

# **EL ASESORAMIENTO DE LOS EQUIPOS DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA Y PSICOPEDAGÓGICA (EOEP) EN EL CONTEXTO DE LOS CENTROS EDUCATIVOS: UN ESTUDIO CUALITATIVO**

*Víctor Hernández Rivero<sup>1</sup>, Lidia E. Santana Vega, Ana Cruz González*

*Facultad de Educación - Universidad de La Laguna*

## **Resumen**

Este artículo ofrece de manera resumida el diseño, desarrollo y los principales resultados de un estudio sobre las actividades de asesoramiento de los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica (EOEP) en el contexto de los centros educativos (Hernández Rivero, 2004). Esta investigación, complementaria a otra realizada anteriormente a nivel de la Comunidad Autónoma Canaria (Hernández Rivero, 2002), se desarrolla en la comarca comprendida por el Valle de La Orotava en la isla de Tenerife, y en ella participan tanto los dos EOEP de la zona como una muestra de profesorado de distintos centros. Se exploran cuestiones relacionadas con el asesoramiento educativo tales como qué funciones y tareas de apoyo se hacen en el marco de las escuelas, cómo las hacen y cómo son valoradas por los EOEP y por los centros y profesorado con que trabajan; cuál es el modelo de asesoramiento dominante en su trabajo; y cómo se ven a sí mismos estos profesionales en tanto que asesores, utilizando la técnica conocida como grupos de discusión.

**Palabras clave:** *asesoramiento educativo, Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica, grupos de discusión, consultoría escolar.*

*(1) Dpto. Didáctica e Investigación Educativa. Correo electrónico: vhernan@ull.es*

## Abstract

In this article we describe the design, development and main results of a study about the consultancy activities of the Guidance Service Teams (EOEP, Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica) in schools (Hernández Rivero, 2004). This study, complementary of other one developed in the whole Canary Island Community (Hernández Rivero, 2002), was carried out in La Orotava Valley district in the island of Tenerife. The participants were the two EOEP working in that area and a sample of teachers. The basic research questions had to do with what support functions and tasks are developed at schools, how are they carried out by the EOPE and how are they valued by the consultants, the schools and the teachers, which is the dominant consultancy model, and how the consultants see themselves as professionals.

*Palabras clave:* school consultancy, Guidance Service Teams, discussion groups.

## Diseño y desarrollo de la investigación

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.

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 (Santana y Santana, 1998). 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 permiten clarificar y delimitar nuestro objeto de estudio. En concreto, las dimensiones o ámbitos que aborda esta investigación sobre el asesoramiento desde los EOEP, a partir de los cuales han sido realizados los análisis, son:

I. "*Actividades, funciones y tareas de asesoramiento*", que hace referencia al catálogo de funciones y tareas que desempeñan los EOEP 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.

II. 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 utiliza el servicio de apoyo y que dan sentido a su labor.

III. La tercera de las dimensiones planteadas en el estudio, "*Estructura interna, organización, formación y relaciones*", analiza algunos aspectos de la estructura interna del sistema de apoyo, las coordinaciones y relaciones entre los diferentes profesionales y estructuras de apoyo y con la Administración. También hace referencia a cómo se ven a sí mismos los profesionales de este servicio educativo en cuanto a su capacitación e identificación con ciertas funciones, y sobre las fuentes de formación que utilizan para su perfeccionamiento.

Así mismo, para el desarrollo de la investigación se adoptó el siguiente procedimiento metodológico:

- a) Contacto inicial con los profesionales implicados para la clarificación y negociación de la investigación.
- b) Constitución de los grupos de discusión: EOEP y profesorado.
- c) Desarrollo de las sesiones de debate y discusión grupal en base a las dimensiones de la investigación.
- d) Análisis e interpretación de datos: transcripción de las discusiones, análisis cualitativo e interpretación de resultados.
- e) Conclusiones.

*a) Contacto inicial con los profesionales implicados para la clarificación y negociación de la investigación*

Tras ser solicitado mediante cita previa, el contacto inicial se desarrolla aprovechando las reuniones de coordinación habituales ya establecidas por el propio sistema 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 cuya zona de actuación se correspondía con el territorio elegido para la investigación, esto es, EOEP nº 2 y 3. Después de algún tiempo para la valoración por parte de los agentes de apoyo, la iniciativa fue aceptada positivamente concretándose a partir de ese momento las tareas y el calendario que el proceso requería de cara a constituir el grupo de discusión y llevar a cabo las reuniones.

En el caso del profesorado se procedió a contactar directamente con profesorado de la zona, utilizando como vía al Centro del Profesorado (CEP) de La Orotava. Al profesorado se le convocó a una reunión previa a su selección con la finalidad de informar de los objetivos de la investigación y de algunas características del procedimiento que se utilizaría.

*b) Constitución de los grupos de 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 (Ibáñez, 1986, 1989; Alvarez Rojo, 1990; Krueger, 1991; García Alonso y Amezcua Viedma, 1993). Con los grupos de discusión hemos tratado de conocer y explicar

cómo los individuos perciben una determinada realidad –en este caso el asesoramiento ofrecido por los EOEP–, qué piensan y sienten ante ella.

Para la realización de nuestro estudio se constituyó, por un lado, un grupo de discusión bien definido 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. Por otro lado, se constituyó un grupo de discusión con nueve profesores de los centros de la zona que voluntariamente decidieron participar, tras ser convocados a una reunión previa de carácter informativo.

Una vez que los grupos quedaron constituidos se convino celebrar tres sesiones de noventa minutos con cada grupo, 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 las reuniones 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.

#### *c) Desarrollo de las sesiones de trabajo con los grupos de discusión*

De acuerdo con el calendario previsto se celebraron tres sesiones de trabajo con cada grupo que permitían abordar las distintas dimensiones de estudio consideradas en la investigación: actividades, funciones y tareas de asesoramiento realizadas por los EOEP, metodología y estrategias de actuación utilizadas, y estructura interna, organización, formación y relaciones de esta estructura.

Las seis sesiones fueron grabadas para su posterior transcripción literal. 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. 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.

#### *d) Análisis e interpretación de datos: transcripción de las discusiones, análisis de contenido e interpretación de resultados*

Para el análisis de los datos aportados fue elegido, de entre los diversos procedimientos de análisis existentes, el denominado análisis de contenido a través de matrices, propuesto por M<sup>a</sup> 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, explo-

rar y organizar sistemáticamente el discurso, dividir las en unidades manejables, sintetizar, buscar patrones, descubrir lo que es importante. Así pues, las fases o etapas del proceso de análisis seguido son las siguientes: registro de la información, codificación, categorización, y elaboración de matrices (ver Tabla 1).

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"> <li>➤ Actividades más frecuentes del sistema de apoyo</li> <li>➤ Definición/delimitación de las funciones que realizan</li> <li>➤ Distribución del tiempo en función del tipo de actuación</li> </ul>
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"> <li>➤ Definición/descripción del modelo de actuación</li> <li>➤ Concepción que tiene el profesorado del asesoramiento</li> <li>➤ Uso del modelo centrado en procesos o colaborativo</li> <li>➤ Uso del modelo centrado en contenidos o especialista</li> <li>➤ Grado de influencia del asesoramiento</li> </ul>
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"> <li>➤ Estructura interna del equipo</li> <li>➤ Formación y competencia profesional <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Coordinación externa; relaciones con otros Servicios</li> <li>➤ Plan de Trabajo y Memoria</li> </ul> </li> <li>➤ Relaciones con la Administración</li> </ul>

Tabla 1: Relaciones entre matrices, categorías y códigos en el proceso de análisis del discurso del grupo de discusión

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 clasificado. 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 formuladas 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.

## 2. Resultados

### *Grupo de discusión de los EOEP*

#### *I. 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', ver Tabla 1), 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 problema 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.”*

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. Este aspecto fue relacionado con el desconocimiento que de sus funciones parece que mantiene el resto de sujetos con los que interactúa, especialmente en el caso del profesorado.

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 normativa:

*“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.”*

*“Desde la Administración se nos utiliza como difusores de 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 considerabamos prioritario, sino de lo que se demandaba en ese momento, por ejemplo, la necesidad de que había que abrir aulas de pedagogía terapéutica.”*

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.”*

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 'DISTRIBUTEM'). 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. Y bueno, ¿cómo se canaliza el trabajo?, pues a través de lo que sea, de lo que sea, y eso nos lleva mucho tiempo.”*

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 re-

lacionan con la atención a las necesidades educativas especiales y van enfocadas preferentemente al alumnado, aunque también se considera que la difusión de normativa 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 destinado a acometer funciones mucho más relevantes, como el asesoramiento al centro educativo en su totalidad, o a los Departamentos, es escaso.

## *II. 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’, ver Tabla 1), 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 de corte colaborativo, más atento a los procesos de trabajo, de reflexión y análisis. 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. 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 concepción 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. 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.”*

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.

### *III. 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*’, ver Tabla 1), 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 ‘*RELADM*’) constituyen aspectos determinantes en el tipo de asesoramiento ofertado.

En primer lugar, en relación con la estructura y organización interna del Equipo puede 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.

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 to-

do 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 sí 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 Centros del Profesorado y la Inspección de Educación– 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 mi 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.

#### *Grupo de discusión del Profesorado*

Además de los debates llevados a cabo con los profesionales de los EOEP participantes, también se ha contado con la opinión de un grupo de profesorado de la zona. El esquema seguido con estos agentes durante los debates ha sido similar al utilizado con los miembros de los EOEP, salvo que al profesorado no se le preguntó respecto a la tercera dimensión de la investigación, ya que trata cuestiones internas de la estructura de apoyo de naturaleza exclusivamente organizativa.

#### *I. Actividades, funciones y tareas de asesoramiento de los EOEP 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 las estructuras de apoyo es percibido y valorado por el profesorado de distinta manera, según se trate de un sistema de apoyo u otro, de un agente u otro. En una primera aproximación, respecto al apoyo recibido por parte de los EOEP 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.....”*

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 ayudarlo 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, cuando 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?’.”*

En resumen, de lo visto en esta categoría puede decirse que la función de asesoramiento desempeñada por los EOEP es percibida de manera desigual por el profesorado. Su valoración por parte de este colectivo es variable, aunque existe consenso en reclamar de estos agentes un perfil de asesor colaborador. Por servicios, los EOEP se constituyen en la estructura más cercana, 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.

## *II. Metodología, estrategias, modelo de actuación de los EOEP 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 EOEP, progresivamente, a tendido hacia una orientación procesual con un marcado carácter generalista. Por los comentarios realizados se desprende que la labor asesora de los EOEP 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 reunía con nosotros, ‘traigan todas las semanas tal cosa’, nos buscaba cosas, nos daba información, nos dirigía; se implicó mucho en el trabajo.”*

*“En mi caso, esta mujer (del EOEP) ha tendido a llevar el papel de dinamizadora en el grupo, a co-*

*ordinar, 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 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."*

Por lo que se ha podido comprobar, 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."*

*“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, por el sentir general de los participantes en la discusión, en términos generales la valoración del grado de influencia que tiene el asesoramiento de los EOEP es positiva, constituyendo un factor estimulante de la innovación y renovación pedagógica y de la calidad educativa de los centros y profesorado:

*“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.”*

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 EOEP afrontan sus funciones asesoras. Desde la perspectiva del profesorado, el modelo de actuación de estos 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 preferentemente atenta a los procesos y a la reflexión en la acción, potenciando el trabajo en equipo y la coordinación de actuaciones.

### **3. Conclusiones**

Una vez han sido presentados los resultados, y realizados los análisis e interpretaciones pertinentes, en esta última parte se presentan algunas conclusiones obtenidas tras el proceso de investigación:

a) 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.

b) De los resultados obtenidos se desprende una gran preocupación en los profesionales que componen los EOEP respecto al catálogo tan amplio de actuaciones que han de acometer, advirtiéndose 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 dispo-



nible 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.

c) 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 reporta, aportando experiencia y conocimientos.

d) No existe un modelo consolidado en la actuación de los EOEP, aunque sí podría hablarse de que se percibe una transición o evolución de un modelo de especialista centrado en el problema hacia uno de corte colaborativo, más atento a los procesos. Sin embargo, según la opinión de los EOEP, la dinámica cotidiana dificulta en gran medida la utilización de un modelo de este tipo. Desde esta perspectiva, la cultura y concepciones predominantes en los centros educativos respecto al asesoramiento, así como el tipo de ayuda que les es demandado por parte del profesorado, determinan en gran medida la relación de trabajo y se constituyen en factores que condicionan decisivamente el estilo de trabajo.

e) 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. 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 en gran medida ayuda especializada, solicitando –en alto porcentaje– intervenciones directas para la resolución de problemas particulares.

f) Es de destacar el buen funcionamiento interno de los equipos. 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.

g) La coordinación, tanto interna al servicio como externa con otros sistemas de apoyo, constituye uno de los aspectos más deficitarios. 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 la coordinación se produce en mayor grado. 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.

h) Por último, 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.

## Referencias

- ALVAREZ ROJO, V. (1990): Los grupos de discusión. *Cuestiones Pedagógicas*, nº 6-7. Sección de Ciencias de la Educación, Universidad de Sevilla.
- 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.
- GONZÁLEZ, M<sup>a</sup>.T. (1987): *La entrevista: desarrollo y análisis*. Dpto. de Curriculum e Investigación Educativa, Universidad de Murcia (doc. policopiado).
- HERNÁNDEZ RIVERO, V. (2002): El asesoramiento a los centros educativos desde los sistemas de apoyo externo, *Qurriculum* 15, 117-140.
- HERNÁNDEZ RIVERO, V. (2004): Sistemas de apoyo a los centros educativos, Tesis Doctorales curso 2001/02 en Humanidades y Ciencias Sociales, La Laguna: Universidad de La Laguna.
- 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.
- KRUEGER, R. (1991): *El Grupo de Discusión. Guía práctica para la investigación aplicada*. Madrid: Pirámide.
- SANTANA VEGA, L. y SANTANA BONILLA, P. (1998): El modelo de consulta/asesoramiento en orientación. *Revista de Investigación Educativa*, vol. 16, nº 2, pp. 59-77.