de calidad educativa... Que si ahora tienen que llevar a cabo, que si no sé cuantas cosas, los cursos que te manden de abajo de la Administración... Y muchas veces pienso que la gente los puede ver con otro tipo de recelo, que no es el caso nuestro. De todas maneras, serviría también para el servicio de orientación. Y a la Inspección que cambiara completamente. Y la Inspección además de pedirnos, además de venir a fiscalizar, pues que orientara un poquito. ¿Y qué otro servicio faltaba? Y que cada uno cumpla su rol, su papel porque quién dice: '¿Quién le pone el cascabel al gato?'. Como antes; ¿quién dice que nos reúnamos?, ¿quién no sé cuanto? Y que cada uno tenga su función y esas funciones que sean asumidas y valoradas por todos, porque muchas veces no se valora, que tenemos un asesor que oh, ah!

Anexo 19

Categorías para el análisis del discurso
del grupo de discusión del Profesorado

GRUPO DE DISCUSIÓN: 'PROFESORADO'

- Categorías de análisis

MATRICES	CATEGORÍAS DE ANÁLISIS	CÓDIGOS	SIGNIFICADO
I	ACTIVIDADES, FUNCIONES y TAREAS DE ASESORAMIENTO ¿En qué se concreta y cuánto se hace?	<i>ACTIVIFRE</i> <i>DEFINIFUN</i> <i>DISTRIBUTIEM</i>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Actividades más frecuentes del sistema de apoyo ➤ Definición/delimitación de las funciones que realizan ➤ Distribución del tiempo en función del tipo de actuación
II	METODOLOGÍA, ESTRATEGIAS, MODELO DE ACTUACIÓN ¿Cómo se concibe y hace el asesoramiento?	<i>DEFINIMOD</i> <i>MODECOLA</i> <i>MODECONTE</i> <i>GRADOIN</i>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Definición/descripción del modelo de actuación ➤ Uso del modelo centrado en procesos o colaborativo ➤ Uso del modelo centrado en contenidos o especialista ➤ Grado de influencia del asesoramiento

Anexo 20

Matrices de contenido del grupo de discusión del Profesorado

GRUPO DE DISCUSIÓN: 'PROFESORADO'

- Matrices de contenido

Matriz I: Actividades, funciones y tareas de asesoramiento de los sistemas de apoyo externo

- *Grado de definición y delimitación de las funciones que realizan*

[DEFINIFUN]

- Pues yo quería decir que la Inspección para nada, para nada asesora. Es que se limita simplemente a la burocracia ¡no va ni por párvulos! Si aparece por el centro aparece con un papel, pero cuando hay algún problema no aparece; no sé cómo lo hace pero resulta que pasa. Por lo menos yo le veo poco. Respecto a los Equipos de Orientación, depende de la relación que tengas con el orientador del centro, es decir, depende de la persona, no del equipo. Si es una persona que trabaja y que se interesa, muy bien, asesora y trabaja; pero si te toca una persona que no... Yo, la experiencia que tengo, más que nada, es de aquí y ahí sí, la verdad es que la gente está muy contenta. También en el CEP depende de la persona, porque hay asesores que se acercan más a la gente, los tratan mejor y sacan más de la gente.
- A lo mejor porque no sé bien qué funciones tiene la Inspección, porque nunca he visto que hagan algo; han venido, en el caso del inspector, pues no hace mucho nos ha informado, en otros casos a pedir burocracia, a pedir 'no sé cuanto', pero a la hora del asesoramiento, no. Parece que ahora va a haber un acercamiento al aula... Es una cuestión que depende del inspector en sí; en el caso de la nuestra, como dice ella lo de la evaluación... A mí es que en mi clase me da mal rollo... Lo comentamos, porque con una compañera simplemente se informó de lo que hacía y no la asesoró para nada, ni tampoco le dio opciones, porque ella se quejó de hecho y le dio quejas de lo que teníamos, concretamente de nuestro centro, que se está cayendo y siempre falto de recursos; porque esa es otra cuestión... Me imagino que eso también limita hasta cierto punto el asesoramiento y la ayuda que te puede dar este Servicio, que son los recursos.
- Mira, yo te diría, porque parece que no pero llevamos casi una hora hablando... Vamos a ver, la palabra ha sonado tantísimas veces y no sé si cada uno de los que estamos aquí, o de los que trabajamos en esto, tenemos claro qué significa. Se ha

nombrado: perfil, osea, cómo determinamos cuál es el perfil del maestro, cuál es el perfil del orientador, cuál es el perfil del asesor, cuál es el del inspector. Yo en algún momento comenté aquí que depende, que eres asesor en tanto que persona, eres una persona con unas características limitadas, o con unas características concretas, que influyen en tu evaluación como asesor. Que como tu eres como persona influye en tu actuación como maestro, y que resulta que tenemos ejemplos para todos. Pues que hay maestros que hemos tenido nosotros como alumnos, que tu tienes ahí en tu memoria, en un lugar precioso, y que hay otros que arrinconaste y no terminan de irse porque todavía te entra hasta pánico si piensas en ellos. ¿Cuál es el perfil en eso?, o sea, ¿cómo vamos a decir...?. Porque la experiencia con la orientadora del centro es totalmente contraria. Es una mujer que ha intentado todo, y que, me parece feo la emoción que me provoca, vamos, haber lavarse y darse, darse y venga vamos, vamos por favor. Lo que decía antes (...), es decir, te encuentras con: ¿qué necesitamos?, dicen los maestros: y yo qué sé; chacha, venga nada, osea nada, porque ¿qué vas a pensar? porque no sea que digas lo que necesitas, y a cambio de que te ofrezcan ayuda te pidan algo.

- Y termino con la figura de la Inspección, con el inspector. Una anécdota: en el noventa y dos invité a un inspector, por favor venga a mi clase, me encantaría, me contesta, el proyecto, qué bien. Ven, ven para que lo veas allí, para que veas como funciona, pero cuando le dije que el proyecto, dice: eso es imposible ¿me estás metiendo una bola? eso es imposible, que no, que no; todavía ni se había iniciado la LOGSE, dice que era imposible, por favor ven, para que me critiques, para que me digas, mira, eso está mal, para que los alumnos no entiendan al inspector como el, ¡oh!, los fantasmas que no existen. El inspector es el “coco” de la escuela, pero es el coco porque no existe, no es porque de miedo, porque a mi no me da miedo, es el coco porque no existe, no se ve en el aula. Yo no le he visto, no conozco a la inspectora de este año, no se ha presentado, se habría presentado el día que le corresponde estar, pero no se ha presentado. A mi me corresponde estar en la CCP, cuando lo pido por favor en mi centro que lleva la coordinación del grupo de trabajo de biblioteca y hay tanto que decir en la CCP que no tengo horas, no me coincide, entonces empiezas a tirar y al final de la madeja y mira ¿cuántas manos dices que teníamos?.
- Pero no es de mi incumbencia, lo que hay que tener claro es para qué están, siempre ma ha hecho gracia eso de: que miedo, que miedo... y me acuerdo, siempre me decía antes: tengo ganas de un día ser inspectora, me encantaría cambiar; y en el colegio se ríen y me dicen: a ver cuando vas a serlo. Es que quiero cambiar esa figura porque siempre: ¡qué miedo!. Y el miedo también existe, porque conozco unos cuantos, y según quién sea hay miedo o no hay miedo. Porque yo soy evaluada por una persona que tiene un perfil definido, y sé que esa es su competencia y que lo que hace lo hace bien; lo hace con dignidad y entonces yo puedo estar relajada y decir pues yo voy a tener una opinión que me va a ayudar.

Porque esa es otra, porque si vienen en plan ejecutivas que te van a machacar y a olvidar las penas...

- Sí, sí. Está bien delimitado; no hay solapamiento, no hay choque, no hay...
- Bueno, yo te voy a decir que a nivel de Secundaria sí. Es diferente porque el orientador de Secundaria no tiene nada que ver con el de Primaria... En Secundaria, sí, aunque tengas la misma persona... Pero es diferente, tienen un departamento de orientación que muchas veces hace las funciones del orientador, del asesor del CEP. Que sí, que ahí se solapan algo. La de Primaria no; Primaria no tiene nada que ver con eso. Y eso es otra cosa que yo quería decirles: el orientador.
- Yo, al contrario, pienso que por culpa del maestro, pues bueno eso ya es casi mucho. Porque para poder llegar a eso tendrán que escribirnos muchas cosas a nosotros. Bueno, pero yo pienso que un maestro que esté bien incentivado desde arriba aguanta todo el estrés de la escuela y lleva las cosas adelante mucho mejor, con más cariño. El problema del maestro es que está sometido a demasiadas presiones, o sea: la fiscalización, el Inspector, los padres y la sociedad en general. Decían antes que en todas las profesiones pasa esto, pero yo creo que en la nuestra más que en ninguna; nadie está tan pendiente de los médicos, o de los abogados o de los jueces, como se está pendiente de los maestros. Qué perfil le pido yo al servicio de orientación sea logopeda, sea orientador, sea asistente social. Que se ponga en mi lugar y que aporte aquello que a mí me falta, que sea el complemento de mí, qué es lo que me falta a mí, que esa persona tenga el conocimiento que a mí me falta. Y, por otro lado, que baje y que se ponga en el lugar donde yo estoy y en mi situación; que pueda ser capaz, es difícil eso como persona, de ponerse en el lugar del maestro; pero que no venga con teorías, con la teoría que él tenga que se ponga en mi lugar, que estudie, analice y diga 'bueno, vamos a ver el caso'. Y que no tenga miedo tampoco; el tema de las competencias, vuelvo a lo mismo, porque mi competencia sea estar aquí, a veces es necesario que tú te metas conmigo dentro del aula y que observes directamente... Porque por lo que yo te pueda transmitir, no te digo exactamente lo que es porque hay miedo a ese contacto de los Servicios. Yo no lo entiendo porque nosotros los vamos a fiscalizar a ellos. Y el Inspector lo mismo; yo al inspector le pido que sea una persona, que en vez de: va a venir el inspector una hora a tu clase, que venga toda la mañana o toda una semana. Que podamos trabajar juntos en lo que yo he programado, como cuando hice las prácticas que entraba con un maestro, como todos, ¿no? Entrábamos, él tenía su programación y tú aprendías y había un momento que colaborabas con él; y al final de la semana, tú te sientas conmigo y me dices en qué fallo y en qué fallo. Yo no tengo miedo a eso y creo que ninguno de los que estamos aquí.
- Yo, para finalizar les pediría a los inspectores más que una labor de asesoramiento, una labor de inspección; porque yo veo que no inspeccionan nada, ni fiscalizan, ni

nada... Es muy necesaria esta labor pues hay gente que no cumple; hay gente que hace lo que le da la gana y no hay nadie que venga y diga 'que le pongan una sanción'. Entonces, los inspectores, ¿para qué? Se supone que un cuerpo de Inspección sirve para inspeccionar... Ellos visitan los colegios que van bien, a los que van mal no van porque les dan problemas. O vas tu allí, a Santa Cruz, a pelearte con el que sea para solucionar el problema, o te quedas siempre con el problema. Ellos no están ahí para inspeccionar; yo les pediría que dejaran la función de asesores a los asesores y que retomaran su punto de Inspector y que inspeccionaran. La escuela pública lo necesita. Y ya termino, estoy absolutamente parada. El hecho de por qué se está haciendo tan dificultosa, poner en práctica la reforma. Cuando yo me leí el famoso libro Blanco áquel, en el 91, a poco de salir, y después, cuando empezó la secundaria en mi centro, yo les dije a mis chicos para recibirlos: 'si esto funciona, ya no hará falta morir para ir al cielo'. Porque me parecía tan bello, tan bonito cuando habla de...sí, habla de un montón de cosas que nosotros hemos nombrado, así como, personalmente, motivación, ilusión, compromiso, unidad, responsabilidad; y al final resume, tan claramente, pero tanta verdad, dinero, dinero; no se puede hablar, señores, no nos vendan la estafada de emociones diciéndonos que podemos, cuando en verdad lo que necesitamos es dinero y me vienen a decir ustedes, después de haber iniciado siendo una de las primeras Comunidades Autónomas donde esto se lleva adelante, después de haber contado con la ilusión de un montón de gente, de haber quemado (porque, ¿cuántos hay con depresión? No por no querer, sino por una impotencia terrible); me quema el alma y ahora me dice, pero tengo un hueco de 20 mil millones que tengo que solventar. ¿Por qué no empezaste por ahí?, ¿por qué no me dijiste que no querías afrontar eso?; primero me invitas a un banquete y después me dices que no hay comida y que no me lo puedes pagar; me parece una estafa. Y yo esto lo escribí y no me lo publicaron en el periódico, porque decían que tenía muchas líneas y que estaba nombrando a personas que no debería nombrar. Cuando empezó lo de la Reforma, la empezaron y ni nos asesoraron, ni nos informaron, sobretodo a la gente que llevaba trabajando años. Era lo que decía ella antes, era de pánico, había gente que sudaba literalmente... Entonces de momento ahí y después cuando...después de luchar, dicen que no hay dinero. Entonces te dicen sí, sí, especialistas en Primaria, sí Inglés, Educación Física... Ahora da Conocimientos del Medio aquel que tiene que entrar a dar Inglés y para que el otro vaya a la otra clase a dar... A ver qué horarios!, la calidad educativa de los horarios.

Matriz I (cont.): Actividades, funciones y tareas de asesoramiento de los sistemas de apoyo externo

➤ *Actividades más frecuentes del sistema de apoyo*

[ACTIVIFRE]

- Pues yo quería decir que la Inspección para nada, para nada asesora. Es que se limita simplemente a la burocracia ¡no va ni por párvulos! Si aparece por el centro aparece con un papel, pero cuando hay algún problema no aparece; no sé cómo lo hace pero resulta que pasa. Por lo menos yo le veo poco. Respecto a los Equipos de Orientación, depende de la relación que tengas con el orientador del centro, es decir, depende de la persona, no del equipo. Si es una persona que trabaja y que se interesa, muy bien, asesora y trabaja; pero si te toca una persona que no... Yo, la experiencia que tengo, más que nada, es de aquí y ahí sí, la verdad es que la gente está muy contenta. También en el CEP depende de la persona, porque hay asesores que se acercan más a la gente, los tratan mejor y sacan más de la gente.
- A nosotros, por ejemplo, el asesor al que yo estaba haciendo referencia nos orientó para hacer proyectos curriculares durante dos años, y terminamos el proyecto curricular del primer ciclo de secundaria con mucho trabajo; pero tuvo la habilidad de hacernos trabajar a todos; entonces estamos muy orgullosos, aunque el proyecto lo vamos a cambiar dentro de poco pues es necesario. Pero, claro, nos dimos cuenta que eramos capaces de hacerlo nosotros. A nosotros nos dijeron: venga, hay que hacer el proyecto curricular de secundaria y nosotros nos callamos la boca, porque como no sabíamos, no teníamos ni idea... Entonces, después se reunía con nosotros, 'traigan todas las semanas tal cosa', nos buscaba cosas, nos daba información, nos dirigía; se implicó mucho en el trabajo. Sin embargo, la otra persona que era de primaria pues, la verdad, la gente protestó porque en comparación... Porque si a lo mejor sólo está él en el centro muy poco tiempo... Y quieras o no hay una comparación. La gente de primaria dice '¡oye! ¿qué pasa?, ¿por qué no viene?'... Depende de la persona.
- Yo me voy a centrar, voy a decir en ciertos puntos generales primero y luego ya me refiero a otros porque hay muchas cosas que decir... Entonces, yo sentaría el problema, a pesar del título 'el asesoramiento', en torno al profesorado; es decir, aquí lo que consta, que sean los informes oficiales porque, digo esto pues nosotros tenemos una abundancia de expertos que lo ven incluso como necesario; en muchos casos, lo que pasa es que para qué, ¿cómo se acercan a la escuela?

Entonces, esta abundancia de expertos en torno a la escuela, hacen que muchas veces parezca que, todos nosotros, los maestros y maestras, y todo el profesorado, giremos en torno a ellos. Esto crea una especie de desánimo entre nosotros, porque la reforma que, en principio, se pretendía, en la que el profesorado era el artífice, el inventor de la fórmula, el que llegaba, el constructivista... Y ahora resulta que no se parte ni de nuestras ideas previas, ni de cómo somos, ni de lo que sabemos, sino que somos unos ignorantes totales y tienen que venir de fuera a asesorarnos, a decirnos el cómo, el cuando, lo que no: 'Oye, muchacha lo que tú tienes que hacer con el libro este es esta fichita; empiezas por aquí...' A mí eso me parece una falta de respeto muy grande en términos generales ¿no? A mí me parece que el perfil ideal de un asesor..., que yo creo que se necesitan muchos, pero me parece que más que darte la fórmula... que para eso yo ya pienso, somos mujeres que sabemos un poquito pues tenemos años de experiencia; no se trata de enseñar al maestro, enseñar al profesor, sino de apoyarnos para que tengamos tiempo, recursos, a que sirva como de apoyo a lo que nosotros con él decidamos hacer; pero no que venga en plan magistral un curso y de recetas que después no son aplicables en el aula, pues esto nos crea cantidad de confusiones, nos crea desánimo y desinterés. Una vez dicho esto, me centro ya en lo concreto. Yo si tengo la experiencia en el CEP, el CEP en La Laguna, hace años, y que no funcionaba como éste, por supuesto: era un CEP completamente distinto, pero lo cambiaron, como los objetivos de los CEPs. En principio, yo tengo una idea de CEP como centro autónomo, para la formación autónoma del profesorado. Pero resulta que la idea de CEP de la Administración es distinta pues va a utilizar a los CEPs para ver cómo se va siguiendo la Reforma. Y todos los objetivos han venido condicionados por ahí. Entonces, ¿qué pasa? Que nos han tupido de cursos porque pensaban que éramos unos ignorantes, unas personas que no sabíamos nada, y nos han metido en el discurso, y menos en lo que hacemos; más en el discurso, en la forma. Y, además de todo ese tipo de entramado, resulta que el CEP tenía que ser autónomo; yo veo ahí una contradicción. Si los planes que el CEP hace vienen condicionados en parte por lo que le interesa a la Administración educativa en un momento determinado, que no me hablen a mí después de planes autónomos de formación del profesorado, porque esto se va a acabar un día y después de esta Reforma vendrá otra reforma. Entonces, ¿qué pasa? Que vamos a estar condicionados a esos agentes. Hay algo, como una hipoteca a nivel genérico del trabajo de los CEP que, por una parte, están entre la espada y la pared. Quieren contentarnos, es decir, '¿ustedes que necesitan en el centro?'. Pero, por otra parte, vienen los otros por detrás y te dicen: 'no, usted un curso sobre los PCC; cómo se elabora esto, cómo se elabora lo otro, porque interesa que esto...' Eso, por una parte; entonces yo la experiencia que tengo de este CEP es buena, es positiva, en estos límites. Por un lado eso, pues tiene que atender a la Administración y, por otro lado, estamos nosotros y nos tienen que atender también. Por lo menos he visto, en cuatro o cinco años que llevo en esto, que la cosa ha cambiado: la forma de actuación ha cambiado. Yo, por ejemplo, hablo con mi asesor de zona que se

pasa mucho por el colegio, por lo menos por mi centro; habla mucho conmigo pues sabe que soy la coordinadora de formación; se pone de acuerdo conmigo y si alguien necesita algo, él está a pie de aula. Entonces tampoco va de enterado y a resolvernos la papeleta, los problemas que no sé cuantos, sino que trabaja como uno más, es un recurso más. Lo que pasa es que después está el otro condicionante: el papel de los CEPs y la Administración que los tiene para algo muy concreto.

- A mí me gustaría empezar a hablar más que nada de los CEP y de los Equipos de Orientación. Yo les explico mi experiencia y qué hizo el orientador, qué hace y qué hará. Solamente voy a hablar de éste porque la verdad es que la Inspección prácticamente nada y la logopeda, sigo reivindicando que aquí hay mucha atención y no le da tiempo. Respecto al orientador, lo que ha hecho: él, a principio de curso, tiene que diseñar su plan de trabajo; nos pidió cuáles eran nuestras necesidades, en qué pensábamos trabajar este año; más que nada para podernos asesorar. Nosotros nos reunimos por equipos de ciclo y decidimos que este año teníamos un 'lleno' de trabajo: por un lado, aceptar la escuela de familia y, por otro lado, el teatro. Él se multiplicaba, por lo menos en nuestro centro, para ayudarnos a elaborar el plan de acción final. Y como ya nos había aceptado la Consejería lo de teatro, ¡estupendo!, él lo añadió en su plan de trabajo. Pues, a partir de ahí él se reunió conmigo porque yo soy la coordinadora de formación y con el jefe de estudios; diseñamos el plan de acción tutorial del primer trimestre, nos trajo recursos, nos puso en contacto con gente... De verdad, lo hizo; y estoy hablando de este año porque otros años ha sido menos efectivo; este año se ha esforzado. En cuanto a la escuela de familia, también empezó a mover hilos, estuvo buscando, incluso por un lado y por otro; ahí en ese caso ya nosotros contactamos con X, que era nuestra asesora. Hubo una reunión y todos nos coordinamos porque fue la gente del Centro de Salud, del programa de familia, los distintos coordinadores de ciclo y demás y se hizo. Lo que pasa es que esta línea de trabajo que nos marcamos en principio se iba empobreciendo; porque, a veces, queríamos abordar más y generalmente no lo podíamos hacer; pero bueno está ahí. Eso en cuanto al asesoramiento del orientador. La asesoría del CEP creo que ya está demás decir algo más porque, sinceramente, funciona y la gran mayoría de las funciones las cumple porque, por lo menos, la escuela le corresponde y como hemos ido yendo de más a menos... La Inspección no ha hecho nada en cuanto al asesoramiento; creo que incluso ellos desconocen que tengan la posibilidad de asesorar... A lo mejor porque no sé bien qué funciones tiene la Inspección, porque nunca he visto que hagan algo; han venido, en el caso del inspector, pues no hace mucho nos ha informado, en otros casos a pedir burocracia, a pedir 'no sé cuanto', pero a la hora del asesoramiento, no. Parece que ahora va a haber un acercamiento al aula... Es una cuestión que depende del inspector en sí; en el caso de la nuestra, como dice ella lo de la evaluación... A mí es que en mi clase me da mal rollo... Lo comentamos, porque con una compañera simplemente se informó de lo que hacía y no la asesoró para

nada, ni tampoco le dio opciones, porque ella se quejo de hecho y le dio quejas de lo que teníamos, concretamente de nuestro centro, que se está cayendo y siempre falto de recursos; porque esa es otra cuestión... Me imagino que eso también limita hasta cierto punto el asesoramiento y la ayuda que te puede dar este Servicio, que son los recursos.

- Yo por lo que estoy oyendo y por lo que sé, que aquí la gente, conozco a muchos de los asesores, sé que se están moviendo y que el CEP ya no se limita a hacer cursos, como tal vez fue el comienzo, ¿no?. Sino que efectivamente ahora van muchos y hayan muchos centros que han sacado, como decías tu, el proyecto curricular adelante y han sacado proyectos buenos y sobre todo eso, que la gente lo olvide y ahora ya no le parece un rollo, y que si lo tiene que retomar otra vez, porque hay que revisarlo, entonces ya lo vas a hacer y ya sabes por donde tienes que salir. Con respecto a los Servicios de Orientación pues, vamos a ver a lo mejor si voy a decir algo que nadie ha tocado, o sea, es el tema de que, vamos a ver, ahora todo está junto, tal como tu decías antes, el centro de... ¿cómo lo llaman ahora? la facultad tiene otro nombre.
- De lo que es el servicio general, no de un orientador solo, se llaman servicios concurrentes; pero muy mal nombre porque yo quisiera saber cuando concurre, porque es que no concurren ni los horarios, y este hecho es grave y nos da problemas. ¿Por qué tenemos problemas con la logopeda?, ¿por qué la logopeda va a nuestros centros a coger a los niños que lo necesitan cuando estamos nosotros dando clase al mismo tiempo?. Entonces, ¿cómo hablar con ella?: ¿en un pasillo corriendo?, ¿en el cambio de clase?... Estas personas no suelen estar, por ejemplo, el día que estamos por la tarde los maestros en los colegios; no suele estar el equipo: está en su centro sede como mucho. ¿Cuándo podemos hablar? Y luego, ésa es otra, que en esas horas hay que hablar también de tantas cosas que queda poco tiempo, con lo del proyecto de calidad, que resulta que nos ha separado más todavía, porque a la única hora que teníamos para hacer la reunión de ciclo o lo que sea, ya están los de calidad, otros del departamento del instituto, además clase en secundaria (como el caso mío, que doy primaria y secundaria)... Por ejemplo, yo, hace dos años, escapé por los pelos porque a la misma hora tenía que estar en calidad educativa y en el instituto, a la misma hora y el mismo día. Entonces yo creo que hay muchas cosas girando alrededor de la gente del aula. Muchos que no me parece mal que existan, pero, claro, que no tengan en cuenta un horario; pasa con las horas de profesorado lo mismo. Si nosotros pedimos como maestros tener más horas libres se pone el grito en el cielo, pero es que no las queremos para rascarnos la barriga; es que las queremos para eso: si yo tengo horario puedo hablar con la logopeda o con el orientador, pero es que esto... A ver quién va a la clase de Fulanito para que esta pobre vaya hablar con el orientador. De esta manera no se puede echar adelante una reforma educativa, como la que ellos han previsto. O sea, sobre el papel algo precioso pero en la práctica un desastre. El servicio de

orientación, también el servicio de logopedia parece que se acerca más a la maestra y al aula y al niño. En los orientadores he visto siempre mucha reticencia a: yo sí, yo no, y además qué te voy a decir del niño, tú eres la mejor que lo conoce. Esa siempre será la respuesta que yo haya logrado de un orientador: la mejor que lo sabes eres tú, que eres la que lo tragas todos los días, tú ves que con eso te va bien, pues eso está bien. Entonces yo para qué le digo nada al inspector, al director, al orientador; como dice que la mejor que lo sabe llevar eres tú, que eres la que lo llevas, pues me da un montón de cuestionarios para que le lleve, ya que a mí no me importa hacerlo por la niña. Pero el problema es que yo rellené todo aquello y hice anotaciones aparte porque eran preguntas cerradas; y le hice el informe estupendo, y resulta que éste se perdió y ahora va a hacerme otra vez el trabajo de nuevo y a mí me da mucha rabia porque yo tuve que sacar horas de mi tiempo, de no sé ni dónde, para poder hacerlo; o sea que ahí, no sé muy bien cómo está eso. Y ellos, claro, tienen unos... hasta aquí llega mi paciencia...Tienen unos límites muy marcados; en cambio, el maestro no tiene límites para nada: el maestro tiene que estar hasta las ocho horas. Ahí, ellos tienen unos límites muy marcados: esto es mi competencia, esto no es mi competencia. Y, en cuanto a la Inspección opino como ella, yo nunca los he visto ni fiscalizando ni asesorando; o sea, más bien no los he visto. También soy de las que nunca ha logrado que un inspector entre en mi aula, sólo ha entrado un momento, 'muac, muac, ¿cómo estás, qué tal?'; hace 3 años les dije a los niños cuando se iba: 'bueno, pues el señor se va, yo pensé que se iba a quedar un ratito con nosotros, pero se marcha'. En fin, pasa lo mismo: depende del perfil o de las prisas que tenga en ese momento o de cualquier otro factor. Y van a lo mismo: a pedir papeles y lo que yo veo, que me llamó la atención cuando leíste por ahí antes y ponía que...

- Sí, de las cosas que se hacían para asesorar y que era crear canones para que nuestro trabajo... pues al contrario, o sea, nos atiborran de tanto papel, que lo que era el acto docente, que yo creo que es primordial de un maestro, maestro-niño, y te educas y te doy conocimientos, para este casi no queda tiempo y a lo mejor se me quedan casos pero no quiero quitarle la palabra a los compañeros.
- Entonces claro, a eso es a lo que voy... En el caso de los Inspectores, cuidado porque se les exige 8 años de antigüedad en la docencia, en el aula; lo que pasa es que algunos se pegan 20 años de inspectores y no vuelven jamás. Pero para tener un cargo más tengo que formarme... Yo no quiero acceder a oposición para una oposición. ¿Docencia? La tengo; hay que tener algo más; tiene que haber una diferencia entre el Inspector y yo, y si no la hay, entonces no tiene sentido; tiene que estar formado para formar. Y en cuanto a la orientación, poniéndome en su sitio, me merece muchísimo respeto, y me parece que unos funcionan más o menos. Igual que los docentes; yo pienso que debemos desmitificar, ya, ¡qué malos son!, ¡qué malos son!, y yo soy una que los mitifico un montón; pero ellos son incapaces de decir cuál es su figura. Antes estaban, ¿para qué? Como antes usaban

el '¡Ay! Ayúdame, que tengo...' y ellos iban corriendo. Ahora ya se han puesto en su sitio, que me parece de lo más normal, y han dicho: señores esto es un proceso y en vez de llegar aquí, pues tienes que hacer esto y esto y esto. Pues eso ya es la diferencia. La diferencia que no resulte esto. Él no te ha dicho: 'no te lo voy a resolver', sino que ha dicho: 'señores, mójense más!'. Ellos están implicando más a los tutores y eso es una cosa que da gusto oír; o sea, tú no puedes llegar a él diciendo: 'mírame a este niño, ¿qué le pasa?', '¿Cómo que qué le pasa?'. '¿Cuál es su competencia?'; '¿su qué?'. 'No, él no tiene aprobado toda la Primaria'. 'Bueno no, él no sabe hacer nada de sumar, restar y dividir'. '¿Tú has acudido a su expediente?'. Y no se ha acudido a su expediente, y resulta que vas al expediente y no tiene aprobado ni primero; y tienes a un niño en la ESO sin haber aprobado primero. Y vas llamando de tutor en tutor, entonces: '¡Oye!, que nos estamos olvidando de muchas cosas'. Y él te hace reflexionar. '¡Oye!, perdona un momento, hay que pasar de 1º a 2º, de 2º a 3º... Pero, exacto... La comisión de evaluación. En nuestro colegio el caballo de batalla es la atención a la diversidad, ahí es donde cojea, porque lo demás más o menos; pues para lo del teatro, pues para cual, bien, ¿quieres información?. Ahora el que sea más sociable, más tal...; el que no, sigan con sus gestiones, ustedes sigan, si me necesitan yo voy. Eso depende de la forma de trabajar, pero que están ahí! Ahora que eso también depende de la tarea, porque tampoco, a lo mejor nosotros sabemos, es que es muy complicado; esta figura te dice: 'Venga, yo te ayudo en lo que tú quieras y tal'. Pero vamos a empezar a reflexionar para ver si lo que tú haces es realmente válido. Y eso no siempre se quiere...

- Pero yo parto mucho de los CEPs. Se quejan de que también convocan muchos cursos de formación, quizás en base a unas demandas que se hicieron; que después estos cursos se tienen que desconvocar porque no hay gente. Y yo no creo que no quieran hacerlo, los profesores en concreto, si no que no tienen los incentivos necesarios para hacerlos. Porque se ha comentado que están todos sobrecargados de reuniones, no les da tiempo... Quizá uno de los incentivos sería que pudieran convocar cursos en horario lectivo, pero para eso quién se tiene que mojar..., al final la culpable de todo es la legislación. Todos los males vienen de ahí, qué va a pasar con los CEPs, qué quieren al final, recortar, todo es recortar. Hay un agujero muy negro, muy oscuro y ellos quieren hacerlo cada vez más clarito. Aquí, ¿quiénes van a ser los perjudicados?, ¿nosotros? Los alumnos, efectivamente. Al final no hay medios, no hay recursos. Hay muy buenas intenciones, hay muy buen todo pero no hay medios.
- Mejor te cuento un caso particular. Nosotros cuando vimos la necesidad de trabajar la cuestión del lenguaje y queríamos tener un grupo de trabajo para llevar a cabo la organización de la biblioteca; entonces, desde el momento inicial, meramente burocrático, de cómo se solicita o se plantea un proyecto, un grupo de trabajo, ya ahí interviene el CEP como asesor. Así, enviando en qué boletín sale la

convocatoria, te avisan con tiempo suficiente; he recurrido a ellos un montón de veces para que me digan cómo lo elaboro: te dan información al respecto, de cómo tienes que elaborarlo, cuándo tienes que presentarlo; facilitan todo ese proceso. Hacen de intermediarios, en este caso, entre innovación educativa, innovación y promoción y el profesorado; o sea, están ahí de intermediarios, y una vez que el proyecto es aceptado en innovación, todo lo demás se tramita a través del CEP. Y el caso nuestro: que éste es el tercer año que nos vemos con este grupo de trabajo. Con el CEP ahí asesorando, nos hemos visto con necesidades de formación puntuales. Cuando empezamos el grupo de profesores, no todos sabían de biblioteconomía, ni de informatización de la biblioteca escolar. Solicitamos al CEP si nos podía facilitar el curso y nos pusieron en contacto con unos ponentes; la formación estuvo mediada por ellos. Este año igual, nos vimos con Internet en la biblioteca escolar pero este grupo de profesores de nuestra biblioteca no sabían nada de la red; lo comentamos con el CEP y rápidamente se puso a nuestra disposición, de nuestro mismo grupo de trabajo, o sea los ponentes eran de nuestro mismo grupo de trabajo. Los compañeros, que sí, que se enteran un montón, pero fueron ellos (CEP) los que nos facilitaron el centro, el aula de informática para estar todos delante de un ordenador, con la posibilidad de...

- Yo, metodológicamente hablando, no tengo ningún ejemplo que poner de la Inspección, porque a mí me ha llegado siempre a través de terceros, es decir, a través del Jefe de Seminario. Y se ha limitado a... las actas están en orden, se ha hecho la evaluación de lo que hemos trabajado hasta la fecha, se ha hecho una valoración de porqué son los resultados que son. Viene, en este caso, la inspectora y se muestra: 'mire, todo está en orden'; vamos cumpliendo la programación, en caso de que no se cumple es por esto, esto y esto; y el grado de contento y descontento es el siguiente; actas cumplimentadas y perfecto. No te puedo decir nada más porque no tengo otra experiencia.
- Yo creo que los equipos de orientación, a pesar de que están ahí, dando bastantes tumbos, no lo han hecho mal. En nuestra experiencia no ha ido mal, aunque no puedo generalizar porque es nuestra realidad. Hay gente que lo que yo veo como muy positivo lo indican muy negativamente, entonces, yo qué te voy a decir. Por ejemplo, a la hora de realizar el Proyecto Curricular, pues están ahí...
- Como el año pasado que se dedicaron en cuerpo y alma a lo del plan de calidad educativa. Entonces estamos siempre pendientes de eso. Es decir, que siempre se les encarga labores de tipo, pues, burocráticas. Y aunque dentro de su quehacer estaría el atender lo que se demanda, pues muchas veces no hay tiempo y lo peor de todo son las condiciones de los centros, están en condiciones inapropiadas, yo por lo menos hablo de uno que conozco. Pero bueno, que se tiene que tener otro tipo de condiciones para que nosotros estemos entusiasmados en demandar, en pedir... ¿y a qué se dedica?. Pues qué te digo yo, este año en el taller de Fomento,

así si que nos reunimos y todos coincidimos con ese grupo de alumnos, los que opinamos cuando él está presente; es una persona bastante teórica que sabe mucho, y muy avanzado, a nivel, por ejemplo, de ideas educativas, y yo coincido plenamente con él en esas ideas. Pero después, a la hora de concretarlo, a la hora de hacer, hay una diferencia siempre entre el discurso que se hace y lo que se hace. Y después a la hora de hacer, pues eso. Que estamos con unas encuestas y qué te digo, y otra cosa es que tampoco, a veces yo noto como que no entronca, que no llega a la gente cuando va a los grupos, a los grupos de trabajo, y hablo de grupos CCP y demás. Él habla, dice, pero hay ciertos recelos, es lo que se ve. Y ya hay cosas que se pierden, y yo pienso que se pierden en gran parte por esas condiciones previas de las que hablaba de por ejemplo: de quién crea eso, eso les digo, como los grupos, es decir, los grupos estamos obligados a reunirnos en claustros, eso no es un grupo. Es un grupo artificial. Pero cómo se genera esas ganas de que todos estén, de que todos estemos en grupos, de que todos participen. Hay como una cierta..., sin ver nada y quizá está como propiciado porque desde que estamos acostumbrados a trabajar en plan, como: tenemos que entregar para el día tal la CCP, hay que hacer no sé cuánto, y todos hablamos como a la pared, al margen de grupos, de dinámicas. No se reflexiona lo suficiente en grupo sobre los problemas que tenemos, sino que todo eso es obvio porque hay que hacer primero, tenemos que hacer el PCC o tal aspecto se acepta. Y no se deja tiempo para lo importante, la base; es que es así como nos lo piden, osea, mañana quiero tal cosa y ahí tienes que dársela.

Matriz I (cont.): Actividades, funciones y tareas de asesoramiento de los sistemas de apoyo externo

➤ *Distribución del tiempo en función del tipo de actuación*

[DISTRIBUTIEM]

- De lo que es el servicio general, no de un orientador solo, se llaman servicios concurrentes; pero muy mal nombre porque yo quisiera saber cuando concurre, porque es que no concurren ni los horarios, y este hecho es grave y nos da problemas. ¿Por qué tenemos problemas con la logopeda?, ¿por qué la logopeda va a nuestros centros a coger a los niños que lo necesitan cuando estamos nosotros dando clase al mismo tiempo?. Entonces, ¿cómo hablar con ella?: ¿en un pasillo corriendo?, ¿en el cambio de clase?... Estas personas no suelen estar, por ejemplo, el día que estamos por la tarde los maestros en los colegios; no suele estar el equipo: está en su centro sede como mucho. ¿Cuándo podemos hablar? Y luego, ésa es otra, que en esas horas hay que hablar también de tantas cosas que queda poco tiempo, con lo del proyecto de calidad, que resulta que nos ha separado más todavía, porque a la única hora que teníamos para hacer la reunión de ciclo o lo que sea, ya están los de calidad, otros del departamento del instituto, además clase en secundaria (como el caso mío, que doy primaria y secundaria)... Por ejemplo, yo, hace dos años, escapé por los pelos porque a la misma hora tenía que estar en calidad educativa y en el instituto, a la misma hora y el mismo día. Entonces yo creo que hay muchas cosas girando alrededor de la gente del aula. Muchos que no me parece mal que existan, pero, claro, que no tengan en cuenta un horario; pasa con las horas de profesorado lo mismo. Si nosotros pedimos como maestros tener más horas libres se pone el grito en el cielo, pero es que no las queremos para rascarnos la barriga; es que las queremos para eso: si yo tengo horario puedo hablar con la logopeda o con el orientador, pero es que esto... A ver quién va a la clase de Fulanito para que esta pobre vaya hablar con el orientador. De esta manera no se puede echar adelante una reforma educativa, como la que ellos han previsto. O sea, sobre el papel algo precioso pero en la práctica un desastre. El servicio de orientación, también el servicio de logopedia parece que se acerca más a la maestra y al aula y al niño. En los orientadores he visto siempre mucha reticencia a: yo sí, yo no, y además qué te voy a decir del niño, tú eres la mejor que lo conoce. Esa siempre será la respuesta que yo haya logrado de un orientador: la mejor que lo sabes eres tú, que eres la que lo tragas todos los días, tú ves que con eso te va bien, pues eso está bien. Entonces yo para qué le digo nada al inspector, al director, al orientador; como dice que la mejor que lo sabe llevar eres tú, que

eres la que lo llevas, pues me da un montón de cuestionarios para que le lleve, ya que a mí no me importa hacerlo por la niña. Pero el problema es que yo rellené todo aquello y hice anotaciones aparte porque eran preguntas cerradas; y le hice el informe estupendo, y resulta que éste se perdió y ahora va a hacerme otra vez el trabajo de nuevo y a mí me da mucha rabia porque yo tuve que sacar horas de mi tiempo, de no sé ni dónde, para poder hacerlo; o sea que ahí, no sé muy bien cómo está eso. Y ellos, claro, tienen unos... hasta aquí llega mi paciencia...Tienen unos límites muy marcados; en cambio, el maestro no tiene límites para nada: el maestro tiene que estar hasta las ocho horas. Ahí, ellos tienen unos límites muy marcados: esto es mi competencia, esto no es mi competencia. Y, en cuanto a la Inspección opino como ella, yo nunca los he visto ni fiscalizando ni asesorando; o sea, más bien no los he visto. También soy de las que nunca ha logrado que un inspector entre en mi aula, sólo ha entrado un momento, ‘muac, muac, ¿cómo estás, qué tal?’; hace 3 años les dije a los niños cuando se iba: ‘bueno, pues el señor se va, yo pensé que se iba a quedar un ratito con nosotros, pero se marcha’. En fin, pasa lo mismo: depende del perfil o de las prisas que tenga en ese momento o de cualquier otro factor. Y van a lo mismo: a pedir papeles y lo que yo veo, que me llamó la atención cuando leíste por ahí antes y ponía que...

- Es que no se puede ni esperar en el aula tampoco; date cuenta que no somos un centro solamente, somos varios centros; o sea, tienen un montón de trabajo, porque van a varios centros a la vez. Sin embargo, en Secundaria, cada Instituto tiene su orientador, con su departamento de Orientación. Están los profesores de ámbito que van a ayudar al orientador, y una serie de recursos, y luego en Primaria nada. Y tú dices: ‘¡Ah!, ¡qué bien!, todo para Secundaria. Vale, vale’.
- Los comprendes porque, claro, el orientador de Primaria no tiene tiempo tampoco para trabajar con todos. Un problema que es lo de la atención a la diversidad, que nos está creando una fuerte problemática en todos los centros de Primaria; el problema de la integración. Lo que pasa es que hay tanto, tanto, tanto... Claro, pero ahora nos hemos centrado en mostrar nuestros recursos al orientador, o sea, aparecen ahora las batallas del orientador ‘no sé cuanto, qué teórico, que no sé que...’. Está en eso, porque ahí es donde no está funcionando. Ahí está el tema de la batalla porque hablamos idiomas diferentes. Ellos se empeñan en decir que queremos ponerles etiquetas a los niños y tú les dices que no, que realmente si no te preocupara el niño pasarías... Ellos que dicen que nosotros queremos sacar a todos esos niños del aula para... Ahí está el dilema... Y es muy difícil: tú tienes 20 niños y un niño de educación especial significativo, a verlos en el aula todos. Ese es el problema que tenemos con el orientador, es que ellos dicen: ‘no, no, es que el niño no sé cuanto...’, no, perdona ven a mi clase y vívelo tú de 9 a 2 todos los días para que veas tú lo problemático que es, es fuerte!

Matriz II: Metodología, estrategias, modelo de actuación de los sistemas de apoyo externo

➤ *Definición/descripción del modelo de actuación*

[DEFINIMOD]

- Primero, y en cuanto a la cuestión que planteas en relación a lo que es el perfil de los orientadores e inspectores hay que decir que hay gente de todo tipo, hay gente que se moja más y hay gente que no lo hace. En el CEP supongo que pasará igual, aunque cuanto más pequeño, es más funcional.
- Primero habría que ver qué pedimos nosotros. Hay que ver qué queremos; si yo no quiero nada pues no hay alternativas. Pero hay que ver qué pedimos nosotros y qué estoy dispuesto yo como profesor a hacer. Si yo pido ésto y después me voy para mi casa o me meto en mi aula, y digo eso y no hago nada, pues es otra cuestión. Entra dentro de la ética profesional de cada uno, yo pido ésto o lo otro para rellenar mi currículum, para estar aquí cuatro horas, lo aguanto, quedo fenomenal y después me voy a mi aula y allí hago cosas totalmente diferentes. Eso para mí no es válido. Pues bien, tendríamos que plantearnos qué estamos haciendo, cómo estamos enseñando y qué necesitamos para que funcione el centro. Entonces, necesitamos que alguien de fuera nos ayude a solucionarlo, en este caso un asesoramiento, y a reconducirlo porque nosotros no podemos. Ayudarnos a estructurar y analizar la problemática que tenemos y dar una solución. Entonces, eso nos sirve mucho; no sé si es una autoevaluación o autoreflexión, pero sirve.
- Yo me voy a centrar, voy a decir en ciertos puntos generales primero y luego ya me refiero a otros porque hay muchas cosas que decir... Entonces, yo sentaría el problema, a pesar del título 'el asesoramiento', en torno al profesorado; es decir, aquí lo que consta, que sean los informes oficiales porque, digo esto pues nosotros tenemos una abundancia de expertos que lo ven incluso como necesario; en muchos casos, lo que pasa es que para qué, ¿cómo se acercan a la escuela? Entonces, esta abundancia de expertos en torno a la escuela, hacen que muchas veces parezca que, todos nosotros, los maestros y maestras, y todo el profesorado, giremos en torno a ellos. Esto crea una especie de desánimo entre nosotros, porque la reforma que, en principio, se pretendía, en la que el profesorado era el artífice, el inventor de la fórmula, el que llegaba, el constructivista... Y ahora resulta que no se parte ni de nuestras ideas previas, ni de cómo somos, ni de lo que

sabemos, sino que somos unos ignorantes totales y tienen que venir de fuera a asesorarnos, a decirnos el cómo, el cuándo, lo que no: 'Oye, muchacha lo que tú tienes que hacer con el libro este es esta fichita; empiezas por aquí...' A mí eso me parece una falta de respeto muy grande en términos generales ¿no? A mí me parece que el perfil ideal de un asesor..., que yo creo que se necesitan muchos, pero me parece que más que darte la fórmula... que para eso yo ya pienso, somos mujeres que sabemos un poquito pues tenemos años de experiencia; no se trata de enseñar al maestro, enseñar al profesor, sino de apoyarnos para que tengamos tiempo, recursos, a que sirva como de apoyo a lo que nosotros con él decidamos hacer; pero no que venga en plan magistral un curso y de recetas que después no son aplicables en el aula, pues esto nos crea cantidad de confusiones, nos crea desánimo y desinterés. Una vez dicho esto, me centro ya en lo concreto. Yo si tengo la experiencia en el CEP, el CEP en La Laguna, hace años, y que no funcionaba como éste, por supuesto: era un CEP completamente distinto, pero lo cambiaron, como los objetivos de los CEPs. En principio, yo tengo una idea de CEP como centro autónomo, para la formación autónoma del profesorado. Pero resulta que la idea de CEP de la Administración es distinta pues va a utilizar a los CEPs para ver cómo se va siguiendo la Reforma. Y todos los objetivos han venido condicionados por ahí. Entonces, ¿qué pasa? Que nos han tupidado de cursos porque pensaban que éramos unos ignorantes, unas personas que no sabíamos nada, y nos han metido en el discurso, y menos en lo que hacemos; más en el discurso, en la forma. Y, además de todo ese tipo de entramado, resulta que el CEP tenía que ser autónomo; yo veo ahí una contradicción. Si los planes que el CEP hace vienen condicionados en parte por lo que le interesa a la Administración educativa en un momento determinado, que no me hablen a mí después de planes autónomos de formación del profesorado, porque esto se va a acabar un día y después de esta Reforma vendrá otra reforma. Entonces, ¿qué pasa? Que vamos a estar condicionados a esos agentes. Hay algo, como una hipoteca a nivel genérico del trabajo de los CEP que, por una parte, están entre la espada y la pared. Quieren contentarnos, es decir, '¿ustedes que necesitan en el centro?'. Pero, por otra parte, vienen los otros por detrás y te dicen: 'no, usted un curso sobre los PCC; cómo se elabora esto, cómo se elabora lo otro, porque interesa que esto...' Eso, por una parte; entonces yo la experiencia que tengo de este CEP es buena, es positiva, en estos límites. Por un lado eso, pues tiene que atender a la Administración y, por otro lado, estamos nosotros y nos tienen que atender también. Por lo menos he visto, en cuatro o cinco años que llevo en esto, que la cosa ha cambiado: la forma de actuación ha cambiado. Yo, por ejemplo, hablo con mi asesor de zona que se pasa mucho por el colegio, por lo menos por mi centro; habla mucho conmigo pues sabe que soy la coordinadora de formación; se pone de acuerdo conmigo y si alguien necesita algo, él está a pie de aula. Entonces tampoco va de enterado y a resolvernos la papeleta, los problemas que no sé cuantos, sino que trabaja como uno más, es un recurso más. Lo que pasa es que después está el otro condicionante: el papel de los CEPs y la Administración que los tiene para algo

muy concreto.

- Con respecto a los Equipos de Orientación, aquí se ha escuchado a los compañeros y creo que, en términos generales, comparto la misma idea, de que muchas veces hay gente que 'se sale'. Pero yo la experiencia concreta que tengo con los orientadores, es que sí que van a los colegios, pero que también se limitan al papel que la Administración tiene para ellos diseñado, es decir, 'usted va ahí y tiene que hacer así para tal sujeto, pues te reunes con ese tal, de tal a tal hora y vienen aquí a hacer la gracia'. Y después es gente valiosa, porque yo de este Servicio tampoco voy a decir que es gente que no trabaja; al contrario, yo sé que es una labor ardua y difícil. Pero, es la forma como se aborda. Y después sobre la Inspección, pues la experiencia es escasa y la experiencia de asesoramiento ninguna. La experiencia de fiscalización y burocrática mucha, un montón. Vino el de zona para preguntarnos, para decirles a los maestros poco menos que van a hacer más evaluación externa de cómo damos las clases. Y bueno, que nos van evaluar ellos así y yo digo 'bueno' y pongo en duda eso, porque además a mí también como profesora pues me interesa saber qué plan realizan. Tiene un servicio de apoyo que se supone que es la Inspección con respecto a los centros. Y a mí como profesora usted qué me va a pedir aquí, ¿qué yo represente aquí en el papelito lo que yo hago día a día?. Estupendo! Mire aquí lo tiene... Pero después hay otras cosas... La realidad es otra, entonces parece que el discurso está florido; pero lo que hacemos es otra cosa y, al parecer, importa más quedar bien en los papeles y en las fotografías y que las estadísticas digan que esto marcha, que esto está estupendo, aunque lo demás sean miles de problemas.
- A mí me gustaría empezar a hablar más que nada de los CEP y de los Equipos de Orientación. Yo les explico mi experiencia y qué hizo el orientador, qué hace y qué hará. Solamente voy a hablar de éste porque la verdad es que la Inspección prácticamente nada y la logopeda, sigo reivindicando que aquí hay mucha atención y no le da tiempo. Respecto al orientador, lo que ha hecho: él, a principio de curso, tiene que diseñar su plan de trabajo; nos pidió cuáles eran nuestras necesidades, en qué pensábamos trabajar este año; más que nada para podernos asesorar. Nosotros nos reunimos por equipos de ciclo y decidimos que este año teníamos un 'lleno' de trabajo: por un lado, aceptar la escuela de familia y, por otro lado, el teatro. Él se multiplicaba, por lo menos en nuestro centro, para ayudarnos a elaborar el plan de acción final. Y como ya nos había aceptado la Consejería lo de teatro, ¡estupendo!, él lo añadió en su plan de trabajo. Pues, a partir de ahí él se reunió conmigo porque yo soy la coordinadora de formación y con el jefe de estudios; diseñamos el plan de acción tutorial del primer trimestre, nos trajo recursos, nos puso en contacto con gente... De verdad, lo hizo; y estoy hablando de este año porque otros años ha sido menos efectivo; este año se ha esforzado. En cuanto a la escuela de familia, también empezó a mover hilos, estuvo buscando, incluso por un lado y por otro; ahí en ese caso ya nosotros contactamos con X, que era nuestra asesora. Hubo una

reunión y todos nos coordinamos porque fue la gente del Centro de Salud, del programa de familia, los distintos coordinadores de ciclo y demás y se hizo. Lo que pasa es que esta línea de trabajo que nos marcamos en principio se iba empobreciendo; porque, a veces, queríamos abordar más y generalmente no lo podíamos hacer; pero bueno está ahí. Eso en cuanto al asesoramiento del orientador. La asesoría del CEP creo que ya está demás decir algo más porque, sinceramente, funciona y la gran mayoría de las funciones las cumple porque, por lo menos, la escuela le corresponde y como hemos ido yendo de más a menos... La Inspección no ha hecho nada en cuanto al asesoramiento; creo que incluso ellos desconocen que tengan la posibilidad de asesorar... A lo mejor porque no sé bien qué funciones tiene la Inspección, porque nunca he visto que hagan algo; han venido, en el caso del inspector, pues no hace mucho nos ha informado, en otros casos a pedir burocracia, a pedir 'no sé cuanto', pero a la hora del asesoramiento, no. Parece que ahora va a haber un acercamiento al aula... Es una cuestión que depende del inspector en sí; en el caso de la nuestra, como dice ella lo de la evaluación... A mí es que en mi clase me da mal rollo... Lo comentamos, porque con una compañera simplemente se informó de lo que hacía y no la asesoró para nada, ni tampoco le dio opciones, porque ella se quejó de hecho y le dio quejas de lo que teníamos, concretamente de nuestro centro, que se está cayendo y siempre falto de recursos; porque esa es otra cuestión... Me imagino que eso también limita hasta cierto punto el asesoramiento y la ayuda que te puede dar este Servicio, que son los recursos.

- Por eso, lo reúne todo ¿no?, pero se nota mucho cuando llegan a los centros licenciados en Pedagogía, se nota un montón, y de Psicología. La verdad es que somos dos mundos distintos, tan opuestos que uno piensa que falla de entrada, o sea, que la visión de la persona que ha estudiado Psicología, Pedagogía, no es la que tiene el maestro, nada más, y entonces, ahí pues chocamos mucho. A veces, aunque el orientador tenga un buen perfil y sea una persona que quiere llegar, ya viene vetado de entrada porque los conocimientos que él... o sí la preparación que él tiene para la docencia es totalmente distinta a la nuestra... Es que lo experimentan en laboratorio... Es muy fácil que tu investigues al niño dentro de un marco de tu tutoría, de tu laboratorio o que lo veas en la clase con 20 más. Yo veo que es una persona que domina un montón de términos que a nosotros se nos escapan a la hora de redactar proyectos y demás... pero no me está respondiendo a lo que yo le estoy hablando.
- A mí, es que me parece de lo más rápido; porque, que no quieren nada, que no. Yo estoy cansada de hablar, yo cuando vine, me van a dejar hablar o me van a mandar a callar, como siempre. A mí todo el mundo me terminará diciendo: cállate la boca. Y es verdad, no, por qué, por qué, hombre, por mucho que reflexiones terminarás diciendo cosas que no gustan. Pero que no van a gustar ni siquiera a nosotros, que somos docentes. Y tenemos que empezar por nosotros, por nuestro sentir, por

nuestra actuación. Yo cuando me planteo dejar la coordinación de un grupo de trabajo para el próximo año es porque me estoy planteando, ¿cuáles fueron, cuáles son mis diferencias?. Entonces, algunas son coyunturales a mi misma, otras son externas, otras son de tiempo; es que cuando le digo a la gente: eh, chicos, tenemos una reunión, dicen: ¡ay, por Dios, otra! estamos hartos, tenemos no sé qué, tenemos no sé cuánto... Sabes en qué se resume, que no podemos echarnos a la boca lo que no podemos resolver. Porque somos cuatro gatos en el mismo sitio siempre juntos. Porque no tienen repartido el trabajo, porque la gente no quiere implicarse, porque mira, la orientadora de mi centro está harta de decir: por favor, una CCP; es desesperante. Primer punto, vamos a ver, tenemos que reformar los criterios de evaluación, venga, propuestas... callados, bien. ¿Por qué te hartas? porque los demás no cumplen con lo que se hace. Es un punto que para resolverlo requiere mucha implicación. Y también requiere que dejemos de lado un poquito la hipersensibilidad que tenemos todos. Nos sentimos rápidamente atacados, nos sentimos valorados, enjuiciados. Incluso la gente que no hace porque teme que se le valore negativamente, porque aceptamos bastante mal las críticas, porque todos nos creemos estar en posesión de la verdad, y mucha veces no escuchamos lo que quiere decir el otro, porque mientras el otro está hablando yo estoy leyendo el periódico, y es que cuando me toca a mi dices, a ver: ¿cuál es el tema?

- Los comprendes porque, claro, el orientador de Primaria no tiene tiempo tampoco para trabajar con todos. Un problema que es lo de la atención a la diversidad, que nos está creando una fuerte problemática en todos los centros de Primaria; el problema de la integración. Lo que pasa es que hay tanto, tanto, tanto... Claro, pero ahora nos hemos centrado en mostrar nuestros recursos al orientador, o sea, aparecen ahora las batallas del orientador 'no sé cuanto, qué teórico, que no sé que...'. Está en eso, porque ahí es donde no está funcionando. Ahí está el tema de la batalla porque hablamos idiomas diferentes. Ellos se empeñan en decir que queremos ponerles etiquetas a los niños y tú les dices que no, que realmente si no te preocupara el niño pasarías... Ellos que dicen que nosotros queremos sacar a todos esos niños del aula para... Ahí está el dilema... Y es muy difícil: tú tienes 20 niños y un niño de educación especial significativo, a verlos en el aula todos. Ese es el problema que tenemos con el orientador, es que ellos dicen: 'no, no, es que el niño no sé cuanto...', no, perdona ven a mi clase y vívelo tú de 9 a 2 todos los días para que veas tú lo problemático que es, es fuerte!
- Mejor te cuento un caso particular. Nosotros cuando vimos la necesidad de trabajar la cuestión del lenguaje y queríamos tener un grupo de trabajo para llevar a cabo la organización de la biblioteca; entonces, desde el momento inicial, meramente burocrático, de cómo se solicita o se plantea un proyecto, un grupo de trabajo, ya ahí interviene el CEP como asesor. Así, enviando en qué boletín sale la convocatoria, te avisan con tiempo suficiente; he recurrido a ellos un montón de veces para que me digan cómo lo elaboro: te dan información al respecto, de cómo

tienes que elaborarlo, cuándo tienes que presentarlo; facilitan todo ese proceso. Hacen de intermediarios, en este caso, entre innovación educativa, innovación y promoción y el profesorado; o sea, están ahí de intermediarios, y una vez que el proyecto es aceptado en innovación, todo lo demás se tramita a través del CEP. Y el caso nuestro: que éste es el tercer año que nos vemos con este grupo de trabajo. Con el CEP ahí asesorando, nos hemos visto con necesidades de formación puntuales. Cuando empezamos el grupo de profesores, no todos sabían de biblioteconomía, ni de informatización de la biblioteca escolar. Solicitamos al CEP si nos podía facilitar el curso y nos pusieron en contacto con unos ponentes; la formación estuvo mediada por ellos. Este año igual, nos vimos con Internet en la biblioteca escolar pero este grupo de profesores de nuestra biblioteca no sabían nada de la red; lo comentamos con el CEP y rápidamente se puso a nuestra disposición, de nuestro mismo grupo de trabajo, o sea los ponentes eran de nuestro mismo grupo de trabajo. Los compañeros, que sí, que se enteran un montón, pero fueron ellos (CEP) los que nos facilitaron el centro, el aula de informática para estar todos delante de un ordenador, con la posibilidad de...

- Yo, metodológicamente hablando, no tengo ningún ejemplo que poner de la Inspección, porque a mí me ha llegado siempre a través de terceros, es decir, a través del Jefe de Seminario. Y se ha limitado a... las actas están en orden, se ha hecho la evaluación de lo que hemos trabajado hasta la fecha, se ha hecho una valoración de porqué son los resultados que son. Viene, en este caso, la inspectora y se muestra: 'mire, todo está en orden'; vamos cumpliendo la programación, en caso de que no se cumple es por esto, esto y esto; y el grado de contento y descontento es el siguiente; actas cumplimentadas y perfecto. No te puedo decir nada más porque no tengo otra experiencia.
- Yo ahora mismo me centro en una cosa que dije el otro día y que estuvimos hablando antes aquí, en ese pequeño preámbulo que tuvimos. Y es que, de entrada, parece que todos venimos de sitios distintos y tal vez estamos muy marcados por las características de cada uno de nuestros grupos; es decir, los maestros ya vamos con unas ideas concretas, con nuestra manera de ser, de actuar; los orientadores o el servicio de orientación, porque no son orientadores sólo, lo mismo que los inspectores, como tú decías antes, ellos también están muy marcados por lo que ha sido la Inspección siempre. Entonces yo creo, tal vez el otro día, el grupo de asesores que mejor quedó fue el CEP; creo que con lo que estamos discutiendo hoy, creo que pasa lo mismo. Son los que yo veo más abiertos, a que no salga todo dirigido de ellos. Hecho que hablábamos antes de las estrategias... sino están abiertos a las posibilidades, o sea, a lo que la gente plantea. Y ahí los que fallamos somos los mismos centros, porque muchas veces ellos están ahí, nos ofertan, nos ofertan y no respondemos. Concretamente en mi centro es una pena que no se haya hecho el PCC a través del CEP. En cambio, se está haciendo a través de la comisión pedagógica guiado por el orientador, y eso no arranca, eso lleva años ahí.

Pero es que es muy cerrado a la postura de aquella persona y el grupo de maestros. En cambio, la gente que yo he visto que lo ha hecho a través de los asesores de aquí le ha salido unos proyectos curriculares mucho más bonitos, más adaptados a la relación de la vida, cómo debe ir evolucionando la escuela y demás. Y luego he visto a la gente contenta de haber participado, y yo allí no veo contento a nadie. Pero, claro, ¿quiénes están? Sólo los coordinadores de ciclo, que son los que forman parte de las CCP, los demás no... Cuando esa persona llega luego a comunicar a su ciclo, lo que se ha hablado y demás, ya la comunicación llega muy fría; no te engancha, no te engancha el tema. Entonces, yo creo que eso ha sido un error, la verdad, en este centro en concreto, no haberse subido al carro del CEP, no haber aprovechado al asesor en lugar de hacerlo a través del equipo de orientación. Luego, los servicios de orientación, pues aquí ya tenemos que hablar individualmente cada uno; es decir, yo, hasta ahora, si te digo la verdad, el único orientador que a mí me llegó bien adentro fueron los primeros orientadores que hubo, que ahora tienen una zona amplia, pero en aquel tiempo era mucho más efectivo. Por ejemplo, yo daba clase en La Florida y el asesor tenía toda la zona alta de La Orotava. Y además, tenía que pasarles unas pruebas individuales a los niños, él personalmente.

- Nunca, y por falta de invitarles no ha sido. Y entonces eso se queda como una figura, que si habla con el director pues, entonces, ya está. Ahí, hay mucho... Si al director le interesa contar al claustro, todo lo que el inspector cuenta..., si no..., porque hay que llevar y tener mano izquierda para llevar un centro y yo lo entiendo. Entonces, todo, un poco, va en función de eso. Y tal vez deberíamos hacer memoria. Hace un par de años hubo unas jornadas, de Escuela y Familia, que me parece que fue ahí donde tú lo conociste o lo conocimos, y fue la primera vez que nos vimos juntos inspectores, padres, maestros, servicios sociales. Pero, claro, las jornadas se convocan con tanta precipitación que todo el mundo se quita la palabra de la boca para poder contar lo que quiere. Y no, ya no había más tiempo, y aquello no sé al final en lo que quedó. Pero, por lo menos, fue la primera vez en que nos sentamos codo a codo.
- Sí, y a mí me dio taquicardia porque me tuve que tragar tantas cosas ya que no me dejaban hablar.
- Pero, en el día, todo el mundo fue sincero en lo que dijo; y yo no sé qué pasó porque en los grupos pequeños a mí no me tocó un inspector en mi grupo. Sólo estuvieron en los grupos grandes, ¿verdad? Pero hubo grupitos pequeños para discutir cosas primero y era interesante que allí estuviéramos también, que estuvieran inspectores mezclados con nosotros y vieran lo que opinábamos y que opinasen ellos también porque tienen derecho, por supuesto. Y claro, pues todo se centra siempre así y luego esas jornadas se suelen culminar con una mesa redonda donde al político de turno que tenga que venir le pase algo y nunca venga. Aunque

en ese caso vino. Aquella vez sí vino.

- Escúchame una cosa, las condiciones no se propician a lo mejor para la reflexión, o las condiciones son malas. Yo he visto una y otra vez el intento de propiciar la reflexión, las ideas, vamos. A ver qué se puede hacer, qué podemos hacer, y la respuesta es silencio. Muchas veces es silencio. Y entonces, cuando alguien propone una idea, hay una propuesta: mira podríamos hacer esto, qué te parece esto y lo otro, y dice: mira, te quieres callar ya ¿quién va a hacer todo eso?, ¿tu? Las cosas son así, o sea hablar, hablar, para no quedarnos en el bello discurso, actuar a continuación; si tu hablas mucho se te va a exigir que hagas mucho. Pero hay gente que dice: yo punto en boca porque no tengo ganas. Después, las condiciones tampoco son propicias, porque incluso para la gente que tiene ganas, hay mucha gente que se calla porque dice: hombre, yo podría si tuviera, pero en estas condiciones no. Porque lo que pueden pretender es lo que dice ella, es una tarea y otra tarea y otra tarea... y no tienes tiempo, de una reunión a otra no tienes tiempo de abarcar, de masticar, de reflexionar, de sentarte y: ¿qué hago yo con esto?. Es que a mi de una reunión de un seminario a otra me hacen tantas propuestas que cuando llegamos... Pero es que no nos da tiempo en una reunión de seminario de una hora, de hablar de todo lo que tenemos que hablar. Somos cinco personas con cosas que decir y bueno, y entonces y al final corriendo, los últimos cinco minutos; pero bueno, ¿qué llevo a la CCP?, ¿qué llevo?. Y entonces, a lo mejor, paso las propuestas por escrito y entonces ya se van desvirtuando; yo por ejemplo, me he sentido herida a veces, de que una propuesta que salió de mi o que salió de otros compañeros, una propuesta se va desvirtuando, desvirtuando, desvirtuando... y al final dice: como dijo (...), ¡perdón!, pero es que lo que estás diciendo no tiene nada que ver con lo que yo al principio quería decir, porque como no estoy, porque yo no estoy en la CCP. Pero mis palabras de seminario llegan a la CCP filtradas, reposadas, ¡no vale!, así no; entonces, claro, no tenemos otra opción.
- Yo también creo que sí ha influido. Un grupo de trabajo de los primeros que se hicieron cuando empezó todo esto, que a mi como docente de práctica en el aula me pareció genial, fue una de las primeras veces que se hablaba de los trabajos de proyecto. Organizar metodológicamente el área desde el punto de vista de los trabajos de proyecto. Pero el tercer año degeneró, sinceramente, pero fue porque es muy personal, qué quieres que te diga. Y porque te sientes un poco sola. Porque el trabajo de proyecto funciona interdisciplinariamente, y llegaba el momento en que yo decía: ¿pero qué estoy haciendo?. Pero el primero y el segundo año fue una experiencia de ilusión personal increíble. A mi me vendieron la moto, yo vendí la moto, mejor de lo que me la vendieron a mi, y los chicos aun siguen vendiendo la moto del proyecto de aquel año. Y entonces, no puedo decir: no me ha servido. Hay cosas que no, sobre todo cuando hablan los expertos. Lo que tu decías el otro día: los que están lejísimos de la realidad, entonces es que yo a veces sonrío por dentro y digo: ¡dios mío!, este hombre no sabe lo que está diciendo. Porque es

bastante difícil acercar eso a la realidad, pero en otros casos sí... yo por ejemplo, desde el servicio de orientación de mi centro, nos han pasado información, hemos discutido los equipos educativos, no solo en las evaluaciones, sino en los equipos educativos, temas que a mi me han hecho reflexionar y luego ver si los puedo aplicar, no todos, algunos los aplico y me salen mal. Si es que la aplicación que yo hice es mala, no sé si la propuesta no es válida o es que yo no sé hacerla. Uno tiene que seguir experimentando, y eso e intentar y creo que esa es la finalidad del asesoramiento, que llegue al aula.

- Es que no tiene sentido. Se asesora para mejorar la práctica porque si no...
- Pero, claro, es por eso. Porque muchas veces vienen: '¿qué hay que hacer pues?', 'el plan, el PCC', '¿y cómo lo hacemos?' Entonces, es el equipo de expertos entre comillas y expertos yo llamo a la Comisión Pedagógica a lo mejor, el director, el jefe de estudios y algunos más que estamos. Entonces esa gente somos los que decidimos, que se puede hacer de este modo o de este otro. Y cuando lo llevamos al Claustro, es una cosa que está muerta también; es decir, que sí, que ha habido propuestas y se han llevado a los ciclos pero después, cuando vuelve de regreso eso está muerto, es una cosa que asumimos tres, cuatro o cinco personas, pero que el resto se queda como un poco al margen. Es como de otro nivel, es como decir: 'Yo vengo al colegio para esto' y entonces ahí habría que reflexionar; ¿quiénes son los que deberían poner las condiciones? Pues, por supuesto, yo pienso que, en este sentido, sería la propia Inspección la que tendría que poner, en vez de tanta burocracia y tanto papel para presentar, debe decir: 'bueno, tal día vamos..., tal día o lo que sea, hay un espacio horario para que se discuta sobre X. Y eso es muy importante; y ahora me dejan el PCC y el PEC y me dejan lo que quieran. Es decir, dar importancia a lo que tiene importancia porque es que realmente nunca se habla del problema. Yo, por lo menos, bajo la experiencia que tengo en las reuniones de Claustro..., en las reuniones de ciclo ya se habla más de los problemas, ahí sí, porque somos menos y con los problemas parece que nos afectan a nosotros y empezamos a hablar y a protestar y a quejarnos. Pero muchas veces no se pasa de la queja, es decir, nos quejamos, nos quejamos hasta que un día reventamos y después nunca sabemos poner unas soluciones adecuadas, unos mínimos pasos para evitar que ese problema te consuma y te haga perder tiempo. Entonces, es eso: que la burocracia..., en los colegios se tiene una visión..., y cuando hablo de colegios me refiero a centros educativos, se tiene una visión de que hay que cumplir una serie de cosas además de dar clase; y que esa serie de cosas viene en la circular nº1. Y después, si el equipo, directivo o como se llame, no es un equipo esencialmente dinamizador y preocupado por la calidad educativa, pues todo se queda en eso: en el cumplimiento, si tu cumples... Hasta ahora sólo se exige que cumplamos, que entremos a las nueve y que salgamos a las tres, o a las dos, o a las cuatro, o a las cinco. Y después en tu aula eres el rey, o eres la reina; ahí nadie se mete contigo... Y luego que tengas que presentar el PCC, que parece una tarea

importantísima, y que muchas veces se hace y no se vuelve a tocar más. Y es artificial, no representa el proceso educativo. Porque cada uno tiene su propio proceso dentro del aula... Eso es así. Las discusiones después vienen cuando nos reunimos en equipo para discutir y decimos: “El plan de acción tutorial”, y cada uno entiende eso de la tutoría del alumno...¡Ojito con eso!, faltan unos previos y ¿quiénes los posibilitan? Pues quienes tienen un poder y los que pueden.

- Equipo...yo que sé...¿director, jefe de estudios, la comisión pedagógica? Sí, siempre y cuando no se descargue de ese tipo de labores burocráticas de: hay que presentar esto, hay que discutir sobre esto; y después que el orientador y todos los servicios de apoyo funcionen como apoyo, como ayuda y el que tenga que asesorar y que sepa mucho, porque tiene que saber...;yo no, en eso tampoco soy una persona... ¿cómo van a saber ellos más que yo? Pues bueno, sí, hay gente que sabe cosas, no solamente que conocen esa cultura de transmisión; sino que, sobretodo, generan ese tipo de procesos para que discutamos, para que nos rindamos, para que se le de importancia a eso; eso está más que nada en la escuela, es decir, en la escuela y en los institutos, y en todos sitios no se discute sobre que somos profesionales. Está ausente por completo, tenemos que cumplir el PCC, tenemos que entrar, tenemos que salir, tenemos que ir a la reunión de tal; vamos y cumplimos pero no se inspecciona y, además, es como que cada uno tiene su papel asumido y ¿quién es el que le pone el cascabel al gato?, por ejemplo; y en el caso de que haya alguien, como se comentó el otro día, haberlos siempre los hay en todos los sitios, desde orientadores a compañeros que no cumplen. Pero, ¿quién se lo avisa a esos compañeros?, ¿quién se lo debe decir?
- Se me ocurrió como si hubieras ya planteado la pregunta, y es que estábamos hablando de coordinación, asesoramiento; estábamos hablando de trabajar con grupos de personas, de impulsar equipos de trabajo y para eso sí que se necesita un perfil claro, que es del coordinador. Una persona asesora tiene que tener unas características o tiene que tener claro cuáles son las características básicas de un dinamizador.
- Yo lo que es la parte del CEP la dejaría como está actualmente, por lo menos lo que conozco de este. Aunque también es verdad una cosa, ella antes comentaba, todo lo contrario de mí. Mientras que a mí la figura de un asesor no me ha servido de mucho, pero claro, ella es coordinadora de formación y yo no, y eso también influye. Tu eres coordinadora de formación en un centro, estás dentro de la CCP, vienes aquí con frecuencia y te reunes con los compañeros. Yo por ejemplo, este año, que ni siquiera soy tutora, soy especialista de música, yo ahora me estoy viendo con el orientador, no yo sola sino con el tutor porque yo voluntariamente dije: todos los niños del colegio que son de necesidades educativas especiales pasan por mí una vez a la semana y pasan por una asignatura que es música, que a lo mejor les ayuda en sus problemas y demás. Y entonces ya he ido a dos, me parece,

con un niño en concreto ya he ido a dos reuniones donde está el tutor y la profesora de PT; y apporto lo que veo, lo que hago con él y lo que decido. Entonces ya digo, depende también de en la calidad que estés tu en el colegio; si eres tutor más, porque segura que vas a tener más niños tal, si eres coordinación de formación pues también muchos más. Mientras que si no, yo este año no tendría ni por qué ver al orientador, lo vería entrar y salir o ni lo vería ¿entiendes?. Es distinto. El servicio del CEP, yo creo que ahora mismo si no funciona mejor, si no llega a mejorar los centros es ya porque los centros se cierran. Esa es mi opinión, y claro, ellos se ofrecen para todo, y siempre han acudido a los sitios a los que se les ha llamado y además, lo digo no solo para cosas puntuales sino que se abren para mucho más. El servicio de Inspección creo que tendría que cambiar de mentalidad, sinceramente, los inspectores tendrían que cambiar totalmente de mentalidad, esos si que viven como en un mundo aparte, ya no solo del resto de nosotros, sino que yo creo que hasta de la escuela, algunos de ellos fueron maestros antes de ser inspectores, pero fue hace muchos años. Todos deberían, fue hace muchos años, se ocuparon de un aula, era una sociedad diferente a la que vivimos hoy en día, los problemas que los niños tenían y los padres eran distintos, creo que están muy alejados de nuestra realidad, y que cuando uno se centra en un despacho, en mi mesa, en mis papeles, no digo que sea culpable de lo que pasa, sino que les ha llevado por ahí la profesión, también les ha cuadrado mucho a ellos. Y luego, al servicio de Orientación yo le pediría que tendría que ser el más cercano al educador, y con eso, sin mi miedo y sobre todo sin jerarquías, que esto tiene que pasar por estos y estos pasos antes de llegar a mi. Por ejemplo, ya con estas cosas, vamos a ver si tu ya acudes primero y yo cuando me enteré de eso dije: yo qué sé. Si tu acudes a la Inspección antes que al orientador ya no te hace caso en ese problema. Pero tiene su derecho, está reconocido, o sea, son unos pasos que hay que dar, es como pedir audiencia para hablar con el Rey. Eso es lo que yo no puedo entender, entonces como va a funcionar un servicio cuando tiene tantos escalones que subir al llegar a él, no puedo, entonces yo pienso que si en alguna parte tu puedes desde tu trabajo, pues lo mismo, a las personas que ustedes forman en la facultad intentar que no salgan personas teóricas, que está muy bien que sepan mucha teoría, pero que sobre todo tienen que llegar a mucho luego, a la gente con la que van a trabajar.

- Mira, sobre lo que le faltaba a los servicios, yo creo que al CEP, si le falta algo, es ser más autónomo, cada vez más, incluso depender menos de lo que te impongan: que si la Reforma de no sé cuanto, que si tienes ahora que formar X profesores para no sé cuanto. Ser un poco más autónomo y perderle miedo, en ese sentido, a estar muchas veces condicionados. Que si el plan de calidad educativa... Que si ahora tienen que llevar a cabo, que si no sé cuantas cosas, los cursos que te manden de abajo de la Administración... Y muchas veces pienso que la gente los puede ver con otro tipo de recelo, que no es el caso nuestro. De todas maneras, serviría también para el servicio de orientación. Y a la Inspección que cambiara

completamente. Y la Inspección además de pedirnos, además de venir a fiscalizar, pues que orientara un poquito. ¿Y qué otro servicio faltaba? Y que cada uno cumpla su rol, su papel porque quién dice: ‘¿Quién le pone el cascabel al gato?’. Como antes; ¿quién dice que nos reunamos?, ¿quién no sé cuanto? Y que cada uno tenga su función y esas funciones que sean asumidas y valoradas por todos, porque muchas veces no se valora, que tenemos un asesor que oh, ah!

Matriz II (cont.): Metodología, estrategias, modelo de actuación de los sistemas de apoyo externo

➤ *Utilización del modelo centrado en procesos o colaborativo*

[MODECOLA]

- A nosotros, por ejemplo, el asesor al que yo estaba haciendo referencia nos orientó para hacer proyectos curriculares durante dos años, y terminamos el proyecto curricular del primer ciclo de secundaria con mucho trabajo; pero tuvo la habilidad de hacernos trabajar a todos; entonces estamos muy orgullosos, aunque el proyecto lo vamos a cambiar dentro de poco pues es necesario. Pero, claro, nos dimos cuenta que eramos capaces de hacerlo nosotros. A nosotros nos dijeron: venga, hay que hacer el proyecto curricular de secundaria y nosotros nos callamos la boca, porque como no sabíamos, no teníamos ni idea... Entonces, después se reunía con nosotros, 'traigan todas las semanas tal cosa', nos buscaba cosas, nos daba información, nos dirigía; se implicó mucho en el trabajo. Sin embargo, la otra persona que era de primaria pues, la verdad, la gente protestó porque en comparación... Porque si a lo mejor sólo está él en el centro muy poco tiempo... Y quieras o no hay una comparación. La gente de primaria dice '¡oye! ¿qué pasa?, ¿por qué no viene?'... Depende de la persona.
- Sí, yo también veía aquí el cómo asesoran, ya que tomé algunos apuntes el otro día. Pues yo creo que los CEPs hacen eso: facilitan el trabajo en equipo, van a los centros y proponen; a lo mejor proponen cursos o solicitan o demandan información para ver de que forma se pueda ayudar; y lo que hacen en realidad bajo mi experiencia es facilitar el trabajo en equipo.
- Sí, de coordinador. En mi caso, esta mujer ha tendido a llevar el papel de dinamizadora en el grupo, a coordinar, a solicitar tareas, pero primero a hacernos reflexionar: ¿qué está pasando?, ¿esto es válido?; a escuchar las críticas que se producen en el centro...
- No, a la CCP. No, en el caso de nuestro equipo educativo, pues está entre comillas; lleva la coordinación de la Comisión Pedagógica y las tutorías. Es la que coordina los trabajos que se realizan en las tutorías y la que lleva las evaluaciones de Secundaria; desde el equipo educativo se hace un guión de qué vamos a trabajar en esta evaluación, qué se le va a pedir a los chicos sobre tal o cual cosa, qué se les va a pedir que reflexionen, qué conclusiones queremos sacar, o que también surgen

montón de roces porque, este caso, jeste año nol... El colectivo no estaba de acuerdo con algunos puntos del PCC, con la evaluación concretamente. Y desde el equipo educativo se consideraba que era válido, el proyecto de evaluación era válido, hasta que el claustro se manifestó plenamente y dijimos, no, dijeron: '¿qué quieres que te diga? Yo también estoy de acuerdo con el sistema de evaluación'. La mayoría no estuvo de acuerdo y entonces se replanteó el tema. Y el equipo de orientación está ahí, pues, facilitando las tareas de puesta en común de los acuerdos con los seminarios; pero es lento y costoso.

- Los asesores, y ahora sí hablo así a nivel como ideal, deberían potenciar aquello que los centros deciden hacer. Para evitar eso que se llama, el asesoramiento técnico o lo que yo llamo el asesoramiento, pues de la persona que viene y que sin ver cómo está el colegio, ni necesidades previas ni nada se mete allí. Entonces, eso también es peligroso. Pero también es peligroso otras cosas, entonces estamos, bueno, si se puede plantear esto, si no viene o si viene y no hay nada, se vuelven a ir ¿no?, no hay nadie allí, que les demande nada. Y si no viene pues también parece como que hay una dejadez. Entonces, hay que trabajar y no estoy diciendo con esto que hay que esperar a que el asesor llegue o a que los centros, pues demanden; hay que trabajar y ya veremos quienes. Hay que trabajar para procurar que esos agentes y condiciones se den, para lograr ese tipo de asesoramiento eficaz. Eso tampoco quiere decir que estemos esperando aquí a que nos llegue, a que llamen y ya está. Sino que tiene que tomar esa iniciativa. De empujar las cosas y de propiciar el encuentro. ¿Quién lo tiene que hacer?. Ojo, ahí está la cosa. Es decir, por una parte está también en los colegios existe la figura del director, jefe de estudios, coordinadora de formación, inspectores, asesores de CEP, orientador, etc. Entonces ahí tiene que haber algo o alguien que empuje, para que se den estas condiciones, de que se parta de lo que cada centro pide y a la vez el asesor o los que asesoran metidos en lo que estamos haciendo, en nuestros planes de trabajo. Y nosotros también estamos contentos de formar grupos, de iniciar de forma dinámica, digamos, para converger en unos fines. Porque sí no se reduce todo a lo que por aquí ya se había comentado. Depende de la persona que asesore para que exista o no, o depende del centro, es decir, en el centro hay alguna persona movida o lo que sea para que acuda a invitar. Pero yo pienso que así no, que debe haber también una especie de reparto de roles. Es decir, quién hace esto, cómo lo hace, y que se respeten estos roles también. Es decir, el asesor tiene tal, el orientador no sé qué, el equipo directivo, la comisión pedagógica y tal. Pero que haya que pedirlo, que haya condiciones en los centros para empujar las cosas y para propiciar el encuentro. Porque si no lo que ocurre ahora, y ahora sí te hablo de lo real, que yo la experiencia que he tenido ha sido diversa, eso sí, he encontrado a gente que se centran en el problema que se les plantea y punto. Hay otros agentes que se suelen centrar, por ejemplo, en todo el proceso y la dinámica. Por ejemplo, yo estoy contenta con el CEP. Con este CEP en concreto, porque he pasado por otros CEP y por lo menos en este se intenta eso, centrar a la gente en procesos, en

dinámicas de trabajo colaborativas. En otros, pues no sé, o mi experiencia era que simplemente tu llamabas y acudían. En este CEP también ha habido cambios, pero también esos cambios vienen motivados por las normativas, que son distintas cada año. Y también por la evolución de ideas. Por ejemplo, yo empecé en el CEP, pues con una concepción de lo que era el asesoramiento, del asesorado, cómo teníamos que venir al CEP, en calidad de que pedíamos, ahora se plantea casi al revés. Es decir, son los asesores, los que van; yo por lo menos en mi caso, este año, el asesor casi todas las semanas va al colegio, habla conmigo. Soy la coordinadora de formación. Entonces, además, intenta entrar en los trabajos que se están planteando en el colegio, a nivel de grupo. Intenta participar, siempre pregunta: ¿y qué hacemos ahora?, ¿cómo ahora se podrían potenciar no sé cuáles?, veo como el papel ese si lo cumple actualmente el CEP, y después está iniciándonos a otra cosa que nos satisfaga a todos, yo veo eso. En cambio, por ejemplo, en el caso de los inspectores, la experiencia que tengo hasta ahora, es que solo atienden a la burocracia, es como decía la compañera, que llegan a colegio, se encierran en el despacho del director, te piden los estadillos, no sé cuánto, y después, a través de algún claustro se suele comentar: pues el inspector ha dicho que no. Son como ordenes. Es decir, que esto quiero que se haga así y no así, y esto sí y esto no, entonces muchas veces son recibidas como tareas, como tareas burocráticas que no tienen sentido. Pienso que si le preguntamos a la mayoría de la gente que está en el centro: ¿qué opina de los inspectores?, la verdad es que nunca nos han resuelto ningún problema, a mi por lo menos. Osea, cuando hemos tenido algo gordo en el colegio, o se han reunido con el director y el equipo directivo aparte, pero yo no he visto que se hayan enfrentado así hasta este curso. Si en este año ya se presentó el otro día al claustro, pero más bien está motivado por necesidades concretas, de que si quieren instalar un no sé cuánto, de que el claustro da permiso para no sé qué. Pero así, en la labor de asesor yo no he visto nunca, ojalá, no que haya alguien, que algunos vayan a los centros para esos casos, pero yo no. Y después en cuanto a los orientadores, pues también ha habido de todo, ha habido gente que se cogió el BOC o qué sé yo, y decía: haber qué es lo que ponen. Las tareas del asesor son: a, b, c, d y tal. Y ustedes me tienen que pedir en base a lo que ya está, y eso ha ido un poco cambiando. Porque ya se hizo las preguntas nosotros, si son preguntas que quieren, que no quieren, pero siempre con ese esquema previo, es decir, el esquema previo al trabajo ya viene, ya está casi determinado. Porque vine la orden de que vienen a atender a un curso, viene que lo prioritario es atender al taller de instrumentos... Otro año viene y dice que no, que es preferible atender a no sé cuánto. Pues ellos varían (...) Como una especie de plan de calidad en el que tenemos que incidir. En capacidades básicas, etc. Como el año pasado que se dedicaron en cuerpo y alma a lo del plan de calidad educativa. Entonces estamos siempre pendientes de eso. Es decir, que siempre se les encarga labores de tipo, pues, burocráticas. Y aunque dentro de su quehacer estaría el atender lo que se demanda, pues muchas veces no hay tiempo y lo peor de todo son las condiciones de los centros, están en condiciones inapropiadas, yo por lo menos

hablo de uno que conozco. Pero bueno, que se tiene que tener otro tipo de condiciones para que nosotros estemos entusiasmados en demandar, en pedir... ¿y a qué se dedica?. Pues qué te digo yo, este año en el taller de Fomento, así si que nos reunimos y todos coincidimos con ese grupo de alumnos, los que opinamos cuando él está presente; es una persona bastante teórica que sabe mucho, y muy avanzado, a nivel, por ejemplo, de ideas educativas, y yo coincido plenamente con él en esas ideas. Pero después, a la hora de concretarlo, a la hora de hacer, hay una diferencia siempre entre el discurso que se hace y lo que se hace. Y después a la hora de hacer, pues eso. Que estamos con unas encuestas y qué te digo, y otra cosa es que tampoco, a veces yo noto como que no entronca, que no llega a la gente cuando va a los grupos, a los grupos de trabajo, y hablo de grupos CCP y demás. Él habla, dice, pero hay ciertos recelos, es lo que se ve. Y ya hay cosas que se pierden, y yo pienso que se pierden en gran parte por esas condiciones previas de las que hablaba de por ejemplo: de quién crea eso, eso les digo, como los grupos, es decir, los grupos estamos obligados a reunirnos en claustros, eso no es un grupo. Es un grupo artificial. Pero cómo se genera esas ganas de que todos estén, de que todos estemos en grupos, de que todos participen. Hay como una cierta..., sin ver nada y quizá está como propiciado porque desde que estamos acostumbrados a trabajar en plan, como: tenemos que entregar para el día tal la CCP, hay que hacer no sé cuánto, y todos hablamos como a la pared, al margen de grupos, de dinámicas. No se reflexiona lo suficiente en grupo sobre los problemas que tenemos, sino que todo eso es obvio porque hay que hacer primero, tenemos que hacer el PCC o tal aspecto se acepta. Y no se deja tiempo para lo importante, la base; es que es así como nos lo piden, osea, mañana quiero tal cosa y ahí tienes que dársela.

- Yo voy a definir un poquito esto con respecto al asesoramiento. Yo quiero hablar de que hay que distinguir partes: la figura del que asesora y la figura del que es asesorado. Entonces, a nivel, en principio teórico... De donde yo parto es que si en los colegios no hay unas condiciones mínimas, unas condiciones mínimas organizativas, de espacio, tiempo, etc. Y ganas e interés, por supuesto! Ni programas que unan a la gente en torno a algo; si no suele haber tampoco tiempo para la discusión de los que nos pasa a nosotros como profesionales, yo pienso que no puede funcionar como un asesoramiento adecuado. Porque no hay ni para demandar, un asesoramiento que se necesita para resolver algo práctico, algo que ocurre en el colegio, y tampoco hay tiempo ni condiciones para recibir la formación adecuada. Entonces yo veo en principio que el problema es ese, más de que puede haber después lo otro. El hecho de estar como asesor es que eres una persona y tienes una cultura, una formación pedagógica, unos hábitos, una manera de ser, una ideología, y llegas a los centros y te relacionas así o así. Pero, si no está eso previo a conseguir, es decir, si no hay unas condiciones mínimas, organizativas que nos aseguren que se camina para la formación del grupo, que se discute todo, que no hay unas personas que tienen más información que otras. Pienso que tal y

como yo lo veo, que no puede funcionar un asesoramiento eficaz. Hay parches, que es lo que estás viendo ahora ¿no?. Parches que vas, que asesoras sobre esto y lo otro. Pero bueno, parches. Los asesores, y ahora sí hablo así a nivel como ideal, deberían potenciar aquello que los centros deciden hacer. Para evitar eso que se llama, el asesoramiento técnico o lo que yo llamo el asesoramiento, pues de la persona que viene y que sin ver cómo está el colegio, ni necesidades previas ni nada se mete allí. Entonces, eso también es peligroso. Pero también es peligroso otras cosas, entonces estamos, bueno, si se puede plantear esto, si no viene o si viene y no hay nada, se vuelven a ir ¿no?, no hay nadie allí, que les demande nada. Y si no viene pues también parece como que hay una dejadez. Entonces, hay que trabajar y no estoy diciendo con esto que hay que esperar a que el asesor llegue o a que los centros, pues demanden; hay que trabajar y ya veremos quienes. Hay que trabajar para procurar que esos agentes y condiciones se den, para lograr ese tipo de asesoramiento eficaz. Eso tampoco quiere decir que estemos esperando aquí a que nos llegue, a que llamen y ya está. Sino que tiene que tomar esa iniciativa. De empujar las cosas y de propiciar el encuentro. ¿Quién lo tiene que hacer?. Ojo, ahí está la cosa. Es decir, por una parte está también en los colegios existe la figura del director, jefe de estudios, coordinadora de formación, inspectores, asesores de CEP, orientador, etc. Entonces ahí tiene que haber algo o alguien que empuje, para que se den estas condiciones, de que se parta de lo que cada centro pide y a la vez el asesor o los que asesoran metidos en lo que estamos haciendo, en nuestros planes de trabajo. Y nosotros también estamos contentos de formar grupos, de iniciar de forma dinámica, digamos, para converger en unos fines. Porque si no se reduce todo a lo que por aquí ya se había comentado. Depende de la persona que asesore para que exista o no, o depende del centro, es decir, en el centro hay alguna persona movida o lo que sea para que acuda a invitar. Pero yo pienso que así no, que debe haber también una especie de reparto de roles. Es decir, quién hace esto, cómo lo hace, y que se respeten estos roles también. Es decir, el asesor tiene tal, el orientador no sé qué, el equipo directivo, la comisión pedagógica y tal. Pero que haya que pedirlo, que haya condiciones en los centros para empujar las cosas y para propiciar el encuentro. Porque si no lo que ocurre ahora, y ahora sí te hablo de lo real, que yo la experiencia que he tenido ha sido diversa, eso sí, he encontrado a gente que se centran en el problema que se les plantea y punto. Hay otros agentes que se suelen centrar, por ejemplo, en todo el proceso y la dinámica. Por ejemplo, yo estoy contenta con el CEP. Con este CEP en concreto, porque he pasado por otros CEP y por lo menos en este se intenta eso, centrar a la gente en procesos, en dinámicas de trabajo colaborativas. En otros, pues no sé, o mi experiencia era que simplemente tu llamabas y acudían. En este CEP también ha habido cambios, pero también esos cambios vienen motivados por las normativas, que son distintas cada año. Y también por la evolución de ideas. Por ejemplo, yo empecé en el CEP, pues con una concepción de lo que era el asesoramiento, del asesorado, cómo teníamos que venir al CEP, en calidad de que pedíamos, ahora se plantea casi al revés. Es decir, son los asesores, los que van; yo por lo menos en mí

caso, este año, el asesor casi todas las semanas va al colegio, habla conmigo. Soy la coordinadora de formación. Entonces, además, intenta entrar en los trabajos que se están planteando en el colegio, a nivel de grupo. Intenta participar, siempre pregunta: ¿y qué hacemos ahora?, ¿cómo ahora se podrían potenciar no sé cuáles?, veo como el papel ese si lo cumple actualmente el CEP, y después está iniciándonos a otra cosa que nos satisfaga a todos, yo veo eso. En cambio, por ejemplo, en el caso de los inspectores, la experiencia que tengo hasta ahora, es que solo atienden a la burocracia, es como decía la compañera, que llegan a colegio, se encierran en el despacho del director, te piden los estadillos, no sé cuánto, y después, a través de algún claustro se suele comentar: pues el inspector ha dicho que no. Son como ordenes. Es decir, que esto quiero que se haga así y no así, y esto sí y esto no, entonces muchas veces son recibidas como tareas, como tareas burocráticas que no tienen sentido. Pienso que si le preguntamos a la mayoría de la gente que está en el centro: ¿qué opina de los inspectores?, la verdad es que nunca nos han resuelto ningún problema, a mi por lo menos. Osea, cuando hemos tenido algo gordo en el colegio, o se han reunido con el director y el equipo directivo aparte, pero yo no he visto que se hayan enfrentado así hasta este curso. Si en este año ya se presentó el otro día al claustro, pero más bien está motivado por necesidades concretas, de que si quieren instalar un no sé cuánto, de que el claustro da permiso para no sé qué. Pero así, en la labor de asesor yo no he visto nunca, ojalá, no que haya alguien, que algunos vayan a los centros para esos casos, pero yo no. Y después en cuanto a los orientadores, pues también ha habido de todo, ha habido gente que se cogió el BOC o qué sé yo, y decía: haber qué es lo que ponen. Las tareas del asesor son: a, b, c, d y tal. Y ustedes me tienen que pedir en base a lo que ya está, y eso ha ido un poco cambiando. Porque ya se hizo las preguntas nosotros, si son preguntas que quieren, que no quieren, pero siempre con ese esquema previo, es decir, el esquema previo al trabajo ya viene, ya está casi determinado. Porque vine la orden de que vienen a atender a un curso, viene que lo prioritario es atender al taller de instrumentos... Otro año viene y dice que no, que es preferible atender a no sé cuánto. Pues ellos varían (...) Como una especie de plan de calidad en el que tenemos que incidir. En capacidades básicas, etc. Como el año pasado que se dedicaron en cuerpo y alma a lo del plan de calidad educativa. Entonces estamos siempre pendientes de eso. Es decir, que siempre se les encarga labores de tipo, pues, burocráticas. Y aunque dentro de su quehacer estaría el atender lo que se demanda, pues muchas veces no hay tiempo y lo peor de todo son las condiciones de los centros, están en condiciones inapropiadas, yo por lo menos hablo de uno que conozco. Pero bueno, que se tiene que tener otro tipo de condiciones para que nosotros estemos entusiasmados en demandar, en pedir... ¿y a qué se dedica?. Pues qué te digo yo, este año en el taller de Fomento, así si que nos reunimos y todos coincidimos con ese grupo de alumnos, los que opinamos cuando él está presente; es una persona bastante teórica que sabe mucho, y muy avanzado, a nivel, por ejemplo, de ideas educativas, y yo coincido plenamente con él en esas ideas. Pero después, a la hora de concretarlo, a la hora

de hacer, hay una diferencia siempre entre el discurso que se hace y lo que se hace. Y después a la hora de hacer, pues eso. Que estamos con unas encuestas y qué te digo, y otra cosa es que tampoco, a veces yo noto como que no entronca, que no llega a la gente cuando va a los grupos, a los grupos de trabajo, y hablo de grupos CCP y demás. Él habla, dice, pero hay ciertos recelos, es lo que se ve. Y ya hay cosas que se pierden, y yo pienso que se pierden en gran parte por esas condiciones previas de las que hablaba de por ejemplo: de quién crea eso, eso les digo, como los grupos, es decir, los grupos estamos obligados a reunirnos en claustros, eso no es un grupo. Es un grupo artificial. Pero cómo se genera esas ganas de que todos estén, de que todos estemos en grupos, de que todos participen. Hay como una cierta..., sin ver nada y quizá está como propiciado porque desde que estamos acostumbrados a trabajar en plan, como: tenemos que entregar para el día tal la CCP, hay que hacer no sé cuánto, y todos hablamos como a la pared, al margen de grupos, de dinámicas. No se reflexiona lo suficiente en grupo sobre los problemas que tenemos, sino que todo eso es obvio porque hay que hacer primero, tenemos que hacer el PCC o tal aspecto se acepta. Y no se deja tiempo para lo importante, la base; es que es así como nos lo piden, osea, mañana quiero tal cosa y ahí tienes que dársela.

- Pero, claro, es por eso. Porque muchas veces vienen: '¿qué hay que hacer pues?', 'el plan, el PCC', '¿y cómo lo hacemos?' Entonces, es el equipo de expertos entre comillas y expertos yo llamo a la Comisión Pedagógica a lo mejor, el director, el jefe de estudios y algunos más que estamos. Entonces esa gente somos los que decidimos, que se puede hacer de este modo o de este otro. Y cuando lo llevamos al Claustro, es una cosa que está muerta también; es decir, que sí, que ha habido propuestas y se han llevado a los ciclos pero después, cuando vuelve de regreso eso está muerto, es una cosa que asumimos tres, cuatro o cinco personas, pero que el resto se queda como un poco al margen. Es como de otro nivel, es como decir: 'Yo vengo al colegio para esto' y entonces ahí habría que reflexionar; ¿quiénes son los que deberían poner las condiciones? Pues, por supuesto, yo pienso que, en este sentido, sería la propia Inspección la que tendría que poner, en vez de tanta burocracia y tanto papel para presentar, debe decir: 'bueno, tal día vamos..., tal día o lo que sea, hay un espacio horario para que se discuta sobre X. Y eso es muy importante; y ahora me dejan el PCC y el PEC y me dejan lo que quieran. Es decir, dar importancia a lo que tiene importancia porque es que realmente nunca se habla del problema. Yo, por lo menos, bajo la experiencia que tengo en las reuniones de Claustro..., en las reuniones de ciclo ya se habla más de los problemas, ahí sí, porque somos menos y con los problemas parece que nos afectan a nosotros y empezamos a hablar y a protestar y a quejarnos. Pero muchas veces no se pasa de la queja, es decir, nos quejamos, nos quejamos hasta que un día reventamos y después nunca sabemos poner unas soluciones adecuadas, unos mínimos pasos para evitar que ese problema te consuma y te haga perder tiempo. Entonces, es eso: que la burocracia..., en los colegios se tiene una visión..., y cuando hablo de

colegios me refiero a centros educativos, se tiene una visión de que hay que cumplir una serie de cosas además de dar clase; y que esa serie de cosas viene en la circular nº1. Y después, si el equipo, directivo o como se llame, no es un equipo esencialmente dinamizador y preocupado por la calidad educativa, pues todo se queda en eso: en el cumplimiento, si tu cumples... Hasta ahora sólo se exige que cumplamos, que entremos a las nueve y que salgamos a las tres, o a las dos, o a las cuatro, o a las cinco. Y después en tu aula eres el rey, o eres la reina; ahí nadie se mete contigo... Y luego que tengas que presentar el PCC, que parece una tarea importantísima, y que muchas veces se hace y no se vuelve a tocar más. Y es artificial, no representa el proceso educativo. Porque cada uno tiene su propio proceso dentro del aula... Eso es así. Las discusiones después vienen cuando nos reunimos en equipo para discutir y decimos: “El plan de acción tutorial”, y cada uno entiende eso de la tutoría del alumno...¡Ojito con eso!, faltan unos previos y ¿quiénes los posibilitan? Pues quienes tienen un poder y los que pueden.

Matriz II (contin.): Metodología, estrategias, modelo de actuación de los sistemas de apoyo externo

➤ *Utilización del modelo centrado en contenidos o especialista*

[MODECONTE]

- Pero, claro, es por eso. Porque muchas veces vienen: '¿qué hay que hacer pues?', 'el plan, el PCC', '¿y cómo lo hacemos?' Entonces, es el equipo de expertos entre comillas y expertos yo llamo a la Comisión Pedagógica a lo mejor, el director, el jefe de estudios y algunos más que estamos. Entonces esa gente somos los que decidimos, que se puede hacer de este modo o de este otro. Y cuando lo llevamos al Claustro, es una cosa que está muerta también; es decir, que sí, que ha habido propuestas y se han llevado a los ciclos pero después, cuando vuelve de regreso eso está muerto, es una cosa que asumimos tres, cuatro o cinco personas, pero que el resto se queda como un poco al margen. Es como de otro nivel, es como decir: 'Yo vengo al colegio para esto' y entonces ahí habría que reflexionar; ¿quiénes son los que deberían poner las condiciones? Pues, por supuesto, yo pienso que, en este sentido, sería la propia Inspección la que tendría que poner, en vez de tanta burocracia y tanto papel para presentar, debe decir: 'bueno, tal día vamos..., tal día o lo que sea, hay un espacio horario para que se discuta sobre X. Y eso es muy importante; y ahora me dejan el PCC y el PEC y me dejan lo que quieran. Es decir, dar importancia a lo que tiene importancia porque es que realmente nunca se habla del problema. Yo, por lo menos, bajo la experiencia que tengo en las reuniones de Claustro..., en las reuniones de ciclo ya se habla más de los problemas, ahí sí, porque somos menos y con los problemas parece que nos afectan a nosotros y empezamos a hablar y a protestar y a quejarnos. Pero muchas veces no se pasa de la queja, es decir, nos quejamos, nos quejamos hasta que un día reventamos y después nunca sabemos poner unas soluciones adecuadas, unos mínimos pasos para evitar que ese problema te consuma y te haga perder tiempo. Entonces, es eso: que la burocracia..., en los colegios se tiene una visión..., y cuando hablo de colegios me refiero a centros educativos, se tiene una visión de que hay que cumplir una serie de cosas además de dar clase; y que esa serie de cosas viene en la circular n°1. Y después, si el equipo, directivo o como se llame, no es un equipo esencialmente dinamizador y preocupado por la calidad educativa, pues todo se queda en eso: en el cumplimiento, si tu cumples... Hasta ahora sólo se exige que cumplamos, que entremos a las nueve y que salgamos a las tres, o a las dos, o a las cuatro, o a las cinco. Y después en tu aula eres el rey, o eres la reina; ahí nadie se

mete contigo... Y luego que tengas que presentar el PCC, que parece una tarea importantísima, y que muchas veces se hace y no se vuelve a tocar más. Y es artificial, no representa el proceso educativo. Porque cada uno tiene su propio proceso dentro del aula... Eso es así. Las discusiones después vienen cuando nos reunimos en equipo para discutir y decimos: “El plan de acción tutorial”, y cada uno entiende eso de la tutoría del alumno...¡Ojito con eso!, faltan unos previos y ¿quiénes los posibilitan? Pues quienes tienen un poder y los que pueden.

- Exactamente. Cosa que ahora no tanto. Pues era un maestro normal y corriente que se había acogido a una comisión de servicio y se había dedicado a eso, pero tenía su aula esperándole para cuando volviera. Y es la persona que, de los que yo conozco, claro que hay muchos más que no conozco...No puedo generalizar...Bueno, el que de él saliera ir a la gente, ir y buscar, darse y ‘a ver qué se puede hacer’... Y, en cambio, lo que he visto después de ahí ha sido pues eso, no sabíamos muy bien qué es, y nos mirábamos todos y decíamos: ‘bueno, y esta persona, ¿qué es lo que hace exactamente?’ Porque si ya no hacen diagnóstico, si ya no quieren entrar en un aula a ver un niño, que le plantees un problema, un grupo de alumnos que presentan un conflicto determinado... Sino que son unas personas que llegan, tienen un despachito en el centro, se meten en él y no sabemos prácticamente nada más. Entonces, claro, el tema es que siempre veo que hay que ir a ellos...;ahora, por ejemplo, en mi centro no funciona...
- Yo voy a definir un poquito esto con respecto al asesoramiento. Yo quiero hablar de que hay que distinguir partes: la figura del que asesora y la figura del que es asesorado. Entonces, a nivel, en principio teórico... De donde yo parto es que si en los colegios no hay unas condiciones mínimas, unas condiciones mínimas organizativas, de espacio, tiempo, etc. Y ganas e interés, por supuesto! Ni programas que unan a la gente en torno a algo; si no suele haber tampoco tiempo para la discusión de los que nos pasa a nosotros como profesionales, yo pienso que no puede funcionar como un asesoramiento adecuado. Porque no hay ni para demandar, un asesoramiento que se necesita para resolver algo práctico, algo que ocurre en el colegio, y tampoco hay tiempo ni condiciones para recibir la formación adecuada. Entonces yo veo en principio que el problema es ese, más de que puede haber después lo otro. El hecho de estar como asesor es que eres una persona y tienes una cultura, una formación pedagógica, unos hábitos, una manera de ser, una ideología, y llegas a los centros y te relacionas así o así. Pero, si no está eso previo a conseguir, es decir, si no hay unas condiciones mínimas, organizativas que nos aseguren que se camina para la formación del grupo, que se discute todo, que no hay unas personas que tienen más información que otras. Pienso que tal y como yo lo veo, que no puede funcionar un asesoramiento eficaz. Hay parches, que es lo que estás viendo ahora ¿no?. Parches que vas, que asesoras sobre esto y lo otro. Pero bueno, parches. Los asesores, y ahora sí hablo así a nivel como ideal, deberían potenciar aquello que los centros deciden hacer. Para evitar eso que se

llama, el asesoramiento técnico o lo que yo llamo el asesoramiento, pues de la persona que viene y que sin ver cómo está el colegio, ni necesidades previas ni nada se mete allí. Entonces, eso también es peligroso. Pero también es peligroso otras cosas, entonces estamos, bueno, si se puede plantear esto, si no viene o si viene y no hay nada, se vuelven a ir ¿no?, no hay nadie allí, que les demande nada. Y si no viene pues también parece como que hay una dejadez. Entonces, hay que trabajar y no estoy diciendo con esto que hay que esperar a que el asesor llegue o a que los centros, pues demanden; hay que trabajar y ya veremos quienes. Hay que trabajar para procurar que esos agentes y condiciones se den, para lograr ese tipo de asesoramiento eficaz. Eso tampoco quiere decir que estemos esperando aquí a que nos llegue, a que llamen y ya está. Sino que tiene que tomar esa iniciativa. De empujar las cosas y de propiciar el encuentro. ¿Quién lo tiene que hacer?. Ojo, ahí está la cosa. Es decir, por una parte está también en los colegios existe la figura del director, jefe de estudios, coordinadora de formación, inspectores, asesores de CEP, orientador, etc. Entonces ahí tiene que haber algo o alguien que empuje, para que se den estas condiciones, de que se parta de lo que cada centro pide y a la vez el asesor o los que asesoran metidos en lo que estamos haciendo, en nuestros planes de trabajo. Y nosotros también estamos contentos de formar grupos, de iniciar de forma dinámica, digamos, para converger en unos fines. Porque si no se reduce todo a lo que por aquí ya se había comentado. Depende de la persona que asesore para que exista o no, o depende del centro, es decir, en el centro hay alguna persona movida o lo que sea para que acuda a invitar. Pero yo pienso que así no, que debe haber también una especie de reparto de roles. Es decir, quién hace esto, cómo lo hace, y que se respeten estos roles también. Es decir, el asesor tiene tal, el orientador no sé qué, el equipo directivo, la comisión pedagógica y tal. Pero que haya que pedirlo, que haya condiciones en los centros para empujar las cosas y para propiciar el encuentro. Porque si no lo que ocurre ahora, y ahora sí te hablo de lo real, que yo la experiencia que he tenido ha sido diversa, eso sí, he encontrado a gente que se centran en el problema que se les plantea y punto. Hay otros agentes que se suelen centrar, por ejemplo, en todo el proceso y la dinámica. Por ejemplo, yo estoy contenta con el CEP. Con este CEP en concreto, porque he pasado por otros CEP y por lo menos en este se intenta eso, centrar a la gente en procesos, en dinámicas de trabajo colaborativas. En otros, pues no sé, o mi experiencia era que simplemente tu llamabas y acudían. En este CEP también ha habido cambios, pero también esos cambios vienen motivados por las normativas, que son distintas cada año. Y también por la evolución de ideas. Por ejemplo, yo empecé en el CEP, pues con una concepción de lo que era el asesoramiento, del asesorado, cómo teníamos que venir al CEP, en calidad de que pedíamos, ahora se plantea casi al revés. Es decir, son los asesores, los que van; yo por lo menos en mi caso, este año, el asesor casi todas las semanas va al colegio, habla conmigo. Soy la coordinadora de formación. Entonces, además, intenta entrar en los trabajos que se están planteando en el colegio, a nivel de grupo. Intenta participar, siempre pregunta: ¿y qué hacemos ahora?, ¿cómo ahora se podrían potenciar no sé cuáles?,

veo como el papel ese si lo cumple actualmente el CEP, y después está iniciandonos a otra cosa que nos satisfaga a todos, yo veo eso. En cambio, por ejemplo, en el caso de los inspectores, la experiencia que tengo hasta ahora, es que solo atienden a la burocracia, es como decía la compañera, que llegan a colegio, se encierran en el despacho del director, te piden los estadillos, no sé cuánto, y después, a través de algun claustro se suele comentar: pues el inspector ha dicho que no. Son como ordenes. Es decir, que esto quiero que se haga así y no asá, y esto sí y esto no, entonces muchas veces son recibidas como tareas, como tareas burocráticas que no tienen sentido. Pienso que si le preguntamos a la mayoría de la gente que está en el centro: ¿qué opina de los inspectores?, la verdad es que nunca nos han resuelto ningun problema, a mi por lo menos. Osea, cuando hemos tenido algo gordo en el colegio, o se han reunido con el director y el equipo directivo aparte, pero yo no he visto que se hayan enfrentado así hasta este curso. Si en este año ya se presentó el otro día al claustro, pero más bien está motivado por necesidades concretas, de que si quieren instalar un no sé cuánto, de que el claustro da permiso para no sé qué. Pero así, en la labor de asesor yo no he visto nunca, ojalá, no que haya alguien, que algunos vayan a los centros para esos casos, pero yo no. Y después en cuanto a los orientadores, pues también ha habido de todo, ha habido gente que se cogió el BOC o qué sé yo, y decía: haber qué es lo que ponen. Las tareas del asesor son: a, b, c, d y tal. Y ustedes me tienen que pedir en base a lo que ya está, y eso ha ido un poco cambiando. Porque ya se hizo las preguntas nosotros, si son preguntas que quieren, que no quieren, pero siempre con ese esquema previo, es decir, el esquema previo al trabajo ya viene, ya está casi determinado. Porque vine la orden de que vienen a atender a un curso, viene que lo prioritario es atender al taller de instrumentos... Otro año viene y dice que no, que es preferible atender a no sé cuánto. Pues ellos varían (...) Como una especie de plan de calidad en el que tenemos que incidir. En capacidades básicas, etc. Como el año pasado que se dedicaron en cuerpo y alma a lo del plan de calidad educativa. Entonces estamos siempre pendientes de eso. Es decir, que siempre se les encarga labores de tipo, pues, burocráticas. Y aunque dentro de su quehacer estaría el atender lo que se demanda, pues muchas veces no hay tiempo y lo peor de todo son las condiciones de los centros, están en condiciones inapropiadas, yo por lo menos hablo de uno que conozco. Pero bueno, que se tiene que tener otro tipo de condiciones para que nosotros estemos entusiasmados en demandar, en pedir... ¿y a qué se dedica?. Pues qué te digo yo, este año en el taller de Fomento, así si que nos reunimos y todos coincidimos con ese grupo de alumnos, los que opinamos cuando él está presente; es una persona bastante teórica que sabe mucho, y muy avanzado, a nivel, por ejemplo, de ideas educativas, y yo coincido plenamente con él en esas ideas. Pero después, a la hora de concretarlo, a la hora de hacer, hay una diferencia siempre entre el discurso que se hace y lo que se hace. Y después a la hora de hacer, pues eso. Que estamos con unas encuestas y qué te digo, y otra cosa es que tampoco, a veces yo noto como que no entronca, que no llega a la gente cuando va a los grupos, a los grupos de trabajo, y hablo de grupos

CCP y demás. Él habla, dice, pero hay ciertos recelos, es lo que se ve. Y ya hay cosas que se pierden, y yo pienso que se pierden en gran parte por esas condiciones previas de las que hablaba de por ejemplo: de quién crea eso, eso les digo, como los grupos, es decir, los grupos estamos obligados a reunirnos en claustros, eso no es un grupo. Es un grupo artificial. Pero cómo se genera esas ganas de que todos estén, de que todos estemos en grupos, de que todos participen. Hay como una cierta..., sin ver nada y quizá está como propiciado porque desde que estamos acostumbrados a trabajar en plan, como: tenemos que entregar para el día tal la CCP, hay que hacer no sé cuánto, y todos hablamos como a la pared, al margen de grupos, de dinámicas. No se reflexiona lo suficiente en grupo sobre los problemas que tenemos, sino que todo eso es obvio porque hay que hacer primero, tenemos que hacer el PCC o tal aspecto se acepta. Y no se deja tiempo para lo importante, la base; es que es así como nos lo piden, osea, mañana quiero tal cosa y ahí tienes que dársela.

Matriz II (contin.): Metodología, estrategias, modelo de actuación de los sistemas de apoyo externo

➤ *Grado de influencia del asesoramiento*

[GRADOIN]

- Y a nivel de este CEP, este año, no sé si es que lo vivo más de cerca o porque soy coordinadora de formación de mi centro, es el año que veo que se está llegando más, además con una colaboración estupenda, cosa que desde la orientación no tenemos, y asesoramiento desde la Inspección no existe.
- A nosotros, por ejemplo, el asesor al que yo estaba haciendo referencia nos orientó para hacer proyectos curriculares durante dos años, y terminamos el proyecto curricular del primer ciclo de secundaria con mucho trabajo; pero tuvo la habilidad de hacernos trabajar a todos; entonces estamos muy orgullosos, aunque el proyecto lo vamos a cambiar dentro de poco pues es necesario. Pero, claro, nos dimos cuenta que eramos capaces de hacerlo nosotros. A nosotros nos dijeron: venga, hay que hacer el proyecto curricular de secundaria y nosotros nos callamos la boca, porque como no sabíamos, no teníamos ni idea... Entonces, después se reunía con nosotros, 'traigan todas las semanas tal cosa', nos buscaba cosas, nos daba información, nos dirigía; se implicó mucho en el trabajo. Sin embargo, la otra persona que era de primaria pues, la verdad, la gente protestó porque en comparación... Porque si a lo mejor sólo está él en el centro muy poco tiempo... Y quieras o no hay una comparación. La gente de primaria dice '¡oye! ¿qué pasa?', ¿por qué no viene?... Depende de la persona.
- Por eso, lo reúne todo ¿no?, pero se nota mucho cuando llegan a los centros licenciados en Pedagogía, se nota un montón, y de Psicología. La verdad es que somos dos mundos distintos, tan opuestos que uno piensa que falla de entrada, o sea, que la visión de la persona que ha estudiado Psicología, Pedagogía, no es la que tiene el maestro, nada más, y entonces, ahí pues chocamos mucho. A veces, aunque el orientador tenga un buen perfil y sea una persona que quiere llegar, ya viene vetado de entrada porque los conocimientos que él... o si la preparación que él tiene para la docencia es totalmente distinta a la nuestra... Es que lo experimentan en laboratorio... Es muy fácil que tu investigues al niño dentro de un marco de tu tutoría, de tu laboratorio o que lo veas en la clase con 20 más. Yo veo que es una persona que domina un montón de términos que a nosotros se nos escapan a la hora de redactar proyectos y demás... pero no me está respondiendo a lo que yo le estoy hablando. De lo que es el servicio general, no de un orientador

solo, se llaman servicios concurrentes; pero muy mal nombre porque yo quisiera saber cuando concurre, porque es que no concurren ni los horarios, y este hecho es grave y nos da problemas. ¿Por qué tenemos problemas con la logopeda?, ¿por qué la logopeda va a nuestros centros a coger a los niños que lo necesitan cuando estamos nosotros dando clase al mismo tiempo?. Entonces, ¿cómo hablar con ella?: ¿en un pasillo corriendo?, ¿en el cambio de clase?... Estas personas no suelen estar, por ejemplo, el día que estamos por la tarde los maestros en los colegios; no suele estar el equipo: está en su centro sede como mucho. ¿Cuándo podemos hablar? Y luego, ésa es otra, que en esas horas hay que hablar también de tantas cosas que queda poco tiempo, con lo del proyecto de calidad, que resulta que nos ha separado más todavía, porque a la única hora que teníamos para hacer la reunión de ciclo o lo que sea, ya están los de calidad, otros del departamento del instituto, además clase en secundaria (como el caso mío, que doy primaria y secundaria)... Por ejemplo, yo, hace dos años, escapé por los pelos porque a la misma hora tenía que estar en calidad educativa y en el instituto, a la misma hora y el mismo día. Entonces yo creo que hay muchas cosas girando alrededor de la gente del aula. Muchos que no me parece mal que existan, pero, claro, que no tengan en cuenta un horario; pasa con las horas de profesorado lo mismo. Si nosotros pedimos como maestros tener más horas libres se pone el grito en el cielo, pero es que no las queremos para rascarnos la barriga; es que las queremos para eso: si yo tengo horario puedo hablar con la logopeda o con el orientador, pero es que esto... A ver quién va a la clase de Fulanito para que esta pobre vaya hablar con el orientador. De esta manera no se puede echar adelante una reforma educativa, como la que ellos han previsto. O sea, sobre el papel algo precioso pero en la práctica un desastre. El servicio de orientación, también el servicio de logopedia parece que se acerca más a la maestra y al aula y al niño. En los orientadores he visto siempre mucha reticencia a: yo sí, yo no, y además qué te voy a decir del niño, tú eres la mejor que lo conoce. Esa siempre será la respuesta que yo haya logrado de un orientador: la mejor que lo sabes eres tú, que eres la que lo tragas todos los días, tú ves que con eso te va bien, pues eso está bien. Entonces yo para qué le digo nada al inspector, al director, al orientador; como dice que la mejor que lo sabe llevar eres tú, que eres la que lo llevas, pues me da un montón de cuestionarios para que le lleve, ya que a mí no me importa hacerlo por la niña. Pero el problema es que yo rellené todo aquello y hice anotaciones aparte porque eran preguntas cerradas; y le hice el informe estupendo, y resulta que éste se perdió y ahora va a hacerme otra vez el trabajo de nuevo y a mí me da mucha rabia porque yo tuve que sacar horas de mi tiempo, de no sé ni dónde, para poder hacerlo; o sea que ahí, no sé muy bien cómo está eso. Y ellos, claro, tienen unos... hasta aquí llega mi paciencia...Tienen unos límites muy marcados; en cambio, el maestro no tiene límites para nada: el maestro tiene que estar hasta las ocho horas. Ahí, ellos tienen unos límites muy marcados: esto es mi competencia, esto no es mi competencia. Y, en cuanto a la Inspección opino como ella, yo nunca los he visto ni fiscalizando ni asesorando; o sea, más bien no los he visto. También soy de las que nunca ha

logrado que un inspector entre en mi aula, sólo ha entrado un momento, ‘muac, muac, ¿cómo estás, qué tal?’; hace 3 años les dije a los niños cuando se iba: ‘bueno, pues el señor se va, yo pensé que se iba a quedar un ratito con nosotros, pero se marcha’. En fin, pasa lo mismo: depende del perfil o de las prisas que tenga en ese momento o de cualquier otro factor. Y van a lo mismo: a pedir papeles y lo que yo veo, que me llamó la atención cuando leíste por ahí antes y ponía que...

- A mi, es que me parece de lo más rápido; porque, que no quieren nada, que no. Yo estoy cansada de hablar, yo cuando vine, me van a dejar hablar o me van a mandar a callar, como siempre. A mi todo el mundo me terminará diciendo: cállate la boca. Y es verdad, no, por qué, por qué, hombre, por mucho que reflexiones terminarás diciendo cosas que no gustan. Pero que no van a gustar ni siquiera a nosotros, que somos docentes. Y tenemos que empezar por nosotros, por nuestro sentir, por nuestra actuación. Yo cuando me planteo dejar la coordinación de un grupo de trabajo para el próximo año es porque me estoy planteando, ¿cuáles fueron, cuáles son mis diferencias?. Entonces, algunas son coyunturales a mi misma, otras son externas, otras son de tiempo; es que cuando le digo a la gente: eh, chicos, tenemos una reunión, dicen: ¡ay, por Dios, otra! estamos hartos, tenemos no sé qué, tenemos no sé cuánto... Sabes en qué se resume, que no podemos echarnos a la boca lo que no podemos resolver. Porque somos cuatro gatos en el mismo sitio siempre juntos. Porque no tienen repartido el trabajo, porque la gente no quiere implicarse, porque mira, la orientadora de mi centro está harta de decir: por favor, una CCP; es desesperante. Primer punto, vamos a ver, tenemos que reformar los criterios de evaluación, venga, propuestas... callados, bien. ¿Por qué te hartas? porque los demás no cumplen con lo que se hace. Es un punto que para resolverlo requiere mucha implicación. Y también requiere que dejemos de lado un poquito la hipersensibilidad que tenemos todos. Nos sentimos rápidamente atacados, nos sentimos valorados, enjuiciados. Incluso la gente que no hace porque teme que se le valore negativamente, porque aceptamos bastante mal las críticas, porque todos nos creemos estar en posesión de la verdad, y mucha veces no escuchamos lo que quiere decir el otro, porque mientras el otro está hablando yo estoy leyendo el periódico, y es que cuando me toca a mi dices, a ver: ¿cuál es el tema?
- Me cuesta un montón mantenerme callada con lo que estoy oyendo, por lo que ustedes han dicho, que hay de todo; el CEP a mi de miedo, mi orientadora, la verdad es que bien, después los inspectores que he tenido, pues tampoco me han resuelto mucho, pero bueno, los problemas que les he propuesto me los han resuelto. O sea, que no tengo visión negativa. Pero después, como Servicio, como estamento sí la tenemos todos ¿entiendes?. Vamos a ver, ¿quién controla eso? Cuando tienes una logopeda y la logopeda no viene en su horario y se escurre y tu ahí dando el callo, y tu callada. Cuando un maestro que tienes ahí que no ha dado golpe y venga baja, y coño, yo no sé, tienes una suerte... Tienes una suerte tremenda porque el mio no me da la baja dos meses y, con una faringitis que no

puedes hablar, me voy a la escuela. Fallan muchas cosas, y a lo mejor yo no soy de las maestras, bueno, tu me conoces, de las maestras fachas ni nada, pero, coño, Y es que yo digo, Dios mío de mi alma, quién pone el orden en eso. El Inspector que no está cumpliendo, el orientador que no está, entonces empecemos por ahí y entonces veremos como todas las cosas pueden funcionar a lo mejor un poquito mejor. Yo soy de las que estoy enamorada de esta escuela y a mi me pueden dar las diez de la noche, pero es que ya no, ya no, porque es que la gente que está viniendo detrás me dice: ay, mi niña, qué dices, no, no no, de nueve a dos, que vá, la ley dice que no sé qué no sé cuánto. Coño, yo no sé nada de leyes. Y termino con la figura de la Inspección, con el inspector. Una anécdota: en el noventa y dos invité a un inspector, por favor venga a mi clase, me encantaría, me contesta, el proyecto, qué bien. Ven, ven para que lo veas allí, para que veas como funciona, pero cuando le dije que el proyecto, dice: eso es imposible ¿me estás metiendo una bola? eso es imposible, que no, que no; todavía ni se había iniciado la LOGSE, dice que era imposible, por favor ven, para que me critiques, para que me digas, mira, eso está mal, para que los alumnos no entiendan al inspector como el, ¡oh!, los fantasmas que no existen. El inspector es el “coco” de la escuela, pero es el coco porque no existe, no es porque de miedo, porque a mi no me da miedo, es el coco porque no existe, no se ve en el aula. Yo no le he visto, no conozco a la inspectora de este año, no se ha presentado, se habría presentado el día que le corresponde estar, pero no se ha presentado. A mi me corresponde estar en la CCP, cuando lo pido por favor en mi centro que lleva la coordinación del grupo de trabajo de biblioteca y hay tanto que decir en la CCP que no tengo horas, no me coincide, entonces empiezas a tirar y al final de la madeja y mira ¿cuántas manos dices que teníamos?.

- De forma anecdótica te contaría que tu no eres partido de una CCP (...). Vamos a ver, aquí hay una cosa que es importante, aquí habla del CEP, aquí habla de los Equipos de Orientación. Claro, todos bajo su forma particular. Creo que en líneas generales, yo pienso que, si todos tuvieramos claro que ellos realmente se nutren con nuestras demandas, ellos sí están ahí, y cuando tienes que recurrir a ellos sí están. Lo que pasa es que, eso sí, uno de los casos que yo quería citar, es que de los perfiles que nosotros estamos hablando, de los trabajadores, no señores, no todos somos iguales, y cuando llega la gran demanda, pues sí, pues demandar y en un claustro ni sale a principio de curso, sale una lista enorme que los asesores de evaluación, que los asesores de psicomotricidad... vale, sí, pero luego no lo hacemos, esa es otra, pero ellos sí cumplen normalmente la demanda, por lo menos la primera.
- Yo ahora mismo me centro en una cosa que dije el otro día y que estuvimos hablando antes aquí, en ese pequeño preámbulo que tuvimos. Y es que, de entrada, parece que todos venimos de sitios distintos y tal vez estamos muy marcados por las características de cada uno de nuestros grupos; es decir, los maestros ya vamos

con unas ideas concretas, con nuestra manera de ser, de actuar; los orientadores o el servicio de orientación, porque no son orientadores sólo, lo mismo que los inspectores, como tú decías antes, ellos también están muy marcados por lo que ha sido la Inspección siempre. Entonces yo creo, tal vez el otro día, el grupo de asesores que mejor quedó fue el CEP; creo que con lo que estamos discutiendo hoy, creo que pasa lo mismo. Son los que yo veo más abiertos, a que no salga todo dirigido de ellos. Hecho que hablábamos antes de las estrategias... sino están abiertos a las posibilidades, o sea, a lo que la gente plantea. Y ahí los que fallamos somos los mismos centros, porque muchas veces ellos están ahí, nos ofertan, nos ofertan y no respondemos. Concretamente en mi centro es una pena que no se haya hecho el PCC a través del CEP. En cambio, se está haciendo a través de la comisión pedagógica guiado por el orientador, y eso no arranca, eso lleva años ahí. Pero es que es muy cerrado a la postura de aquella persona y el grupo de maestros. En cambio, la gente que yo he visto que lo ha hecho a través de los asesores de aquí le ha salido unos proyectos curriculares mucho más bonitos, más adaptados a la relación de la vida, cómo debe ir evolucionando la escuela y demás. Y luego he visto a la gente contenta de haber participado, y yo allí no veo contento a nadie. Pero, claro, ¿quiénes están? Sólo los coordinadores de ciclo, que son los que forman parte de las CCP, los demás no... Cuando esa persona llega luego a comunicar a su ciclo, lo que se ha hablado y demás, ya la comunicación llega muy fría; no te engancha, no te engancha el tema. Entonces, yo creo que eso ha sido un error, la verdad, en este centro en concreto, no haberse subido al carro del CEP, no haber aprovechado al asesor en lugar de hacerlo a través del equipo de orientación. Luego, los servicios de orientación, pues aquí ya tenemos que hablar individualmente cada uno; es decir, yo, hasta ahora, si te digo la verdad, el único orientador que a mí me llegó bien adentro fueron los primeros orientadores que hubo, que ahora tienen una zona amplia, pero en aquel tiempo era mucho más efectivo. Por ejemplo, yo daba clase en La Florida y el asesor tenía toda la zona alta de La Orotava. Y además, tenía que pasarles unas pruebas individuales a los niños, él personalmente.

- Yo voy a definir un poquito esto con respecto al asesoramiento. Yo quiero hablar de que hay que distinguir partes: la figura del que asesora y la figura del que es asesorado. Entonces, a nivel, en principio teórico... De donde yo parto es que si en los colegios no hay unas condiciones mínimas, unas condiciones mínimas organizativas, de espacio, tiempo, etc. Y ganas e interés, por supuesto! Ni programas que unan a la gente en torno a algo; si no suele haber tampoco tiempo para la discusión de los que nos pasa a nosotros como profesionales, yo pienso que no puede funcionar como un asesoramiento adecuado. Porque no hay ni para demandar, un asesoramiento que se necesita para resolver algo práctico, algo que ocurre en el colegio, y tampoco hay tiempo ni condiciones para recibir la formación adecuada. Entonces yo veo en principio que el problema es ese, más de que puede haber después lo otro. El hecho de estar como asesor es que eres una

persona y tienes una cultura, una formación pedagógica, unos hábitos, una manera de ser, una ideología, y llegas a los centros y te relacionas así o así. Pero, si no está eso previo a conseguir, es decir, si no hay unas condiciones mínimas, organizativas que nos aseguren que se camina para la formación del grupo, que se discute todo, que no hay unas personas que tienen más información que otras. Pienso que tal y como yo lo veo, que no puede funcionar un asesoramiento eficaz. Hay parches, que es lo que estás viendo ahora ¿no?. Parches que vas, que asesoras sobre esto y lo otro. Pero bueno, parches. Los asesores, y ahora sí hablo así a nivel como ideal, deberían potenciar aquello que los centros deciden hacer. Para evitar eso que se llama, el asesoramiento técnico o lo que yo llamo el asesoramiento, pues de la persona que viene y que sin ver cómo está el colegio, ni necesidades previas ni nada se mete allí. Entonces, eso también es peligroso. Pero también es peligroso otras cosas, entonces estamos, bueno, si se puede plantear esto, si no viene o si viene y no hay nada, se vuelven a ir ¿no?, no hay nadie allí, que les demande nada. Y si no viene pues también parece como que hay una dejadez. Entonces, hay que trabajar y no estoy diciendo con esto que hay que esperar a que el asesor llegue o a que los centros, pues demanden; hay que trabajar y ya veremos quienes. Hay que trabajar para procurar que esos agentes y condiciones se den, para lograr ese tipo de asesoramiento eficaz. Eso tampoco quiere decir que estemos esperando aquí a que nos llegue, a que llamen y ya está. Sino que tiene que tomar esa iniciativa. De empujar las cosas y de propiciar el encuentro. ¿Quién lo tiene que hacer?. Ojo, ahí está la cosa. Es decir, por una parte está también en los colegios existe la figura del director, jefe de estudios, coordinadora de formación, inspectores, asesores de CEP, orientador, etc. Entonces ahí tiene que haber algo o alguien que empuje, para que se den estas condiciones, de que se parta de lo que cada centro pide y a la vez el asesor o los que asesoran metidos en lo que estamos haciendo, en nuestros planes de trabajo. Y nosotros también estamos contentos de formar grupos, de iniciar de forma dinámica, digamos, para converger en unos fines. Porque si no se reduce todo a lo que por aquí ya se había comentado. Depende de la persona que asesore para que exista o no, o depende del centro, es decir, en el centro hay alguna persona movida o lo que sea para que acuda a invitar. Pero yo pienso que así no, que debe haber también una especie de reparto de roles. Es decir, quién hace esto, cómo lo hace, y que se respeten estos roles también. Es decir, el asesor tiene tal, el orientador no sé qué, el equipo directivo, la comisión pedagógica y tal. Pero que haya que pedirlo, que haya condiciones en los centros para empujar las cosas y para propiciar el encuentro. Porque si no lo que ocurre ahora, y ahora sí te hablo de lo real, que yo la experiencia que he tenido ha sido diversa, eso sí, he encontrado a gente que se centran en el problema que se les plantea y punto. Hay otros agentes que se suelen centrar, por ejemplo, en todo el proceso y la dinámica. Por ejemplo, yo estoy contenta con el CEP. Con este CEP en concreto, porque he pasado por otros CEP y por lo menos en este se intenta eso, centrar a la gente en procesos, en dinámicas de trabajo colaborativas. En otros, pues no sé, o mi experiencia era que simplemente tu llamabas y acudían. En este CEP también ha

habido cambios, pero también esos cambios vienen motivados por las normativas, que son distintas cada año. Y también por la evolución de ideas. Por ejemplo, yo empecé en el CEP, pues con una concepción de lo que era el asesoramiento, del asesorado, cómo teníamos que venir al CEP, en calidad de que pedíamos, ahora se plantea casi al revés. Es decir, son los asesores, los que van; yo por lo menos en mi caso, este año, el asesor casi todas las semanas va al colegio, habla conmigo. Soy la coordinadora de formación. Entonces, además, intenta entrar en los trabajos que se están planteando en el colegio, a nivel de grupo. Intenta participar, siempre pregunta: ¿y qué hacemos ahora?, ¿cómo ahora se podrían potenciar no sé cuáles?, veo como el papel ese si lo cumple actualmente el CEP, y después está iniciandonos a otra cosa que nos satisfaga a todos, yo veo eso. En cambio, por ejemplo, en el caso de los inspectores, la experiencia que tengo hasta ahora, es que solo atienden a la burocracia, es como decía la compañera, que llegan a colegio, se encierran en el despacho del director, te piden los estadillos, no sé cuánto, y después, a través de algún claustro se suele comentar: pues el inspector ha dicho que no. Son como ordenes. Es decir, que esto quiero que se haga así y no asá, y esto sí y esto no, entonces muchas veces son recibidas como tareas, como tareas burocráticas que no tienen sentido. Pienso que si le preguntamos a la mayoría de la gente que está en el centro: ¿qué opina de los inspectores?, la verdad es que nunca nos han resuelto ningún problema, a mi por lo menos. Osea, cuando hemos tenido algo gordo en el colegio, o se han reunido con el director y el equipo directivo aparte, pero yo no he visto que se hayan enfrentado así hasta este curso. Si en este año ya se presentó el otro día al claustro, pero más bien está motivado por necesidades concretas, de que si quieren instalar un no sé cuánto, de que el claustro da permiso para no sé qué. Pero así, en la labor de asesor yo no he visto nunca, ojalá, no que haya alguien, que algunos vayan a los centros para esos casos, pero yo no. Y después en cuanto a los orientadores, pues también ha habido de todo, ha habido gente que se cogió el BOC o qué sé yo, y decía: haber qué es lo que ponen. Las tareas del asesor son: a, b, c, d y tal. Y ustedes me tienen que pedir en base a lo que ya está, y eso ha ido un poco cambiando. Porque ya se hizo las preguntas nosotros, si son preguntas que quieren, que no quieren, pero siempre con ese esquema previo, es decir, el esquema previo al trabajo ya viene, ya está casi determinado. Porque viene la orden de que vienen a atender a un curso, viene que lo prioritario es atender al taller de instrumentos... Otro año viene y dice que no, que es preferible atender a no sé cuánto. Pues ellos varían (...) Como una especie de plan de calidad en el que tenemos que incidir. En capacidades básicas, etc. Como el año pasado que se dedicaron en cuerpo y alma a lo del plan de calidad educativa. Entonces estamos siempre pendientes de eso. Es decir, que siempre se les encarga labores de tipo, pues, burocráticas. Y aunque dentro de su quehacer estaría el atender lo que se demanda, pues muchas veces no hay tiempo y lo peor de todo son las condiciones de los centros, están en condiciones inapropiadas, yo por lo menos hablo de uno que conozco. Pero bueno, que se tiene que tener otro tipo de condiciones para que nosotros estemos entusiasmados en demandar, en

pedir... ¿y a qué se dedica?. Pues qué te digo yo, este año en el taller de Fomento, así si que nos reunimos y todos coincidimos con ese grupo de alumnos, los que opinamos cuando él está presente; es una persona bastante teórica que sabe mucho, y muy avanzado, a nivel, por ejemplo, de ideas educativas, y yo coincido plenamente con él en esas ideas. Pero después, a la hora de concretarlo, a la hora de hacer, hay una diferencia siempre entre el discurso que se hace y lo que se hace. Y después a la hora de hacer, pues eso. Que estamos con unas encuestas y qué te digo, y otra cosa es que tampoco, a veces yo noto como que no entronca, que no llega a la gente cuando va a los grupos, a los grupos de trabajo, y hablo de grupos CCP y demás. Él habla, dice, pero hay ciertos recelos, es lo que se ve. Y ya hay cosas que se pierden, y yo pienso que se pierden en gran parte por esas condiciones previas de las que hablaba de por ejemplo: de quién crea eso, eso les digo, como los grupos, es decir, los grupos estamos obligados a reunirnos en claustros, eso no es un grupo. Es un grupo artificial. Pero cómo se genera esas ganas de que todos estén, de que todos estemos en grupos, de que todos participen. Hay como una cierta..., sin ver nada y quizá está como propiciado porque desde que estamos acostumbrados a trabajar en plan, como: tenemos que entregar para el día tal la CCP, hay que hacer no sé cuánto, y todos hablamos como a la pared, al margen de grupos, de dinámicas. No se reflexiona lo suficiente en grupo sobre los problemas que tenemos, sino que todo eso es obvio porque hay que hacer primero, tenemos que hacer el PCC o tal aspecto se acepta. Y no se deja tiempo para lo importante, la base; es que es así como nos lo piden, osea, mañana quiero tal cosa y ahí tienes que dársela.

- Mi experiencia personal, porque yo no puedo generalizar, en mi caso, sí ha influido positivamente.
- Yo también creo que sí ha influido. Un grupo de trabajo de los primeros que se hicieron cuando empezó todo esto, que a mi como docente de práctica en el aula me pareció genial, fue una de las primeras veces que se hablaba de los trabajos de proyecto. Organizar metodológicamente el área desde el punto de vista de los trabajos de proyecto. Pero el tercer año degeneró, sinceramente, pero fue porque es muy personal, qué quieres que te diga. Y porque te sientes un poco sola. Porque el trabajo de proyecto funciona interdisciplinariamente, y llegaba el momento en que yo decía: ¿pero qué estoy haciendo?. Pero el primero y el segundo año fue una experiencia de ilusión personal increíble. A mi me vendieron la moto, yo vendí la moto, mejor de lo que me la vendieron a mi, y los chicos aun siguen vendiendo la moto del proyecto de aquel año. Y entonces, no puedo decir: no me ha servido. Hay cosas que no, sobre todo cuando hablan los expertos. Lo que tu decías el otro día: los que están lejísimos de la realidad, entonces es que yo a veces sonrío por dentro y digo: ¡dios mio!, este hombre no sabe lo que está diciendo. Porque es bastante difícil acercar eso a la realidad, pero en otros casos sí... yo por ejemplo, desde el servicio de orientación de mi centro, nos han pasado información, hemos

discutido los equipos educativos, no solo en las evaluaciones, sino en los equipos educativos, temas que a mi me han hecho reflexionar y luego ver si los puedo aplicar, no todos, algunos los aplico y me salen mal. Si es que la aplicación que yo hice es mala, no sé si la propuesta no es válida o es que yo no sé hacerla. Uno tiene que seguir experimentando, y eso es intentar y creo que esa es la finalidad del asesoramiento, que llegue al aula.

- Pues vamos a ver. A mi yo creo que no, no me ha funcionado; debería, por eso creo que son necesarios estos servicios, y es más, cuando la figura, por lo menos del orientador, yo a lo mejor me centro más en la del orientador, porque creo que es el más cercano que tenemos, es decir, el que convive con nosotros en el colegio aunque sean pocas veces. Mientras que el CEP, o los inspectores, pues ya damos por hecho que vamos a topar con ellos sólo algunas veces. Entonces, creo que esperamos mucho en principio. Yo por lo menos era de los que esperaba mucho del servicio de Orientación. Yo creo que hasta ahora siempre que hablamos del servicio de Orientación nos centramos sólo en la figura del orientador. Cuando por ejemplo, la logopedia entra y también los servicios sociales. Y entonces siempre nos centramos en éste porque tal vez es el que más nos da. Y ahí ahora yo sí, porque antes me despisté... A los logopedas los veo más cercanos a nosotros, tal vez porque hacen una labor más parecida a la nuestra. Más directa con el alumno. Luego lo de los servicios sociales, ahí ya se me pierde mucho y por eso lo saqué ahora; y retomando un poco lo de las jornadas, aquellas charlas de D. Manuel Segura y demás.
- Sí, sí me influye, aunque yo distingo aquí también entre la mejora tuya como profesora y en el aula, y después la mejora de todo el grupo de trabajo y entonces... Bueno, a veces hacemos cursos que a mí me encantan y me sirven profesional y personalmente. Y me sirven para mejorar mis técnicas o lo que sea. Pero después, a lo mejor, también hay otra actividad que no llega al centro... Porque también es eso, es decir, ¿cómo llega esta actividad que yo he hecho a todo el centro? Y ahí volvemos a tropezar con lo de siempre, es decir, qué condiciones o mecanismos son los que debe haber en un centro educativo para propiciar este tipo de actividades. Porque, claro, hablamos de la buena voluntad y que hay gente cantidad de dinámica dentro del equipo de los orientadores, asesores, que saben un montón, que pueden asesorar, que son personas estupendas porque saben trabajar en un nivel de igualdad de colaboración. Pero después se tropieza uno con las piedras en el camino y éstas son que muchas veces los centros no tienen unas estructuras organizativas adecuadas para propiciar eso. ¿Por qué? Porque siempre depende del voluntariado y éste a veces funciona y a veces no. Y a veces no funciona porque se funde. El profesorado está fundido, está quemado. Porque nos quemamos; es decir, llevas una propuesta, llevas otra y ya llega un día que vas con recelo y tú eres la primera que te cortas cuando quieres proponer algo y piensas: ‘Ay, mi madre!, ahora me van a decir: ¿cómo lo hacemos?, ¿quién lo hace?...’

- Equipo...yo que sé...¿director, jefe de estudios, la comisión pedagógica? Sí, siempre y cuando no se descargue de ese tipo de labores burocráticas de: hay que presentar esto, hay que discutir sobre esto; y después que el orientador y todos los servicios de apoyo funcionen como apoyo, como ayuda y el que tenga que asesorar y que sepa mucho, porque tiene que saber...;yo no, en eso tampoco soy una persona... ¿cómo van a saber ellos más que yo? Pues bueno, sí, hay gente que sabe cosas, no solamente que conocen esa cultura de transmisión; sino que, sobretodo, generan ese tipo de procesos para que discutamos, para que nos rindamos, para que se le de importancia a eso; eso está más que nada en la escuela, es decir, en la escuela y en los institutos, y en todos sitios no se discute sobre que somos profesionales. Está ausente por completo, tenemos que cumplir el PCC, tenemos que entrar, tenemos que salir, tenemos que ir a la reunión de tal; vamos y cumplimos pero no se inspecciona y, además, es como que cada uno tiene su papel asumido y ¿quién es el que le pone el cascabel al gato?, por ejemplo; y en el caso de que haya alguien, como se comentó el otro día, haberlos siempre los hay en todos los sitios, desde orientadores a compañeros que no cumplen. Pero, ¿quién se lo avisa a esos compañeros?, ¿quién se lo debe decir?