

TESIS DOCTORAL

UN MODELO DE EVALUACIÓN PARA LOS
EQUIPOS DE ASESORAMIENTO
PSICOPEDAGÓGICO (E.A.P.)

PRESENTADA POR: JOAN DE DIEGO NAVALÓN
Para optar al título de Doctor en Pedagogía

DIRIGIDA POR: Dra. JUANA M. SANCHO GIL

DEPARTAMENT DE DIDÀCTICA I ORGANIZACIÓ EDUCATIVA
UNIVERSIAT DE BARCELONA

PROGRAMA DE DOCTORADO:
INNOVACIÓ CURRICULAR I FORMACIÓ DEL PROFESSORAT

BIENIO: 1991-1993

Als meus pares,

*que amb el seu esforç i saviesa van impulsar els fills
cap a l'estudi que a ells se'ls havia negat.*

A Neus i Gerard,

*Sense ells, ni aquesta tesi ni les millors
coses de la meva vida haurien estat possibles.*

ÍNDICE

AGRADECIMIENTOS	10
INTRODUCCIÓN	11
1. EL ASESORAMIENTO EN EDUCACIÓN	17
1.1. El asesoramiento en educación. Varias evoluciones que confluyen	17
1.2. Las funciones, los roles y el perfil profesional de los asesores	25
1.3. El asesoramiento a los centros una práctica profesional controvertida y problemática	34
1.4. Modelos de asesoramiento psicopedagógico	38
2. LOS EAP EN EL CONTEXTO DE LOS SISTEMAS EXTERNOS DE APOYO	51
2.1. Los sistemas externos de apoyo a los centros educativos	51
2.1.1. Los ámbitos de necesidades y provisión de respuestas	53
2.1.2. Atención directa / asesoramiento	55
2.1.3. La proximidad y accesibilidad de los servicios	57
2.1.4. La sistematicidad de la intervención	58
2.1.5. Los campos de intervención	60
2.1.6. Los EAP dentro de la red de servicios	63
2.2. Los EAP dentro de los Servicios Educativos en Cataluña	66
2.2.1. Los EAP: Definición general	66
2.2.2. Historia y evolución de los EAP	69
2.2.2.1. Creación a partir de la orden de 1983.....	69
2.2.2.2. Primeras líneas de actuación, 1984	70
2.2.2.3. Extensión y consolidación de los EAP y de la red de servicios educativos	74
2.2.2.4. La LOGSE y los EAP	75
2.2.2.5. El Decreto de Servicios Educativos, 1994	77
2.2.2.6. Tendencia a la burocratización, nuevas demandas y trabajo en red	80
2.2.2.7. Perspectivas de futuro, reflexión, autoevaluación	82
2.2.3 Características específicas de los EAP	83
3. LOS OBJETIVOS Y LOS PROBLEMAS DE LA INVESTIGACIÓN. ¿CÓMO EVALUAR UNA PRÁCTICA COMPLEJA?	93
3.1. Necesidad y dificultad de la evaluación de los EAP. El origen de la preocupación.	93
3.2. La complejidad como riqueza y la práctica de los EAP	97

3.2.1. La complejidad como riqueza	97
3.2.2. La complejidad de la acción profesional	101
3.2.3. La complejidad de la tarea de los EAP	105
3.2.4. Consecuencias para la evaluación	111
3.3. La evaluación de programas y servicios: Necesidad, características y enfoques ..	111
3.3.1. La evaluación de programas	113
3.3.1.1. Dimensiones o variables de la evaluación	114
3.3.1.2. Perspectiva histórica del desarrollo de la evaluación	120
3.3.2. Para concluir: Las opciones de principio para la tesis	136
3.4. Formas actuales de evaluación de los EAP	137
3.5. Objetivos y preguntas de la tesis ¿Cómo evaluar una práctica compleja?.....	145
4. EL DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN	149
4.1. La perspectiva general o paradigma de la investigación	152
4.2. Un estudio en desarrollo. Las fases de la investigación	161
4.3. La diversidad de métodos utilizados	164
4.4. Los criterios de credibilidad de la investigación	166
4.5. Síntesis de los aspectos generales del diseño de la investigación	173
5. INFORME DE LA FASE A (1): EL ESTUDIO INICIAL SOBRE LOS EAP Y SU EVALUACIÓN	175
5.1. Los objetivos del estudio inicial	175
5.2. La metodología específica de esta fase	176
5.2.1. Recogida de la información	176
5.2.1.1. La muestra de profesionales entrevistados	177
5.2.1.2. Uso de entrevistas semiestructuradas	179
5.2.1.3. Estrategias de contacto y negociación con los entrevistados	180
5.2.1.4. Desarrollo de las entrevistas	181
5.2.1.5. Transcripción y revisión de las entrevistas	183
5.2.2. Tratamiento y análisis de la información recogida	183
5.2.2.1. Selección de frases o fragmentos relevantes	183
5.2.2.2. Conceptualización de los fragmentos seleccionados	184
5.2.2.3. Elaboración de los cuadros de síntesis	184
5.2.2.4. Interpretación sobre los datos resumidos en los cuadros	185
5.3. Resultados del estudio	186
5.4. Las tendencias de calidad	186
5.4.1. Relación de las tendencias de calidad	188
6. INFORME DE LA FASE A (2): EL MODELO DE EVALUACIÓN	225
6.1. Opciones en que se basa el modelo	225

6.1.1. Orientación hacia la innovación y la mejora	226
6.1.2. Priorización de la autorreflexión colegiada	229
6.1.3. Validación a partir de la razón dialógica	231
6.1.4. Evaluación holística	233
6.2. Propuesta de ámbitos de decisión y evaluación de los EAP	235
6.3. Propuesta de Sistema Abierto de Criterios de Calidad	243
6.4. Propuesta de procedimientos para la evaluación de los EAP	246
7. INFORME DE LA FASE B (1): ASPECTOS GENERALES Y APLICACIÓN DEL MODELO AL E.A.P. DE SANTS-MONTJUÏC	255
7.1. Las aplicaciones en la práctica como una estrategia de validación y mejora	255
7.1.1. Intenciones y finalidades del proceso de investigación	256
7.1.2. Los contextos de aplicación (aspectos generales)	257
7.1.3. Metodología utilizada y roles del investigador	259
7.2. Informe de la aplicación en el EAP de Sants-Montjuïc	262
7.2.1. El contexto	263
7.2.2. Aspectos metodológicos específicos	264
7.2.3. Negociación y acuerdos iniciales	267
7.2.4. Descripción cronológica de las actuaciones del proceso	269
7.2.5. Análisis e interpretación sobre la aplicación del modelo	294
7.2.5.1. Usos que se hicieron del modelo en la evaluación	295
7.2.5.2. Análisis de la aplicación a través de 4 criterios	299
7.2.5.3. Conclusiones y propuestas de mejora del modelo	310
8. INFORME DE LA FASE B (2): APLICACIÓN DEL MODELO A LOS E.A.P. DE GRACIA Y DE SANT ANDREU	316
8.1. Introducción a los informes de los EAP de Gracia y Sant Andreu	316
8.2. Informe de la aplicación al EAP de Gracia	318
8.2.1. El contexto	318
8.2.2. Aspectos metodológicos específicos	319
8.2.3. Negociación y acuerdos iniciales	320
8.2.4. Descripción cronológica de las actuaciones del proceso	322
8.2.5. Análisis interpretativo y conclusiones sobre la aplicación del modelo	332
8.3. Informe de la aplicación al EAP de Sant Andreu	335
8.2.1. El contexto	335
8.2.2. Aspectos metodológicos específicos	336
8.2.3. Negociación y acuerdos iniciales	337
8.2.4. Descripción cronológica de las actuaciones del proceso	338
8.2.5. Análisis interpretativo y conclusiones sobre la aplicación del modelo	344
8.4. Propuestas de mejora a partir de los dos informes	348

9. INFORME DE LA FASE B (3): SEGUNDA VERSIÓN DEL MODELO DE EVALUACIÓN.	
EL MODELO EDSOM-EAP	349
9.1. El modelo EDSOM-EAP	350
9.1.1. Presentación	350
9.1.2. Las bases del modelo (las ideas-fuerza)	350
9.1.2.1. Evaluación orientada a la mejora	350
9.1.2.2. Evaluación inicialmente interna y grupal	351
9.1.2.3. Evaluación basada en el diálogo	352
9.1.2.4. Evaluación holística y cíclica	353
9.1.3. Las finalidades de la evaluación	355
9.1.4. El proceso de evaluación en el modelo EDSOM-EAP.....	355
9.1.5. Los Instrumentos	356
9.1.5.1. Instrumentos conceptuales del modelo	356
9.1.5.2. Instrumentos para estructurar y registrar el proceso.....	358
9.1.5.3. Los instrumentos habituales de la investigación cualitativa ...	359
9.1.6. Esquema general de los pasos e instrumentos del proceso	360
9.1.7. Algunos ejemplos de instrumentos	368
10. INFORME DE LA FASE C: LA CONSULTA A EXPERTOS	381
10.1. Introducción a la fase C	381
10.2. Informes elaborados por los dos especialistas	384
10.1.1. Informe elaborado por Saville Kushner	384
10.1.2. Informe elaborado por Miguel Ángel Santos	389
10.3. Revisión e interpretación de los informes de los expertos	405
11. EL MODELO DE EVALUACIÓN EDSOM-EAP (VERSIÓN ACTUAL)	419
11.1. El modelo EDSOM-EAP: Presentación y aspectos generales	420
11.2. Las bases del modelo (las ideas-fuerza)	422
11.2.1. Evaluación orientada a la mejora	422
11.2.2. Evaluación inicialmente interna y grupal	422
11.2.3. Evaluación basada en el diálogo	423
11.2.4. Evaluación holística y cíclica	425
11.3. Las finalidades del proceso de evaluación	426
11.4. Los roles y responsabilidades durante el proceso de evaluación	427
11.5. El proceso cíclico de evaluación y su doble dimensión temporal	430
11.6. Los instrumentos y técnicas para desarrollar el proceso	431
11.6.1. Instrumentos conceptuales del modelo	432
11.6.2. Instrumentos-registro	434
11.6.3. Los instrumentos habituales de la investigación cualitativa	435

11.7. Los informes y la metaevaluación	436
11.8. Esquema general de los pasos e instrumentos del proceso	439
11.9. Los Instrumentos Conceptuales del modelo	447
11.10. Algunos ejemplos de Instrumentos-registro.....	455
12. CONCLUSIONES	457
12.1. De la preocupación por la evaluación de los EAP hasta los “problemas de la investigación”	459
12.2. Sobre los principios y características de la evaluación de los EAP	465
12.3. Sobre el modelo concreto para llevar a la práctica la evaluación	469
12.4. Sobre la funcionalidad real del modelo	473
12.5. De aquí en adelante. Nuevas líneas de trabajo	476
BIBLIOGRAFÍA	479
ÍNDICE DE FIGURAS Y TABLAS	495
ANEXOS	497
ANEXO 1. Guiones previos para las entrevistas de la fase A	499
ANEXO 2. Cuadros de síntesis del análisis de las entrevistas y su interpretación	503
ANEXO 3. Informe de evaluación elaborado por el EAP Sants-Montjuïc	555
ANEXO 4. Propuesta de evaluación para el EAP de Gracia	569
ANEXO 5. Propuesta de evaluación para el EAP de Sant Andreu	575
ANEXO 6. Documentación enviada a los 2 expertos consultados	585

Agradecimientos

El número de personas a quien debería expresar mi gratitud por haber podido desarrollar esta tesis es francamente extenso. No podré hacerlo individualmente mas que en algunos casos.

En primer lugar quiero agradecer su generosa colaboración a las personas que fueron entrevistadas en el estudio inicial (la relación de sus nombres y cargos se encuentra en el apartado 5.2.1.) por haberme dedicado su tiempo y su conocimiento.

A las compañeras y compañeros de los EAP de Gracia y Sant Andreu por aplicar el modelo a sus evaluaciones y a las del EAP de Sants Montjuïc porque, además, allí nació el estímulo que originó la tesis y porque a lo largo de 20 años de trabajo en común han sido, para mí, una fuente inagotable de crecimiento profesional y humano.

Al Dr. Joan Mateo por sus consejos. A los compañeros del Departamento DOE que siempre me han animado en esta tarea, en especial a la Dra. Nuria Lorenzo que me ha apoyado siempre más allá de lo que yo merecía y, como no, a Francesc López colega en el Departamento, en el programa de doctorado, en los EAP y en la vida, a él y a su familia por la amistad y apoyo inquebrantable de tantos años.

Expreso mi enorme admiración y gratitud a Saville Kushner y Miguel Ángel Santos por haber aceptado desinteresadamente revisar el modelo de evaluación y emitir un informe al respecto, colaborando así decisivamente en la investigación. También agradezco a Irina de Diego su traducción profesional del informe del Dr. Kushner.

Agradezco especialmente a la Dra. Joana M. Sancho la dirección de la tesis, su insistencia, su confianza en mis posibilidades cuando yo mismo no confiaba y la disponibilidad para dirigir mi trabajo más allá de los horarios y espacios universitarios, lo que ha facilitado mi labor de una forma decisiva.

Finalmente, y de una manera muy especial, estoy agradecido a Neus, mi esposa y Gerard, mi hijo, *absolutamente por todo*. Por la paciencia, la comprensión, el apoyo, la compensación afectiva contra el desánimo. Pero también por los consejos lúcidos, por la ayuda en el desarrollo del trabajo y por la inteligencia con que, a menudo, me han sacado de los atolladeros que una tarea de este tipo suele plantear.

Introducción:

La tesis doctoral que se presenta aquí, es el resultado directo de un proceso de investigación desarrollado durante 5 años, mediante el cual se pretendía:

Formular y probar una propuesta de modelo de evaluación para los Equipos de Asesoramiento Psicopedagógico (EAP) que aportara información y conocimiento relevante para la comprensión y la mejora de su práctica.

La exposición organizada del proceso de investigación desde la explicación del contexto hasta sus conclusiones se desarrollará en la tesis a lo largo de 12 capítulos, de los que, ahora, voy a exponer, muy sintéticamente, la secuencia para introducir a los lectores en la organización y la lógica de su contenido:

- En los capítulos 1 y 2 se expone el *contexto* en el que se desarrolla la investigación: el *asesoramiento en educación* y los *Equipos de Asesoramiento Psicopedagógico (E.A.P.) dentro de la red de Servicios Externos de Apoyo*.
- El capítulo 3 presenta el problema de la investigación: *la dificultad de evaluar una práctica compleja*. En él se argumenta la complejidad del asesoramiento, se revisan los modelos de evaluación de programas y las formas actuales de evaluación de los EAP para terminar *formulando los objetivos y las preguntas que han guiado la investigación*.
- En el capítulo 4 se presentan y justifican la *metodología y el diseño* que se han seguido para llevar a cabo la investigación.
- En los capítulos 5 y 6 se expone la “fase A” del proceso: *el estudio inicial* que propició la primera versión del modelo de evaluación.
- Los capítulos 7 y 8 describen *las aplicaciones del modelo a la evaluación real* de 3 EAP de la ciudad de Barcelona, la “fase B” del diseño previsto.

- En el capítulo 9 se presenta la *segunda versión del modelo*, modificado tras su aplicación en la práctica de la evaluación de los EAP citados.
- El capítulo 10 recoge la *consulta sobre el modelo realizada a 2 expertos en evaluación* (Saville Kushner y Miguel Ángel Santos). Se incluyen sus respectivos informes y las consideraciones al respecto del autor de la tesis.
- En el 11 se presenta la *tercera, y última por ahora, versión del modelo de evaluación*, en la que se han tenido en cuenta las sugerencias de los expertos.
- En el capítulo 12 he intentado reconstruir y presentar en forma de *conclusiones* los aprendizajes, las propuestas, las dudas y los proyectos para el futuro que se han generado en este largo, difícil y enriquecedor viaje por el asesoramiento psicopedagógico y su evaluación.

La tesis y el modelo de evaluación que se propone en ella están concebidos como un proceso en desarrollo, los capítulos que he sintetizado muestran el recorrido de los últimos 5 años de investigación, pero antes de exponer ese último tramo me parece relevante exponer sus antecedentes, es decir los contextos personales y de la actividad profesional en los que nació el proyecto.

Trayectoria personal con relación al tema de la tesis

Me ha parecido oportuno, al iniciar la presentación, exponer algunos datos referidos a mi trayectoria profesional para situar mejor el contexto desde el que efectúo mis aportaciones.

Me licencié en la Facultad de Pedagogía de la Universidad de Barcelona en el año 1979.

Mi actividad profesional, después de la licenciatura, se inició como maestro de educación infantil. En esos momentos mi formación en ejercicio se centraba en la mejora de mis conocimientos sobre el desarrollo infantil y la didáctica. Fueron años de una gran intensidad y de un aprendizaje acelerado sobre la educación junto a mis compañeros/as de las “Escoles Bressol” de la ciudad de Barcelona.

En los primeros años de la década de los 80, el nuevo Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya creó los primeros Equipos de Asesoramiento Psicopedagógico (EAP) y en el año 1984, casi por casualidad, me presenté a un concurso de méritos y entré a formar parte del EAP de Zona Franca (que posteriormente se denominaría de Sants-Montjuïc).

Desde entonces mi actividad profesional principal ha sido como asesor psicopedagógico, primero en el EAP citado y desde el curso 2002-03 en el EAP de Gracia.

A partir de ahí el campo de mi formación en ejercicio se ha diversificado enormemente, puesto que una de las características de la profesión es que el profesorado, la administración, las familias o el alumnado, pueden formular demandas de asesoramiento sobre aspectos muy diferentes de la educación, del desarrollo personal del alumnado o de la organización de los centros o de sus respuestas educativas.

Junto a la capacitación en los diferentes contenidos sobre los que podían pedirme orientación, mis principales intereses de formación se fueron centrando en el estilo y la metodología de asesoramiento. Eran momentos en que el colectivo de los profesionales de los EAP debatía el modelo de intervención que debía ir substituyendo al modelo clínico que había imperado en los primeros tiempos de la entrada de psicólogos y pedagogos en los centros.

Mi trayectoria, en este sentido, se fue decantando hacia un estilo de asesoramiento basado en la colaboración y la corresponsabilidad entre asesores externos y profesorado de los centros. A través de algunos seminarios dirigidos e impulsados por Joana Sancho y Fernando Hernández, primero en la Universidad de Barcelona y más tarde en la Universidad Autónoma de Barcelona, tuve la oportunidad de contactar con las concepciones sobre los movimientos de Investigación del Currículum, la Investigación en la Acción, la Autoevaluación de los centros, los estudios sobre Innovación Educativa, etc.

Participé en seminarios con miembros destacados de esos movimientos: John Elliot, Maurice Galton, Saville Kushner, David Hamilton, Wilfred Carr, Gaby Weiner,... y pude escuchar y/o leer las aportaciones de profesionales de nuestro país que trabajaban en esta línea: Ángel Pérez, José Gimeno Sacristán, Juan Manuel Escudero,

En este contexto creció mi interés por relacionar el asesoramiento con la innovación educativa, es decir por considerar la función de los asesores como una forma de mejorar la escuela a partir de la colaboración con los profesionales de los centros.

En el bienio 1991-93 cursé el programa de doctorado “Innovación curricular y formación del profesorado” del departamento de Didáctica y Organización Educativa de la Universidad de Barcelona e inscribí mi proyecto de tesis con el siguiente título: “Asesoramiento externo y desarrollo profesional de los maestros”

Poco después cursé el Máster “Intervención psicopedagógica y asesoramiento curricular” dirigido por las doctoras Isabel Solé y Teresa Mauri del Departamento de psicología evolutiva y de la educación de la Universidad de Barcelona. En este máster organizado para los asesores de los EAP, tuvimos oportunidad de formarnos y debatir profundamente sobre los modelos colaborativos de asesoramiento curricular en relación con las concepciones del constructivismo y las teorías sistémicas.

El estudio del asesoramiento colaborativo y su relación con la innovación y la mejora se ha ido constituyendo en el eje de mi trayectoria profesional. Tanto en lo que se refiere a publicaciones (Bonals y De Diego, 1996, De Diego, 1997, 2002, 2005a.), como a la presentación ponencias en jornadas o congresos de intercambio profesional (De Diego, 1999, 2001a), como en mi actividad profesional cotidiana como miembro y director de un EAP y, desde el curso 1997-98, como profesor asociado en el departamento DOE de la Universidad de Barcelona impartiendo la asignatura “Diseño, desarrollo e innovación del currículum”.

Cuando, por fin, me planteé seriamente iniciar el proyecto de esta tesis, tenía muy claro que quería trabajar en un tema en el que pudiera hacer alguna aportación útil, por humilde que fuera, a la mejora de la práctica asesora. Se trataba de poder aplicar los conocimientos sobre innovación a la mejora de los propios EAP. Paralelamente desde la administración se estaban impulsando iniciativas de evaluación del sistema educativo y se empezaban a plantear evaluaciones externas e internas de los servicios educativos. La constatación de que dichas evaluaciones no respondían al objetivo que yo entendía que debían orientarlas (la comprensión y la mejora de la práctica de los equipos de asesoramiento), me decidió a intentar desarrollar una *propuesta de modelo de evaluación para los EAP que facilitara la innovación de su funcionamiento e intervención y tuviera en cuenta además la considerable complejidad de su práctica.*

En el curso 2000-01 solicité una licencia de estudios a media jornada para iniciar el estudio interpretativo (De Diego, 2001b) sobre la evaluación de los EAP. Este fue el inicio del proceso de investigación que se presenta en esta tesis, aunque no se puede dar por concluido ya que, por sus características, la investigación continuará en desarrollo mientras el modelo se siga utilizando y, a partir de la práctica, se modifique para mejorarlo.

A partir de ese estudio inicial formulé una primera propuesta de modelo de evaluación que, posteriormente, se aplicó en el EAP de Sants Montjuïc durante 3 cursos y, más tarde en los EAP de Gracia y Sant Andreu. Estas aplicaciones reales proporcionaron información para mejorar el modelo. En la siguiente fase de la investigación el modelo se sometió al juicio crítico de dos especialistas en evaluación de programas para que valoraran su utilidad, viabilidad y coherencia y para que aportaran sugerencias para su mejora respecto al propio modelo o a su puesta en práctica.

Lo que presento ahora como tesis doctoral es la contextualización, descripción y resultados de la investigación en sus diversas fases.

Antes de acabar esta introducción quiero volver a destacar que mi intención es hacer una aportación fundamentalmente útil para la comprensión y la mejora de la práctica del asesoramiento entendido como una actividad colaborativa y compleja que a su vez ha de incidir en la mejora de la educación escolar.

El asesoramiento en educación

Ya que el objeto de estudio de la tesis se centra en la evaluación de la práctica profesional de los Equipos de Asesoramiento Psicopedagógico, parece necesario definir el contexto teórico en el que nos movemos. Lo primero que habrá que definir es la propia concepción de asesoramiento en educación.

1.1. El asesoramiento en educación. Varias evoluciones que confluyen

Una manera de aproximarnos a lo que actualmente solemos entender como asesoramiento en educación es hacer un poco de historia e identificar algunas de las prácticas profesionales que han confluído en ese espacio profesional.

Uno de los orígenes del asesoramiento psicopedagógico actual en la prestación de servicios de profesionales de la psicología, la pedagogía o la medicina en los centros educativos como complemento de la tarea educativa del profesorado. En un inicio la tarea de estos profesionales se centraba en atender ciertas necesidades de la evolución y la orientación del alumnado que excedían los conocimientos o las funciones de los docentes. En Catalunya encontramos iniciativas institucionales en esta línea desde el año 1917 (Domènech, 2003).

En nuestro país, las aportaciones más comunes provenían de dos tradiciones profesionales (Solé, 1998): la de la Psicología que centraba sus aportaciones en la resolución de determinadas dificultades de aprendizaje o personalidad de los alumnos y la de las Ciencias de la Educación o Pedagogía que se decantó más hacia la educación terapéutica y la orientación profesional.

En estas aportaciones iniciales la intervención de psicólogos o pedagogos en las escuelas se estructuraba, normalmente, como un servicio a los alumnos y las familias basado en la aplicación de metodologías clínicas o psicométricas (Santana Vega, 1990) y no incidía en la práctica educativa ni se dejaba influir por ella.

Este modelo de prestación de servicios complementarios al alumnado fue evolucionando hacia gabinetes psicopedagógicos o de orientación que estaban cada vez mas presentes en la organización y el funcionamiento de los centros y fueron añadiendo a sus funciones algún tipo de intervención “indirecta”, es decir de orientación al profesorado para que a su vez interviniera sobre los alumnos. Aparecieron nuevos modelos de intervención (Sancho, 1987) con la intención de entender las necesidades educativas del alumnado en interacción con los contextos escolares y comunitarios. Esta intención se concretaba en un trabajo más interdisciplinario entre distintos profesionales externos, el profesorado y otros agentes o servicios de la comunidad.

No cabe duda de que esta irrupción de profesionales externos en los centros educativos fue uno de los orígenes de lo que hoy entendemos por asesoramiento psicopedagógico (Coll, 1996; Solé, 1998). En nuestro contexto, las iniciativas emprendidas desde distintas administraciones, se concretaron en la creación de algunos equipos que tenían por función dar servicio a las escuelas, fundamentalmente a las de Educación Básica (Sancho, 1987): Equipos Multiprofesionales, Servicio de Orientación Escolar Vocacional, Equipos Municipales de Asesoramiento sociopsicopedagógico (Coll, 1996). En Cataluña la evolución de estos distintos equipos confluyó a lo largo de la década de los 80 (del siglo pasado) en los Equipos de Asesoramiento y Orientación Psicopedagógica (E.A.P.) sobre los que trata esta tesis.

Paralelamente, otro tipo de proceso se estaba produciendo alrededor de la educación y los centros escolares. A partir de los años 70 del siglo XX en todos los sistemas educativos de nuestro entorno se ponen en marcha grandes proyectos de innovación o reforma. Las demandas sociales hacia la educación, los cambios en la comunidad, la evidencia de la necesidad de actualizar o revisar en profundidad los currículum, se traducen en una multitud de propuestas, planes y proyectos que tienen por objetivo producir cambios en las instituciones educativas.

Esas propuestas de cambio proceden de diferentes ámbitos, algunos de tipo académico, otros representan la voluntad de los poderes públicos de dirigir el sentido del cambio educativo como una forma de intervención social. En cualquier caso se van consolidando un conjunto de requerimientos cada vez mas complejos para los directivos y los docentes de los centros.

Los profesionales de la educación ven como se les demandan actuaciones que precisan de conocimientos y competencias cada vez mas variadas en un clima de cuestionamiento de la eficacia de las instituciones escolares y de cambios acelerados.

En este contexto aparecen nuevas figuras profesionales relacionadas con determinados programas de innovación. En general sus funciones se relacionan con la ayuda a los docentes para que puedan llevar a cabo las innovaciones tal como se han pensado desde los grupos que las proponen.

Algunos de estos profesionales están situados dentro de las propias estructuras de los centros haciendo una labor de dinamización y formación interna entre sus colegas, pero la mayoría actúan desde el exterior para dar apoyo a los centros o mediar entre los grupos que diseñan los proyectos de cambio y los profesionales docentes que debían ponerlos en práctica. Dado que este es el ámbito del presente estudio nos centraremos en las personas o equipos que intervienen desde el exterior. Además entendemos que por las características que se irán perfilando como propias de la relación de asesoramiento, éstas se dan más genuinamente en este contexto.

La denominación y las funciones concretas de los agentes externos es muy variada, una revisión de la bibliografía al respecto muestra una verdadera constelación de nombres y actuaciones.

Por lo que se refiere a la denominación, se han utilizado muy diversos títulos para definir funciones de apoyo que pueden variar en función de los programas, de la posición que se ocupa respecto de los centros o de la labor concreta que desarrollan. Algunas de las denominaciones serían: *Agentes de cambio, asesores de disciplinas, coordinadores de programas, agentes de enlace, consultores, asesores, orientadores, formadores, supervisores, asesores psicopedagógicos, asesores de formación, formadores de formadores,* (Miles, Saxl y Lieberman, 1988, Lieberman, 1988)

En cuanto a las funciones, Se han citado, también, un conjunto amplio de funciones que estos agentes pueden desarrollar. De hecho existe un cierto acuerdo en considerar la tarea de asesoramiento como una actividad multifuncional. Diferentes autores recogen como una aportación comprensiva de esta funcionalidad el listado que proponen Louis et.al. (1985) como resultado del estudio comparativo sobre

asesoramiento externo llevado a cabo en el marco del Proyecto Internacional de Mejora de la Escuela (ISIP) de la OCDE/CERI:

- 1- Investigación y análisis, realizando y/o sintetizando investigaciones y diseminando directrices de política educativa.
- 2- Evaluación de prácticas escolares, ayudando a las escuelas a conocerlas y sistematizarlas.
- 3- Desarrollo de materiales, métodos o procedimientos.
- 4- Demostración y modelamiento de nuevas prácticas y métodos educativos.
- 5- Información sobre resultados de investigación y nuevos métodos pedagógicos.
- 6- Planificación a nivel de centros educativos.
- 7- Establecimiento de relaciones entre centros educativos o grupos implicados en proyectos similares.
- 8- Formación del profesorado en nuevas prácticas educativas.
- 9- Asesoramiento para seleccionar y desarrollar nuevos programas.
- 10- Apoyo a los centros educativos para desarrollar sus propias dinámicas de innovación.
- 11- Creación de capacidades, ayudando a los centros educativos a desarrollar sus potencialidades para dirigir su propia mejora.

Como puede comprobarse estas funciones están claramente orientadas a la implementación o desarrollo de programas o estrategias de cambio dentro de los centros educativos. Muy claramente centrados, pues, en el ámbito del segundo fenómeno que hemos analizado como origen de las actuales tareas de asesoramiento.

Por lo que se refiere a las funciones de la intervención externa en el campo de los profesionales de la psicología, la pedagogía (o más recientemente la psicopedagogía) hay que decir que han ido evolucionando considerablemente hacia una labor menos centrada en la intervención directa sobre los alumnos y más orientada a la capacitación del profesorado, es decir más cercana al asesoramiento:

En esta nueva concepción, el criterio para juzgar el éxito de la intervención psicológica sería el grado en que puede lograr que los clientes aprendan y apliquen por sí mismos procesos de resolución de problemas (Cole y Siegel, 1990).

“En el contexto escolar, la meta del asesoramiento es ayudar a resolver problemas que afectan a los alumnos y ayudar a los profesores para que aprendan a hacer frente a problemas similares en el futuro” (West e Idol, 1987, p. 389)

La confluencia de las diferentes tradiciones de intervención, profesionales y funciones, que hemos citado muy esquemáticamente, ha ido configurando un nuevo campo profesional que a grandes rasgos podríamos denominar como “*el apoyo externo a los centros educativos*”, a partir del cual se pretende ofrecer ayuda a los docentes para que puedan afrontar cambios o resolver eficazmente los problemas que la práctica, cada vez más compleja, les plantea.

María del Mar Rodríguez Romero (1996a) después de revisar diferentes denominaciones que se atribuyen a los agentes externos y analizar sus funciones, propone que las denominaciones más adecuadas para el tipo de actividad que estamos describiendo serían:

- “*Agente de apoyo*” o “*asesor*” para los profesionales.
- “*Asesoramiento escolar*” o “*apoyo escolar*” para la actividad.

De esta manera vemos que se va consolidando esta concepción del asesoramiento como una relación de apoyo.

Esta tarea genérica ha sido definida en términos diversos, pero parecidos, por numerosos autores. A continuación expondremos algunas de ellas. En estas definiciones vemos como se van repitiendo ya algunas características que se atribuyen a la relación profesional de apoyo o asesoramiento que podrán servirnos para

configurar más claramente el tipo de actividad profesional de la que trataremos a lo largo de la tesis:

“Proceso de prestación de ciertos servicios a las escuelas y los profesores por parte de determinados especialistas o expertos en diversos ámbitos disciplinares o programas específicos” (Escudero, 1992, p. 54).

“El asesoramiento es una interacción en dos sentidos – un proceso de buscar, dar y recibir ayuda -. El asesoramiento se dirige 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 las confrontaciones con problemas y ocuparse de esfuerzos de cambio” (Lippit y Lippit, 1986, p.1).

“Se suele aplicar la denominación de asesoramiento a labores en las que participan profesionales de igual estatus con el propósito de resolver problemas encontrados en la práctica profesional. Uno de los participantes, justamente el que tiene el problema, demanda ayuda para resolverlo y el otro está en situación de corresponder a esta petición, ofreciendo recursos variados para contribuir a encontrar la solución. Se suele definir como un servicio indirecto, porque no recae en los clientes de la institución, estudiantes, ancianos o enfermos, sino que incide indirectamente sobre éstos al servir al profesional que trata con la clientela” (Rodríguez Romero, 1996a, p. 16).

“El asesoramiento es generalmente un proceso basado en una relación de igualdad caracterizada por una confianza mutua y una comunicación abierta, que aporta alternativas para la identificación de problemas, activa recursos personales para identificar y seleccionar estrategias que puedan tener alguna probabilidad en la resolución de los problemas identificados, compartiendo responsabilidades en el desarrollo y evaluación del programa o estrategia que ha sido puesta en funcionamiento” (Brown, Wyne, Blackburn y Powell, 1979. Citados en West e Idol, 1987, p. 389).

“Si entendemos el asesoramiento, pues, como una consulta entre colegas, como un proceso de facilitación de relaciones críticas y reflexivas entre los profesores sobre el conocimiento y la práctica de las escuelas, podemos caracterizar-lo con las siguientes notas distintivas:

- a) Es un proceso de ayuda y apoyo que involucra en un proceso de comunicación a las personas implicadas.

- b) Es un proceso orientado hacia el cambio y la mejora.
- c) Es un proceso que requiere un compromiso compartido de responsabilidad por parte de los asesorados y pericia o habilidad del asesor.
- d) Es un proceso que precisa de una relación de cordialidad, apertura, colegialidad en la que no exista una relación administrativa de superior / subordinado entre el asesor y los profesores, sino una actitud predominante de generar un conocimiento compartido entorno a la innovación que se quiera llevar a cabo o práctica que se quiera revisar.”

(Marcelo, 1996, p. 29)

“Las características de un servicio de asesoramiento son:

1. Es un servicio independiente, proporcionado por un agente de cambio que establece con su cliente una relación estrecha de colaboración de igual a igual.
2. Se trata de un servicio de orientación, así que la responsabilidad de la competencia y de la integridad del asesoramiento corresponde al asesor, mientras que la responsabilidad de continuar el cambio corresponde al cliente.
3. Es un servicio que aporta una amplia gama de conocimientos y destrezas profesionales, acumulados por la amplia experiencia en una variedad de entornos, y que se halla informado por una constante actualización mediante la investigación y observación de los métodos y técnicas actuales.
4. Es un servicio cuya realización y solución eficaces dependen tanto del compromiso del cliente con la relación asesor-cliente y con el objetivo acordado de cambio como de las destrezas sistemáticas de resolución de problemas que tenga el asesor.” (Aubrey, 1993, p. 53)

Fernando Hernández (1992) reformulando una propuesta de Havelock, propone algunas características de la relación de asesoría:

- a) “Es el profesor o el centro quien plantea la demanda y la necesidad de una asesoría.
- b) La relación entre el asesor y el profesorado es temporal y específica para un problema.

- c) Los asesores pueden provenir de diferentes disciplinas profesionales, ..., los asesores han de ejercer diferentes roles profesionales independientemente de su procedencia profesional.
- d) El asesor no prescribe soluciones sino que ayuda a que los profesores las encuentren.
- e) No existe una relación administrativa de superior y subordinado entre el asesor y los profesores.
- f) El punto de partida de una asesoría es el compromiso que adquieren los profesores con el posible asesor de poner en común sus expectativas.
- g) Se favorece como actitud predominante el generar un conocimiento compartido en torno a la innovación que se lleva a cabo o la práctica que se quiere revisar.
- h) El tema mediador presente en cualquier intervención asesora es favorecer la reflexión sobre la práctica.
- i) El asesor debe ofrecer informaciones que favorezcan, mediante el contraste, la reflexión sobre la práctica y la fundamentación, la innovación que se pretende llevar a cabo.
- j) La asesoría tiene sentido porque ayuda a llevar a cabo innovaciones educativas en los centros, ..., está asociada a una idea de cambio y que éste, al menos en educación, se produce de abajo a arriba.”

(Hernández, 1992, p. 61. [*Se han resumido algunos de los párrafos*]).

A partir de las diferentes definiciones de asesoramiento que hemos visto intentaré formular algunas características fundamentales de la relación de asesoramiento en educación:

- . Es una intervención de tipo indirecto, se dirige a los profesionales que tratan con los usuarios últimos y no directamente sobre éstos, lo que Kurpius y Fuqua (1993) denominan “relación triádica” (sistema asesor - sistema asesorado - sistema cliente).

- . Se produce entre profesionales que no tienen relación de poder ni jerarquía administrativa entre ellos.

- . La relación se basa en la ayuda para resolver problemas de la práctica profesional o para implementar cambios.

- . Se busca la capacitación de los participantes.
- . Las intervenciones o aportaciones del sistema asesor no son vinculantes para el sistema asesorado.
- . Se negocian o pactan los términos de la relación.
- . Puede darse entre diferentes grupos o personas (a diferentes niveles de las instituciones).

Parece que alrededor de estas características se estructura básicamente la relación de asesoramiento. Ahora bien, esta relación adquiere diferentes matices y da pie a prácticas profesionales muy diversas en función de determinadas variables que definen diferentes *enfoques, modelos o estilos* de asesoramiento. Más adelante me referiré a esos modelos con la intención final de situar adecuadamente la tarea de los Equipos de Asesoramiento y Orientación Psicopedagógica (EAP) dentro del conjunto del apoyo externo.

Antes voy a exponer otros aspectos generales de la tarea de asesoramiento externo a los centros educativos.

1.2. Las funciones, los roles y el perfil profesional de los asesores

Las funciones de los servicios de apoyo son, como hemos visto, extensas y diversas, ya hemos dicho que se trata de una tarea multifuncional y hemos citado el listado propuesto por Louis, et. al. (1985).

En este apartado voy a exponer, sobre todo, las aportaciones de diversos autores que han estudiado la actuación real de distintos asesores. Entre esas propuestas encontramos un auténtico inventario de actuaciones que pueden abrumar por su amplitud. Ello nos da idea de la complejidad que puede llegar a tener la práctica asesora.

Este concepto de complejidad referido al asesoramiento tiene gran importancia en esta investigación ya que mediatiza la posibilidad de evaluarla. De ahí que me haya

parecido relevante mostrar completas algunas de las listas de roles, competencias o habilidades profesionales que diferentes autores han identificado en la actuación de los asesores.

Además muchas de estas competencias se verán reflejadas, también, en los resultados de la investigación sobre Criterios de Calidad del asesoramiento que se expondrá en esta tesis.

Empezamos exponiendo una propuesta de Cox, French y Loucks-Horsley (1987) que recoge Nieto Cano (1996, p. 223) y que define las funciones de lo que él denomina “apoyo y liderazgo”, estas funciones están clasificadas a partir de tres fases de desarrollo de los procesos de mejora: Iniciación, desarrollo, institucionalización:

A. “INICIACIÓN

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 en el centro
13. Ayudar a los profesores a planificar la puesta en práctica

B. DESARROLLO

14. Proporcionar formación inicial
15. Proporcionar apoyo a resolución de problemas y dificultades prácticas
16. Proporcionar formación complementaria
17. Observación de aula para seguimiento y apoyo mutuo
18. Evaluar resultados de la puesta en práctica
19. Evaluar resultados definitivos

C. INSTITUCIONALIZACIÓN

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 partida presupuestaria para el programa”

Para poder desarrollar las amplias funciones de asesoramiento los profesionales necesitan disponer de un nutrido repertorio de competencias y habilidades. Algunas investigaciones sobre proyectos reales de cambio educativo, que contaron con agentes de apoyo externo, nos proporcionan propuestas interesantes al respecto.

A partir de un estudio empírico sobre las habilidades profesionales de los “agentes de cambio” en diferentes proyectos innovadores Miles, Saxl y Lieberman (1987, 1988) describieron en varios artículos un conjunto de 6 grandes habilidades y 18 competencias específicas, que se mostraron como necesarias, según su investigación, para la tarea asesora en procesos de innovación en los centros escolares:

6 Habilidades principales

1. Creación de relaciones de confianza, claridad de metas y definición precisa de funciones, responsabilidades y expectativas.
2. Diagnóstico de la organización.
3. Activación de procesos de desarrollo inspirados en la resolución de problemas.
4. Facilitación del trabajo y de los procesos de grupo.
5. Facilitación de la utilización de recursos.
6. Creación de capacidad, confianza y compromiso para la continuación de procesos de mejora.

18 Competencias específicas

- 1- *Facilidad interpersonal*
Relacionarse abiertamente y dirigir a otros
- 2- *Funcionamiento en grupo*
Comprender la dinámica del grupo, capacidad para facilitar el trabajo en equipo.
- 3- *Entrenamiento / realización de cursos*
Dirigir la formación, enseñar a los adultos de forma sistemática.
- 4- *Educación general (profesor, experto)*
Amplia experiencia docente, habilidad para impartir habilidades a otros.
- 5- *Contenido educativo*
Conocimiento de los contenidos escolares.
- 6- *Administración / organización*
Definir y estructurar el trabajo, las actividades, el tiempo.

- 7- *Tomar la iniciativa*
Poner en marcha actuaciones, moverse directamente hacia la acción.
- 8- *Creación de confianza / simpatía.*
Desarrollar un sentimiento de seguridad, apertura, reducción de incertidumbre en los clientes, construir buenas relaciones.
- 9- *Apoyo*
Generar relaciones ricas y afectivamente positivas.
- 10- *Confrontación (asertividad)*
Expresión directa de información negativa sin generar reacciones negativas.
- 11- *Mediación en conflictos*
Resolver o mejorar situaciones donde múltiples intereses incompatibles están en juego.
- 12- *Colaboración*
Crear relaciones en que la influencia es mutua.
- 13- *Construcción de autoconcepto*
Resaltar el sentido hacia la eficacia de los clientes, creer en ellos mismos.
- 14- *Diagnóstico individual*
Construir un bosquejo válido de las necesidades / problemas de un profesor en concreto como base para la acción.
- 15- *Diagnóstico organizativo*
Construir un bosquejo válido de las necesidades / problemas de una escuela como organización (incluyendo su cultura) como base para la acción.
- 16- *Gestión / Control*
Armonizar el proceso de mejora; coordinar actividades, tiempo y personas; influencia directa en otras personas.
- 17- *Provisión de recursos*
Localizar y proporcionar información, materiales, prácticas, equipamiento útil para los clientes.
- 18- *Demostración*
Mostrar, modelar nuevas conductas en las clases o en reuniones.

Vemos como en este extenso grupo de competencias se mezclan el conocimiento sobre el contenido de asesoramiento con habilidades de comunicación, liderazgo, conducción de grupos, etc.

Para profundizar en esta línea, a continuación vamos a citar íntegramente un largo inventario de competencias elaborado por otro grupo de autores de la mayor relevancia dentro del estudio del asesoramiento a centros educativos como son Frederick West, Lorna Idol y sus colaboradores.

He querido incluir completa esta propuesta, a pesar de su extensión, porque se ha generado en el estudio de la asesoría a centros para la atención al alumnado con necesidades educativas especiales que es, también, un campo muy próximo a la intervención de los EAP en Cataluña. Por otro lado, se trata de una propuesta que no tengo constancia de que se haya citado en otros trabajos en nuestro país, de manera que me ha parecido relevante hacer esta aportación.

Concretamente hacemos referencia a un artículo de Lorna Idol (1990) titulado "*The scientific art of classroom consultation*". En él la autora plantea que para desarrollar la tarea de asesoramiento se necesitan dos grandes tipos de habilidades profesionales que deberían complementarse:

- Los aspectos "científicos" que hacen referencia a los contenidos sobre los que se asesora.
- Los aspectos "artísticos" que se relacionan más con el proceso de asesoramiento, es decir con las habilidades para relacionarse, para generar dinámicas.

A partir de sus investigaciones y de las que ha desarrollado con otros autores (West, Idol y Cannon, 1988) define una extensa lista de 47 habilidades orientadas al *proceso* de asesoramiento que se han mostrado útiles en la práctica.

Estas habilidades se han agrupado en 8 *categorías generales* que contienen un número desigual de *competencias*, veámoslas:

a) *Teorías y modelos de asesoramiento*

1. Practicar la reciprocidad de roles entre el asesor y los asesorados en la facilitación del proceso de asesoramiento
2. Demostrar conocimiento sobre las diversas fases del proceso.
3. Asumir responsabilidades conjuntas para identificar cada fase del proceso y ajustar las acciones de forma acordada.
4. Ajustar las concepciones sobre asesoramiento en las situaciones, contextos y necesidades de asesoramiento específicas.

b) *Investigación sobre teorías, entrenamiento y práctica de asesoramiento.*

5. Traducir los hallazgos relevantes de las investigaciones sobre asesoramiento en buena práctica de asesoramiento basado en el centro.

c) *Características personales*

6. Mostrar habilidad para ser cuidadoso, respetuoso, empático, congruente y abierto en las interacciones.
7. Establecer y mantener la relación con todos los implicados en el proceso de asesoramiento tanto en las interacciones formales como no formales.
8. Identificar e implementar respuestas apropiadas para el desarrollo profesional de todas las personas implicadas en el proceso.
9. Mantener un autoconcepto positivo y actitud entusiasta a lo largo del proceso.
10. Mostrar buena disposición para aprender de los demás durante el proceso.
11. Facilitar el progreso en las situaciones de asesoramiento a partir de la gestión del estrés personal, manteniendo la calma en momentos de crisis, tomando riesgos y permaneciendo flexible y resiliente.
12. Respetar los puntos de vista divergentes, reconociendo el derecho a tener visiones diferentes y a actuar de acuerdo con las propias convicciones.

d) *Comunicación interactiva*

13. Comunicar de forma clara y eficiente, oralmente y por escrito.
14. Utilizar la escucha activa y las habilidades de respuesta para facilitar el proceso de asesoramiento (reconociendo, parafraseando, reflexionando, clarificando, reelaborando, sintetizando).
15. Determinar su disponibilidad y la de los demás para establecer la relación de asesoramiento.
16. Ajustar la propuesta de asesoramiento al nivel de aprendizaje de cada persona implicada en el proceso.
17. Mostrar habilidad para captar y valorar mensajes implícitos y afectos en la comunicación (perceptivo).
18. Interpretar la comunicación no verbal propia y de los demás (contacto visual, lenguaje corporal, límites personales en el espacio) adecuadamente al contexto.

19. Entrevistar eficazmente para obtener y compartir información, explorar problemas, fijar metas y objetivos.
20. Seguir los temas con la persistencia apropiada cuando aparecen en el proceso de asesoramiento.
21. Ofrecer y solicitar continuamente realimentación específica, inmediata y objetiva.
22. Reconocer las ideas y logros de los demás.
23. Gestionar hábilmente los conflictos y confrontaciones que aparecen en el proceso asesor para mantener las relaciones de colaboración.
24. Gestionar la temporización de las actividades de asesoramiento para facilitar la toma conjunta de decisiones en cada nivel del proceso.
25. Aplicar los principios de refuerzo positivo recíproco en las situaciones de colaboración en equipo.
26. Estar dispuesto a decir "Yo no lo sé. . . vamos a averiguarlo".

e) *Resolución colaborativa de problemas*

27. Reconocer que el éxito y las soluciones duraderas requieren comunidad de objetivos y colaboración a lo largo de todas las fases del proceso de resolución de problemas.
28. Desarrollar una variedad de técnicas de recogida de datos para la identificación y clarificación de los problemas.
29. Generar alternativas viables a través de técnicas de "torbellino de ideas" caracterizadas por la escucha activa, las respuestas no valorativas y una adecuada reelaboración.
30. Evaluar las alternativas anticipando posibles consecuencias, acotar y combinar opciones y establecer prioridades.
31. Integrar soluciones en un plan de acción flexible, viable y fácilmente aplicable que resulte relevante para todas las personas afectadas por el problema.
32. Adoptar una actitud de "pilotaje" de resolución de problemas, admitiendo los ajustes necesarios para que el plan de acción sea el esperado.
33. Permanecer disponible durante la implementación para apoyar, modelar y/o ofrecer asistencia a posibles modificaciones.
34. Rediseñar, mantener o interrumpir las intervenciones a partir de la evaluación.
35. Usar las habilidades de observación, devolución y entrevista para aumentar la objetividad y la reciprocidad a lo largo del proceso de resolución de problemas.

f) Cambio

36. Desarrollar el rol de agente de cambio (implementando estrategias para un apoyo provechoso, superando resistencias).
37. Identificar los efectos beneficiosos o negativos que podrían producir los esfuerzos de cambio.

g) Cuestiones de imparcialidad y sistemas de valores y creencias.

38. Facilitar la igualdad de oportunidades de aprendizaje mostrando respeto por las diferencias individuales.
39. Abogar por servicios en los que se responda a las necesidades educativas, sociales y vocacionales de todos los estudiantes, discapacitados o no discapacitados.
40. Fomentar la puesta en práctica de las leyes y normativas diseñadas para proporcionar una educación adecuada a todos los estudiantes discapacitados.
41. Utilizar el principio de “entorno menos restrictivo” en todas las decisiones concernientes a los estudiantes discapacitados.
42. Modificar mitos, creencias y actitudes que impiden el éxito social y la integración educativa de los estudiantes discapacitados en el entorno menos restrictivo posible.
43. Reconocer, respetar y responder adecuadamente a los efectos de los valores personales y los sistemas de creencias de sí mismo y de los demás.

h) Evaluación de la efectividad del asesoramiento

44. Asegurar que las personas implicadas en la planificación y la implementación del proceso de asesoramiento estén también involucradas en su evaluación.
45. Establecer criterios para evaluar las variables de entrada, del proceso y de los resultados afectadas por el proceso de asesoramiento.
46. Comprometerse en la autoevaluación de los puntos fuertes y débiles para modificar las actuaciones personales que influyen en el proceso.
47. Usar la realimentación evaluativa continuada para mantener, revisar o interrumpir las actividades de asesoramiento.

Como se ha dicho al principio de este apartado, las listas de competencias que requieren los asesores, además de los conocimientos sobre los contenidos del asesoramiento, muestran la complejidad de la práctica profesional de la que estamos hablando. Muestran también la naturaleza *artística*, como diría Lorna Idol, de algunas de ellas. Parece que este tipo de habilidades va apareciendo en diferentes aproximaciones y en las opiniones de los usuarios de los servicios de los asesores como vamos a ver.

María del Mar Rodríguez Romero (1992, 1996) hace referencia a la *influencia profesional* como la forma de poder que se ejerce en el asesoramiento, es decir la forma como los asesores inducen los cambios en los asesorados. La influencia profesional se ejerce a través de la *credibilidad* que los asesores generan en su relación con el profesorado y se contrapone a la *autoridad* que es la forma de poder que se da en las relaciones de tipo jerárquico. Cita como las dos principales *fuentes de credibilidad e influencia profesional* del asesor:

- La *personalidad*: como una función de las características personales, como carisma o liderazgo.
- La *pericia*: como una función de conocimiento especializado o destrezas y acceso a la información.

Nótese que hay un cierto paralelismo con la formulación de Lorna Idol (1990) que hemos expuesto, parecería que aquí también se piensa en dos grandes conjuntos de destrezas que necesitan los asesores relacionados respectivamente con los contenidos de asesoramiento y con los procesos interpersonales a través de los que se vehiculan.

Por su parte Fernando Hernández (1992) recoge y clasifica las expectativas sobre el asesor que manifestaban los equipos directivos de centros de secundaria inmersos en un plan de formación:

- Que tenga una personalidad definida
- Que tenga una actitud innovadora
- Que sepa interpretar
- Que ayude a avanzar
- Que proponga soluciones.

Vemos que entre las expectativas hay un buen conjunto de habilidades que no se refieren a los conocimientos o el trabajo sobre los contenidos curriculares, sino que se refieren a la personalidad, la actitud o las habilidades; parece que en la situación formativa de asesoramiento se demanda más este tipo de habilidades que en las modalidades de curso o seminario.

Posiblemente se percibe que en el asesoramiento subyace un elemento de facilitación del cambio que requiere formas de actuar diferentes.

Así pues el rol de asesoramiento es complejo y no se puede circunscribir a una serie de contenidos a transmitir. En este sentido parece que la práctica asesora estaría dentro del tipo de prácticas profesionales que Donald Schön (1983) cree que no pueden analizarse (o evaluarse) desde la racionalidad técnica dado su carácter flexible, cambiante, etc.. Acabaremos este apartado citando un fragmento de este autor donde también se refiere al *arte* que se aplica a la mejora de la práctica:

“ El dilema entre el rigor o la relevancia puede ser resuelto si podemos desarrollar una epistemología de la práctica que sitúe la resolución técnica del problema dentro del contexto más amplio de una indagación reflexiva, muestre como la reflexión desde la acción puede ser rigurosa por propio derecho, y vincule el arte de la práctica, en la incertidumbre y el carácter único, con el arte de la investigación del científico” (Schön, 1983, p. 73).

Las aportaciones de Donald Schön y Edgar Morin serán tratadas ampliamente en el capítulo 3 de la tesis para argumentar la complejidad de la práctica asesora y la necesidad de tenerla en cuenta en su evaluación. Por el momento continuemos analizando otras características relevantes del asesoramiento.

1.3. El asesoramiento a los centros una práctica profesional controvertida y problemática

Hemos revisado los orígenes y las características básicas del asesoramiento en educación, la situación actual, al menos en nuestro contexto, es de una cierta consolidación. Los distintos profesionales y equipos de apoyo se han hecho un espacio en la cotidianeidad de los centros.

Pero el rol de los asesores ha sido, y es, muy controvertido, el profesorado no siempre lo ve con buenos ojos y a menudo se oyen críticas hacia el conjunto de los agentes y servicios de apoyo que, por otro lado, han ido creciendo y diversificándose.

Este aspecto resulta, también, importante para esta investigación ya que conecta directamente con la necesidad de analizar los puntos problemáticos de la práctica con la intención de comprenderla y mejorarla. En esa línea se orienta el tipo de evaluación de los EAP que pretendo proponer.

Diversos autores han expuesto los principales problemas o fuentes de controversia sobre la figura y la tarea de los asesores. Veamos algunos de estos análisis.

Fernando Hernández (1992) expone algunos de los argumentos que suelen citarse para criticar y replantearse el papel de los asesores:

- a) La presencia de los asesores merma la autonomía profesional de los docentes.
- b) Las asesorías contribuyen a alejar de los centros a algunos de los profesores más innovadores y críticos y los transforman en burócratas administrativos.
- c) Los asesores como elementos mediadores en el sistema educativo, entre la Administración y los enseñantes, carecen de independencia y, por tanto, su actuación tiende a perpetuar la ideología educativa.
- d) Los asesores (...) tienden a perpetuarse y a generar necesidades en los docentes que contribuyan a mantener su estatus y su posición.

María del Mar Rodríguez Romero (1992, 1996a, 1996b), ha tratado también este aspecto, de hecho considera que el asesoramiento es, en realidad, contradictorio porque el rol de los asesores no está bien definido y los supuestos demandantes, el profesorado, pueden vivirlo como una desautorización de su conocimiento si les ha sido impuesto, como suele ocurrir en los sistemas de apoyo externo institucionales. Por ello analiza los *conflictos del rol de los asesores* y propone que pueden ser de dos tipos, Rodríguez Romero (1996a):

- *Conflictos inter-rol:*

Son aquellos que se producen en la construcción del rol del asesor en relación con sus *roles asociados*, es decir los roles de aquellos con quien se interactúa y con

quien se configuran los derechos y deberes de cada uno. En el caso del apoyo externo a centros los roles asociados o complementarios básicos son el profesorado y la administración, el asesor se encuentra a menudo en una especie de rol de mediación entre ellos que le confiere un carácter problemático.

- *Conflictos intra-rol:*

Tienen que ver con contradicciones intrínsecas a la propia definición del rol, puede darse como una incompatibilidad entre diferentes roles asignados a un asesor, por ejemplo cuando desde la administración se le encargan funciones que van más allá de lo que sería el apoyo. También se da como expresión de indefinición de un rol que en realidad está aun en proceso de construcción y los propios asesores no muestran una práctica cohesionada.

Esta misma autora incide (Rodríguez Romero, 1992, 1996a) en una de las características del asesoramiento que más se han citado como fuente de controversia: *La marginalidad* del rol de asesor (1996a).

Esta característica de *marginalidad* se refiere a la posición en que suele encontrarse el asesor respecto de las instituciones a las que da apoyo externo y de aquellas que le hacen el encargo. Lo problemático de esta posición tiene que ver con los conflictos inter-rol que hemos citado, pero hay que reconocer que la posición intermedia también puede servir para que los asesores ejerzan funciones de mediación y de enlace. Vamos a citar un fragmento donde se pone de manifiesto esta doble visión de la marginalidad.

" El agente de apoyo es una persona que existe en las fronteras de dos grupos que difieren en metas y actitudes. Esta peculiaridad para algunos autores tiene sus ventajas, porque confiere neutralidad, apertura de mente y flexibilidad (...). Sin embargo, para otros, es indicador de tensiones entre la presión de la agencia que patrocina la actuación de apoyo y el desarrollo del profesorado y la escuela." (Rodríguez Romero, 1996a, p. 59).

Otros autores han profundizado en el análisis de los puntos débiles del rol de asesoramiento ampliando el análisis a la estructura de apoyo en su conjunto. Este foco más amplio parece interesante porque actualmente las actuaciones de apoyo se dan

dentro de una auténtica red de equipos y servicios que merece la pena estudiar en su totalidad ya que su impacto sobre los centros se hace cada vez más presente.

En este trabajo se da mucha importancia a la red de servicios en los que se inscriben los EAP que son los equipos sobre los que trata la investigación, por ello he incluido, en el próximo capítulo, un apartado específico para analizar los Sistemas Externos de Apoyo (apartado 2.1.).

Veamos a continuación dos análisis sobre posibles disfunciones en las estructuras de apoyo externo.

Nieto Cano (1996), hace referencia a algunas fuentes de disfunción de los sistemas de apoyo externo de tipo institucional:

- *Celularismo y elitismo:*

Se refiere a la proliferación y diversificación progresiva de servicios, que a menudo intervienen en los centros sin la necesaria coordinación, con objetivos, estrategias, formas de actuación, diversas. Además, esta disgregación puede venir acompañada de una visión elitista del conocimiento si los asesores se presentan como expertos que han de guiar la actuación del profesorado.

- *Imposición y formalización:*

Aquí se hace referencia a otro aspecto importante de disfunción en la relación asesora. Ya hemos dicho que este tipo de relación requiere la demanda por parte del sistema asesorado. En los sistemas institucionalizados suele ocurrir que los servicios de apoyo estén relacionados con las políticas que desarrolla la administración y que su presencia en los centros no sea fruto de una demanda directa de éstos sino de las directrices jerárquicas. Por la misma razón las actuaciones de los agentes de apoyo se definen, a veces, por las instrucciones formales recibidas más que por las preocupaciones reales de los asesorados o las necesidades de los usuarios.

Moreno Olmedilla (1999) concreta aún más los *rasgos problemáticos* de la estructura de apoyo externo a los centros en nuestro sistema educativo, algunos de estos rasgos coinciden con los que hemos citado en los análisis anteriores:

1. la marginalidad del rol de asesoramiento
2. El celularismo como principio organizador de las distintas fuentes de apoyo externo
3. La redundancia de los servicios de apoyo externo
4. La sobrerregulación de funciones por parte de las administraciones educativas
5. La sobrecarga y la heterogeneidad de las funciones
6. La permanente amenaza de la escasa credibilidad del apoyo externo desde el punto de vista de los centros escolares
7. El carácter predominantemente impuesto del apoyo externo

Algunas de las motivaciones que han impulsado la elaboración de esta tesis y de los trabajos complementarios a ella, están relacionadas con la necesidad de buscar formas para corregir o paliar los efectos negativos de los fenómenos que se han tratado en este apartado.

Es importante *problematizar* la práctica asesora, no dar por hecho que las buenas intenciones o las formulaciones teóricas aparentemente correctas, darán como resultado prácticas adecuadas y aceptables para todos los implicados en ellas.

Mi intención como investigador y, en este caso también como evaluador, debe ser buscar las contradicciones, señalarlas, identificarlas, estudiarlas y proponer formas más adecuadas de desarrollar la práctica y de fundamentar el discurso teórico sobre el asesoramiento en educación.

1.4. Modelos de asesoramiento psicopedagógico

Una vez definido el concepto de asesoramiento en educación y situadas sus funciones, ámbitos de intervención, roles y perfiles profesionales, parece relevante referirse a los diferentes modelos de asesoramiento.

Se trataría, en este apartado, de identificar y clasificar, de manera comprensible, el complicado conjunto de prácticas profesionales que han confluído en el campo del apoyo externo a los centros educativos o que han ido surgiendo, más recientemente, como evolución de la propia actividad asesora, de los cambios sociales y de la dinámica de los sistemas educativos.

El primer problema que encontramos al hablar de modelos de asesoramiento es la ambigüedad del término “modelo”. Algunos autores proponen hablar de “visión estratégica” (Domingo, 1995). Isabel Solé (1998) analiza esta cuestión y constata que diversos autores se refieren a los modelos desde dos grandes acepciones:

- Como plan o guía para la acción
- Como marco teórico o conceptual

La misma autora acaba proponiendo una doble clasificación para situar las diferentes formas de desarrollar la intervención psicopedagógica.

En un primer nivel habría que situarlas respecto de los *enfoques generales* de intervención que a partir de su análisis serían el *clínico/asistencial* y el *educativo/preventivo*, esa primera opción ya enmarcaría significativamente el tipo de funciones, relaciones, roles, que se darían en la intervención. *En un segundo nivel* de clasificación se analizarían los marcos específicos de referencia que definirían diferentes *modelos* de intervención.

Esta clasificación a dos niveles (enfoques y modelos) sirve a la autora para proponer su modelo educativo – constructivista. Cabe resaltar que se aplica, aquí un marco conceptual sobre el aprendizaje y la enseñanza “el constructivismo” no sólo al contenido del asesoramiento sino también al proceso. Se asimila la relación entre asesores y asesorados a la que se da en los procesos de enseñanza aprendizaje y se le aplican los mismos esquemas de análisis y explicación.

Para los propósitos de este apartado la formulación de Solé es relevante porque es una propuesta generada en un contexto muy próximo al del estudio, su aportación se refiere sobre todo a la intervención psicopedagógica y hace referencias constantes a los equipos (EAP) sobre los que tratará la investigación.

En esta tesis vamos a dar por sentado que el enfoque general es el *educativo*, en cuanto a los modelos intentaremos identificar un conjunto de variables que nos permita situar diferentes prácticas asesoras. Ello permitirá atribuir valor a dichas prácticas cuando entremos en el campo de su evaluación que es de lo que tratará esta tesis. Es decir nos interesa estudiar qué es lo que diferencia unas prácticas asesoras de otras para que, más adelante, las variables identificadas nos sirvan de base para definir criterios de valor dentro del modelo de evaluación.

En esa línea de trabajo, voy a proponer a continuación un conjunto de variables y subvariables que podrían servir para establecer muy diversos perfiles o modalidades de asesoramiento a centros educativos.

En la Tabla 1.1. se refleja la propuesta de variables y posteriormente explicaré brevemente cada una de ellas:

Pauta para la descripción de prácticas y servicios de asesoramiento

- a) Posición del sistema asesor
 - Situación en el sistema
 - Situación respecto a la institución (interna-externa)
- b) Origen y gestión de la demanda
 - Quién ha encargado / pedido la intervención
 - Cómo se gestionan las demandas concretas
- c) Relación entre el Sistema asesor y el Sistema Asesorado
 - Relaciones jerárquicas
 - Estilo interactivo
- d) Funciones del asesoramiento
 - Funciones generales
 - Funciones y roles específicos
- e) Niveles de la intervención asesora
 - Orientación estratégica (generalista / especialista)
 - Foco de la intervención
- f) Intención de la intervención asesora
 - Enfoque ante las situaciones (reactivo / preventivo)
 - Finalidad de la intervención (remedial / capacitadora)

Tabla 1.1. Pauta para la descripción de prácticas y servicios de asesoramiento.

Vamos a exponer brevemente como entendemos cada una de estas variables.

a) La posición del sistema asesor.

Esta es una variable importante por cuanto permite encuadrar de maneras diferentes toda la tarea, en general ha sido tratada ampliamente en la bibliografía sobre asesoramiento y está entre las grandes decisiones que deben tomar las instituciones que promueven y/o financian los servicios de apoyo. Vamos a tomar en consideración dos aspectos dentro de esta variable: la *dependencia* de los asesores y la *situación interna o externa* respecto de la organización asesorada.

. *Dependencia*

Un aspecto importante referido a la posición de los asesores, es el que tiene que ver con su dependencia, es decir de donde viene el “encargo de trabajo” y su financiación. Aquí podemos encontrar asesores o servicios que dependen directamente de las administraciones educativas, otros que tienen que ver con instituciones de formación o universitarias, con proyectos de innovación específicos, algunos quizá han sido contratados por el propio centro, etc.

Es evidente que el tipo de relación que se puede establecer entre asesores y asesorados en cada una de estas diferentes situaciones es distinto. Incluso cuando los asesores dependen de la administración y ofrecen servicios de tipo público a los centros, el tipo de dependencia administrativa que mantengan respecto de los órganos de gestión y de la inspección educativa pueden poner en posiciones diferentes a los asesores respecto de los centros.

Para el propósito de esta exposición será importante tratar la cuestión de las redes de servicios de apoyo a los centros creadas por la administración educativa. Veremos específicamente este tipo de sistemas en el próximo capítulo.

. *Situación interna - externa*

Se ha debatido mucho sobre quién está en mejores condiciones de influir en las organizaciones si una persona que forma parte de su propia estructura o alguien que proviene de fuera, en los dos casos puede hacer funciones de mediación de conocimientos y puede ser formada específicamente para desarrollar sus

funciones. Pero es precisamente su ubicación lo que le confiere algunas ventajas e inconvenientes en cada caso. Se puede considerar que un asesor interno es poseedor de una visión más profunda de la organización y de sus complejas relaciones políticas, puede suscitar menos resistencias y estar siempre más disponible para trabajar con sus colegas. Mientras que un asesor externo puede brindar un nivel más alto de objetividad y de imparcialidad o una especialización de la que se carece en la organización (Aubrey, 1993; Hernández, 1992)

En mi opinión no es fácil atribuir a un asesor interno todas las características que anteriormente hemos considerado esenciales en la relación de asesoramiento. Concretamente es problemático pensar que un docente que forma parte del claustro pueda mantener su posición de no-subordinación frente a las personas a las que asesora, ya que en el centro educativo existe una estructura jerárquica.

No cabe duda de que se pueden dar en los centros relaciones de ayuda mutua, de colaboración entre colegas e incluso que algunos docentes pueden ser formados para ayudar específicamente a sus compañeros en algún proceso de innovación, pero quizá no podamos decir con propiedad que esas actividades sean relaciones de asesoramiento. En este sentido, tal y como hemos venido haciendo ya, tomaremos en consideración el asesoramiento como una actividad ejercida por agentes externos a las organizaciones.

Aún así, la cuestión sigue siendo cómo se sitúa y se posiciona el asesor externo. Los asesores pueden tener una relación muy marginal con los centros o buscar un conocimiento relevante a partir de una intervención in situ de una periodicidad y duración altas. Se ha formulado este último tipo de relación, que se da en el caso de algunos servicios permanentes o en proyectos con muchos medios, como de una posición “dentro-fuera” (Huguet, 1993). También es posible una coordinación intensa entre agentes externos y internos que potencie los elementos deseables de cada una de las posiciones.

b) El origen y la gestión de la demanda

Esta variable hace referencia al inicio de la relación asesora, de hecho se fundamenta en las interacciones entre encargo-demanda-respuesta que tienen una gran importancia para la configuración del trabajo de apoyo.

. Quién ha encargado o pedido la intervención

Aquí sería importante diferenciar dos niveles de demanda. La demanda originaria sobre la presencia de un determinado servicio como apoyo externo del centro y las demandas concretas que se formulan a los asesores una vez la relación entre el sistema asesor y el sistema asesorado está establecido.

Respecto de la primera demanda hay que decir que esto tiene relación con algunos de los rasgos del rol de los asesores que hemos tratado anteriormente. Podemos diferenciar servicios que tienen un carácter permanente y cuya presencia en los centros viene dada por la propia estructura del sistema educativo, otros son puntuales pero también se relacionan con programas o iniciativas de la administración, finalmente algunos servicios pueden ser utilizados por los centros cuando creen que lo necesitan. Cada una de estas modalidades puede tener virtualidades e inconvenientes, será necesario que los asesores y los profesionales de los centros puedan aprovechar lo que cada modalidad ofrece para establecer auténticas relaciones de apoyo, en este aspecto será importante ver como se negocian la relación entre los dos sistemas y las demandas concretas.

Esto nos lleva al segundo nivel de demandas, las que una vez establecida la relación, sea cual sea su modalidad, estructurarán la relación y la práctica cotidiana.

. Cómo se gestionan las demandas concretas

Este punto hace referencia a las estrategias que se utilizan para recoger, encuadrar y negociar las demandas. Se relaciona directamente con el estilo interactivo de la intervención que veremos más adelante y con la noción de autoridad dentro de la relación.

Por lo que se refiere a las demandas, los asesores pueden optar por inducir aquellos temas o contenidos que les parecen más relevantes en función de sus propias concepciones o de los programas concretos que desean promover o bien trabajar a partir de las preocupaciones e intereses de los asesorados. En el primer caso se ubican en una posición más experta o directiva y en el segundo en una posición más cercana a la facilitación de proceso (más adelante definiremos brevemente estos conceptos).

En el caso de la atención a las demandas tiene mucha importancia conceptos como el de *disponibilidad* de los asesores y la *negociación* como estrategia (Hernández y Colén, 1992; Area y Yanes, 1990).

c) La relación que se establece

Esta variable tiene que ver con las relaciones de poder que se ponen en juego dentro del proceso de asesoramiento. Marca por tanto aspectos de gran relevancia para un análisis de tipo crítico, ético, político. Pero también desde el punto de vista técnico y metodológico ya que las relaciones de poder se traducen en posibilidades de cooperación, comunicación, intercambio de información, etc. Tomaremos en consideración dos componentes en esta variable: Las *relaciones jerárquicas* y el *estilo interactivo* que se establece entre los asesores y los asesorados.

. *Relaciones jerárquicas*

Ya hemos comentado anteriormente que entendemos que el asesoramiento solo se da de forma genuina entre profesionales que no tienen relación de subordinación entre ellos, por tanto queda claro que no debería haber relación jerárquica en la asesoría. Eso quiere decir, por otro lado, que las sugerencias o aportaciones de los asesores no son, ni deber ser, vinculantes para los asesorados, el tipo de “poder” que pueden tener los asesores se basa en lo que se denomina “influencia profesional” y no en la “autoridad” (Rodríguez Romero, 1992, 1996) y depende de la credibilidad que los asesores hayan conseguido ante los asesorados. Es decir, las aportaciones de los asesores podrán tener alguna influencia en la práctica de los docentes si estos confían en la competencia técnica y en las cualidades personales de quienes las formulan.

. *Estilo interactivo*

Otro aspecto que nos permitirá definir diferentes tipos de asesoramiento es la relación que se establece durante el proceso de asesoramiento. Este componente tiene que ver con la respuesta que damos a algunas cuestiones como quién ha de dirigir el proceso, quién debe tomar las decisiones y que consideración se otorga al conocimiento de cada uno de los participantes.

En función de las opciones que se tomen respecto de estas cuestiones el estilo de asesoramiento puede situarse en un continuo en cuyos extremos podríamos situar dos tipos de relación que, con diferentes denominaciones, aparecen a menudo en los trabajos que analizan esta dimensión del apoyo externo:

Directividad	← →	No directividad	(Lippit y Lippit, 1975, 1986)
Experto/técnico	← →	De proceso	(Margulis, 1978)
De recursos	← →	De proceso	(Aubrey, 1993)

Cuando nos situamos en el polo de la *directividad/experto/técnico/recursos*, enfatizamos el conocimiento y la autoridad técnica del asesor y le otorgamos mayor poder de decisión durante el proceso, generalmente este tipo de asesoramiento se relaciona con un tipo de concepción del cambio educativo en el que las innovaciones se diseñan lejos de los centros educativos y luego se implementan en ellos con la ayuda de los asesores, los docentes son los aplicadores de las innovaciones pero no deciden sobre ellas.

Por el contrario, si nos situamos en el polo de la *no directividad/proceso*, estaríamos definiendo un asesoramiento que parte de la consideración de los problemas y preocupaciones de los docentes y establece una relación de colaboración entre asesores y docentes enfocada a la resolución de los problemas de estos últimos en una línea de mejora de la práctica educativa. Naturalmente esta definición resulta excesivamente dicotómica, por ello hemos hablado de un continuo donde pueden darse diversos puntos intermedios (Escudero, 1992).

d) Las funciones del asesoramiento

Naturalmente, otra gran variable que define el tipo de asesoramiento es el de las funciones que desarrollan los asesores, aquí nos estamos refiriendo a aspectos más técnicos de la tarea y que se relacionan con las intenciones y objetivos que se atribuyen a la práctica asesora. Dentro de esta variable podemos analizar diferentes niveles:

. *Funciones generales* del asesoramiento en educación

El asesoramiento en educación se ha desarrollado en diferentes ámbitos de acción, voy a utilizar, como ya he hecho en otras ocasiones (De Diego, 2001a,

2002) la clasificación que propone María del Mar Rodríguez Romero (1992, 1996a), esta autora considera que los campos generales del asesoramiento son los siguientes: *formación, orientación, innovación, supervisión y organización*.

Ya hemos comentado que es por lo menos cuestionable que la supervisión (ejercida en nuestro entorno por los inspectores de educación) pueda considerarse una relación de asesoramiento, no obstante es cierto que la supervisión ha ido tendiendo hacia formas de relación que en ciertos aspectos recogen aspectos de apoyo externo.

En el capítulo sobre los Sistemas Externos de Apoyo veremos como estos campos de asesoramiento son atendidos por diferentes programas o servicios y procuraremos acotar los ámbitos que abordan los Equipos de Asesoramiento Psicopedagógico (EAP) que serán nuestro contexto de estudio.

. *Funciones o roles específicos*

Dentro de cada gran ámbito de acción los asesores llevan a cabo diferentes roles en función de los objetivos concretos, de las características del servicio o institución que ha encargado la tarea, de las demandas que reciben de los centros educativos, de los pactos a que llegan en los procesos de negociación inicial, de su formación previa, etc. Ya hemos expuesto anteriormente que se entiende a menudo la tarea asesora como *multifuncional* y hemos citado algunos listados de funciones y roles propuestos por diferentes autores. La situación práctica habitual de los asesores es trabajar asumiendo distintos roles cuando intervienen en un centro, pero diferentes modelos de asesoramiento priorizan o enfatizan unos roles por encima de otros. Por tanto, analizar qué roles específicos desempeñan los asesores nos permite definir su tendencia dentro del continuo *experto* \leftrightarrow *proceso* que hemos citado anteriormente.

e) Niveles de la intervención

Otra variable importante es el nivel o amplitud de la intervención de cada asesor o equipo, vamos a tomar en consideración dos aspectos dentro de este punto: la *orientación estratégica* y el *foco* de la intervención.

. *Orientación estratégica*

He utilizado aquí la expresión *orientación estratégica*, siguiendo a José Miguel Nieto Cano (1992), para referirme a una variable que también define modos muy diferentes de ofrecer apoyo a los centros educativos, se trata de la diferenciación entre un asesoramiento de tipo *especialista* y otro de tipo *generalista*. Esta diferenciación se basa en el enfoque de la intervención, si optamos por una intervención centrada en la resolución de un determinado problema o en una área concreta de conocimiento estamos orientándonos a un asesoramiento de tipo *especializado* (p.ej: asesores de áreas curriculares, asesores en nuevas tecnologías de la información, asesores de formación para desarrollar un proyecto concreto, etc.), en cambio si el asesoramiento no viene definido por el contenido concreto sino que se estructura como un apoyo genérico que se ofrece al centro para concretarse en función de las necesidades del centro estamos tomando una orientación *generalista*.

Estas dos orientaciones estratégicas se relacionarían con otra variable importante que es el *tiempo* de la interacción, en el asesoramiento especializado el asesoramiento suele estar más acotado en función de la tarea concreta que se pretende desarrollar, mientras que el asesoramiento generalista parece necesitar una intervención de larga duración, a menudo esta intervención no está definida y el asesoramiento toma un cariz de asesoramiento permanente (como veremos en próximos apartados).

Las dos orientaciones estratégicas que hemos citado tienen sus respectivas ventajas e inconvenientes, son apropiadas, cada una de ellas, para cubrir diferentes necesidades de los centros. La situación ideal sería poder complementar sus aportaciones dentro de la red de apoyos externos que se ofrece a las instituciones educativas, procurando que la proliferación de servicios y programas no acabe entorpeciendo, más que ayudando, la tarea de los docentes (Bonals y De Diego, 1996; Moreno Olmedilla, 1999).

. *Foco de la intervención*

Otro aspecto importante a tener en cuenta es el foco en que se centra la intervención de los asesores, es decir cual es la unidad básica de su actuación: ¿el

alumno, el profesor/a, la interacción entre ambos, el grupo-clase, el centro, la zona educativa?

Este tema ha sido motivo de reflexión y debate entre los profesionales y estudiosos del asesoramiento, puesto que se asocia con otras variables de las que estamos tomando en consideración (Osborne, 1990; Solé, 1998; Bolívar, 2001). En principio parecería que el progresivo distanciamiento de los enfoques clínicos conllevaría una ampliación progresiva del foco de intervención desde el alumno, individualmente entendido, hacia los contextos cada vez más amplios. Pero también es verdad que las demandas de los centros y los problemas reales que deben solucionarse se plantean a menudo en términos de dificultades individuales. En este sentido cabe entender que las intervenciones de apoyo deberían atender, en su conjunto, las demandas a diferentes niveles.

Por otro lado podemos entender que todos los contextos que hemos citado forman parte de un mismo sistema, donde las intervenciones pueden producir cambios a lo largo del sistema independientemente del punto exacto donde se produzcan. Aun así la opción por privilegiar el foco en unos u otros representa un rasgo distintivo entre los diferentes modelos de asesoramiento.

f) Intención de la intervención asesora

En este punto nos referiremos a la intención fundamental que toma la intervención de los asesores y que acaba de concretar o recoger muchas de las otras variables tratadas hasta aquí, concretamente hablaremos de dos binomios que definen también el tipo o modelo de asesoramiento que se está desarrollando: El enfoque *reactivo/preventivo* y la finalidad *remedial/capacitadora* (Álvarez y Bisquerra, 1996; Kurpius y Fuqua, 1993).

. *Enfoque preventivo* ← → *reactivo*

El enfoque preventivo se ha planteado siempre como una alternativa a los modelos clínicos en que la intervención tenía un carácter de reacción delante de un problema, conflicto o disfunción. De hecho los modelos educativos, sistémicos, comunitarios que se presentan como alternativas del modelo clínico reivindican el enfoque preventivo como una de sus características principales (Renau, 1985; Santana Vega, 1990; Bassedas, 1988, Sancho, 1987).

Podríamos decir que lo que caracteriza al enfoque preventivo en el ámbito del asesoramiento educativo, es que la intervención pretende incidir en las condiciones que permiten una correcta evolución del alumnado y de las instituciones con la intención *prevenir* los problemas más que *reaccionar* ante ellos. Como en todos los binomios, seguramente, habrá que continuar reaccionando a los problemas que aparezcan aunque se opte por un enfoque preventivo, pero lo importante es la orientación general del trabajo en un sentido o en otro.

. *Finalidad remedial* ← → *capacitadora*

Parecido al anterior, en este binomio se pone el énfasis en la finalidad última del asesoramiento educativo: *solucionar* o ayudar a solucionar un problema para el cual se ha pedido ayuda o *capacitar* al profesorado para que pueda solucionar problemas similares en el futuro.

Naturalmente, volvemos a estar ante un binomio en que lo más sensato es tomar las dos proposiciones, máxime cuando no son en absoluto excluyentes. Pero es importante remarcar que, a menudo, la intervención de los agentes de apoyo en los centros educativos ha olvidado la función capacitadora que de hecho se debería suponer en todo trabajo de asesoramiento.

Un objetivo de los asesores debería ser que su presencia no fuera eternamente necesaria o, al menos, que se dedicara sucesivamente al trabajo sobre diferentes tipos de problemas. Este puede ser también un buen indicador de calidad para su evaluación.

Además, tal como he expuesto en otros trabajos (De Diego 2001a, 2002), los asesores de tipo generalista como son los Equipos de Asesoramiento Psicopedagógicos (EAP) deben procurar que la capacitación se dirija a la institución educativa en su conjunto.

En este sentido el asesoramiento se debe relacionar con el Desarrollo del Profesorado y con el Desarrollo Organizativo de los centros (Elliot, 1989; Dalin y Rust, 1983; Santos Guerra, 2000; Bolívar, 2000, Domingo, 2005).

Las variables que hemos expuesto en este apartado nos pueden servir para caracterizar diferentes tipos de asesoramiento a los centros educativos. Más adelante utilizaremos este esquema de variables para describir los EAP y sus actuaciones.

En el próximo capítulo vamos a concretar el contexto de estos equipos (EAP), primero describiendo los Sistemas Externos de Apoyo entre los que se encuentran y, posteriormente, describiendo los propios EAP dentro ese conjunto de servicios.

Capítulo 2

Los EAP en el contexto de los Sistemas Externos de Apoyo

2.1. Los “Sistemas Externos de Apoyo” a los centros educativos.

En el apartado anterior se han expuesto algunos conceptos relevantes para la contextualización de la práctica asesora. La revisión se ha formulado desde un punto de vista genérico, intentando abrazar un espectro muy amplio de prácticas, situaciones y modelos de asesoría.

Conviene, ahora, ir concretando el contexto institucional y profesional en el que se inscribe la actuación de los equipos sobre los que versa esta tesis: los Equipos de Asesoramiento y Orientación Psicopedagógica (EAP) del Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya.

Estos equipos forman parte del conjunto de servicios y programas que la administración educativa en Catalunya ha organizado para dar apoyo externo a sus centros educativos.

De manera que parece relevante empezar por caracterizar este tipo de redes de apoyo que han ido surgiendo en los sistemas educativos de nuestro entorno y al que se ha denominado genéricamente *sistemas externos de apoyo* (Escudero, 1992). De hecho esta denominación se aplica, en principio, a cualquier estructura externa que da apoyo a los centros, Louis et. al. (1985) hacen una caracterización que recoge Escudero (1992) que podría aplicarse a cualquier relación de asesoramiento organizado:

- Es un sistema, es decir un conjunto interactivo de dos o más personas que realizan ciertos procesos dirigidos a la prestación de servicios.

- Un sistema de apoyo que presta alguna modalidad de ayuda o de servicio a las escuelas y a los profesores en forma de consulta, asesoramiento, suministro de materiales y programas, todo ello basado en el conocimiento disponible.
- Un sistema de apoyo que es externo, o lo que es lo mismo, su emplazamiento está situado fuera de la escuela, pudiéndose diferenciar, además, según diversas características referidas a las unidades que lo componen, sus ámbitos de actuación (nacional, regional o local), el foco prioritario de su intervención (escuelas, individuos) etc.

A pesar de la amplitud, en esta caracterización se trasluce, sobre todo en el último epígrafe, que los autores piensan en sistemas organizados, con diversidad de servicios, con dependencias de diferentes niveles administrativos y con funciones y focos diferenciados. En las últimas décadas este tipo de escenario es el que se ha ido dibujando en los países de nuestro entorno.

Estos sistemas se han convertido en instrumentos importantes para la realización de las políticas educativas, para dar soporte a los profesionales de los centros en una tarea cada vez más compleja y para encauzar la innovación y los cambios que se juzgan convenientes.

La mayoría de los apoyos con los que puede contar la escuela, sobre todo en la educación pública, dependen directamente de la administración o están financiados y supervisados por ella. Podríamos decir que, al menos en nuestro país, los Sistemas Externos de Apoyo se caracterizan por ser de tipo Institucional.

Estos sistemas se configuran como una red de apoyo que aspira a atender las diferentes necesidades de los centros, del alumnado y de sus familias. La red de apoyo es, actualmente francamente compleja. Voy a intentar clasificar los principales servicios ya que nos interesa situar los EAP dentro de esa red, pero también, porque precisamente los EAP tienen una función clave de enlace entre los centros educativos y algunos de esos servicios externos que dan atención o apoyo a la comunidad educativa.

Denominaré “red de atención y apoyo” al conjunto de profesionales y servicios que pueden ser utilizados por los centros educativos, por el alumnado o por sus familias para mejorar la respuesta a las necesidades de los usuarios del sistema educativo.

Este tipo de definición representa entender los centros educativos con su alumnado y las familias (la comunidad educativa) como un *sistema* que tiene por objetivo general la educación y el desarrollo adecuado del alumnado. En el desempeño de ese objetivo puede necesitar la aportación de servicios con muy diversas características. En la Tabla 2.1. propongo una clasificación de los servicios de la red de atención y apoyo que se estructura a partir de varios ejes:

Ejes para caracterizar los servicios de atención o apoyo a los centros

- Los ámbitos de necesidades y provisión de respuestas:
 - . educativo / socio-comunitario / sanitario.

- El tipo de intervención:
 - . atención directa / asesoramiento.

- La proximidad y accesibilidad:
 - . atención primaria / atención especializada.

- La sistematicidad:
 - . puntual / permanente.

- El campo de intervención:
 - . recursos, valoración, tratamiento / formación, orientación, innovación.

Tabla 2.1. Propuesta de ejes para caracterizar los servicios de apoyo.

2.1.1. Los ámbitos de necesidades y provisión de respuestas.

La población infantil-juvenil como usuaria final del sistema educativo presenta diferentes tipos de necesidades que tradicionalmente se han cubierto desde ámbitos complementarios de los servicios públicos (o privados). Fundamentalmente se trata de garantizar que toda la población pueda desarrollarse adecuadamente en las diferentes dimensiones de la evolución humana dentro de la comunidad en que se inscribe.

Estas necesidades se pueden agrupar en tres grandes ámbitos:

- Educativo-cultural
- Socio-comunitario
- Clínico-sanitario

Los servicios que se proveen desde los poderes públicos o desde iniciativas privadas, así como los marcos teóricos y comunidades de estudio de cada uno de estos ámbitos, han seguido tradicionalmente caminos diferenciados. De manera que cada uno ha ido organizando su propia red de atención a la población que generalmente depende de una entidad política o de conocimiento diferenciada (ministerios, concejalías, facultades, diferentes para cada ámbito).

En la red que da servicio al sistema centros-alumnado-familias encontramos, de entrada, tres grandes ámbitos que es importante coordinar:

- Servicios educativos

Con un conjunto importante de profesionales y equipos de muy diferentes modalidades que estudiaremos con más detenimiento en función de sus características.

- Servicios sociales

Que incluye los servicios sociales de base con un carácter generalista y de proximidad a la población y a la escuela, pero también servicios o recursos más especializados. En este ámbito incluiremos también los servicios de atención al menor que a veces dependen de la estructura de justicia.

- Servicios sanitarios

Viéndolo desde los centros educativos, los servicios sanitarios incluyen tanto la atención a la salud física como a la salud mental, así como la atención temprana a la correcta evolución de las diferentes dimensiones del desarrollo del niño/a. Además, ha empezado a funcionar, como experiencia piloto, un servicio de aproximación del ámbito sanitario a los adolescentes, con presencia periódica de un/a ATS del Área Básica de Salud en los institutos de Secundaria.

En el Figura 2.1 (pág. 65) se muestran los servicios más utilizados desde los centros educativos en cada uno de los ámbitos que hemos citado en este punto. Lo que resulta relevante para esta revisión es remarcar que, a pesar de la diferenciación tradicional de estos ámbitos, las personas a las que se dirigen merecen un servicio integrado y eficaz. La progresiva expansión de la red de servicios dentro de cada ámbito requiere que los profesionales procuren complementar y coordinar sus respectivas intervenciones para ofrecer un servicio en el que el “trabajo en red” sea la expresión de la interdisciplinariedad y no una telaraña burocrática en la que los usuarios se sientan atrapados.

En esta misma línea de simplificar la utilización de los servicios, por parte de los centros y usuarios, a pesar de la progresiva complejidad de la red, hay que potenciar la *función de enlace* de los servicios que están más próximos a los centros para que, entre sus tareas, incluyan la de facilitar el acceso a otros que se encuentran más alejados de la actividad cotidiana. Veremos con más detenimiento este aspecto en el apartado 2.1.3., ahora sólo quiero señalar que los EAP son uno de los servicios que pueden tener un papel relevante en este sentido.

2.1.2. Atención directa / asesoramiento

Para clasificar los diferentes servicios de la red de apoyo proponemos diferenciar entre dos grandes tipos de actuación profesional:

- a) La atención directa al alumnado o sus familias
- b) El asesoramiento o atención indirecta

Ya he comentado, al definir el asesoramiento en educación, que se trata de una intervención indirecta, lo que Kurpius y Fuqua (1993) llaman “relación triádica”. Ahora conviene definir mejor esa “tríada” dentro del contexto educativo para diferenciar los servicios que trabajan directamente sobre los usuarios de aquellos que lo hacen de forma indirecta. Para ello es importante identificar el rol diferenciado de cada uno de los actores de la relación de atención o apoyo en educación:

- Los *usuarios* finales del sistema educativo: el alumnado y sus familias
- Los profesionales de los centros educativos: el *profesorado*
- Los diversos profesionales de los *servicios* de atención o apoyo

Teniendo en cuenta esos roles podemos diferenciar los profesionales o servicios según desarrollen uno de estos dos tipos de relación:

- *Atención directa*: su intervención profesional se desarrolla directamente sobre los alumnos y/o sobre su entorno familiar ofreciéndoles atención relacionada con diferentes necesidades personales o familiares. En este tipo de servicio la relación seguiría el esquema siguiente:

Servicio de atención \leftrightarrow usuarios.

- *Asesoramiento*: su intervención profesional también tiene por objetivo final atender las necesidades de los usuarios (alumnos y familias), pero se vehicula a través de la influencia sobre el profesorado. Este tipo de intervención es la que denominamos indirecta y pretende facilitar conocimientos e instrumentos a los profesionales de los centros para que puedan responder mejor a las necesidades del alumnado y sus familias, esta es la relación que, más arriba, hemos denominado triádica y seguiría el esquema:

Servicio de asesoramiento \leftrightarrow profesorado \leftrightarrow usuarios.

Cuando he denominado a la red como de “*atención y apoyo*” lo hacía en referencia a los dos tipos de intervención que se acaban de describir. Ambos son necesarios para cubrir las necesidades de los centros y usuarios.

En general los servicios de los ámbitos *social* y *sanitario* que se utilizan desde los centros son de *atención directa* a los alumnos o a sus familias ya que atienden necesidades personales o familiares dentro de sus propios campos de actuación, en este caso el centro educativo suele participar en la detección y en la derivación hacia el servicio externo, así como compartir información en el seguimiento coordinado entre servicios.

Entre los servicios del ámbito *educativo* la mayoría son de tipo indirecto ya que se dirigen fundamentalmente a dar apoyo, recursos o capacitación al profesorado de los centros, pero también existen algunos servicios del ámbito educativo que son de *atención directa* al alumnado, en el caso de Cataluña, por ejemplo, los profesionales itinerantes que atienden al alumnado con deficiencias auditivas o visuales o que requieren intervención fisioterapéutica. Normalmente estos profesionales dependen de Centros de Recursos específicos que incluyen también funciones de valoración y asesoramiento al profesorado.

Los servicios de asesoramiento o apoyo, es decir los de atención indirecta, del campo educativo serán tratados con mayor detenimiento en los próximos apartados ya que entre ellos se encuentran los EAP.

2.1.3. La proximidad y accesibilidad de los servicios

Otro elemento diferenciador entre los servicios que componen la red es su grado de proximidad o de accesibilidad respecto de los centros educativos.

Si consideramos el centro educativo con su alumnado y familias como el sistema receptor de los servicios, podríamos decir que algunos de estos servicios son de acceso directo por parte del profesorado o los usuarios, mientras que a los otros se accede a través de los primeros. Es decir que se configuran, como mínimo, dos niveles de proximidad:

- *servicios de atención o apoyo primario*: aquellos que tienen una presencia continuada en los centros o cuyos servicios pueden ser demandados directamente por los centros o las familias, forman parte de la red básica de atención a los usuarios o de apoyo a los centros. En la figura 2.1 (página 65) están representados en el círculo más próximo al sistema centro-familia.

- *servicios de atención o apoyo secundario o especializado*: aquellos que tienen un carácter más específico y a los que se accede, generalmente, a partir de los servicios primarios, en función de la valoración de las necesidades que estos han efectuado.

Es importante que se creen servicios que puedan atender diferentes tipos de necesidades, pero hay que procurar que ello no dificulte el acceso de los usuarios o del profesorado a su correcta utilización. Para ello es conveniente que los servicios de tipo primario estén cada vez más próximos a los centros y que asuman funciones de enlace para facilitar la relación entre las necesidades detectadas y aquellos servicios de diferentes ámbitos que puedan darles respuesta.

Esa es la tendencia que están impulsando los profesionales que actúan en los servicios, por un lado los servicios primarios del ámbito social y sanitario se muestran cada vez más dispuestos e interesados en acercarse a los centros educativos para contar con la información del contexto educativo y para orientar mejor las actuaciones

en cada caso; por otro lado la necesidad de un trabajo coordinado ha llevado a crear estructuras donde interactúan los diferentes servicios para hacer frente a las necesidades detectadas en la población desde un enfoque comunitario (Serra Capallera, 2003)

En esa misma línea, el Departament d'Educació también está promoviendo la actuación conjunta de sus "servicios educativos" para mejorar la eficacia de su intervención, en una nueva estructura que se denomina Servicios Educativos Integrados y que ha empezado a funcionar como experiencia piloto en algunas zonas de Cataluña. En el próximo apartado expondremos que son exactamente los *servicios educativos* del Departament d'Educació en los que se incluyen los EAP.

2.1.4. La sistematicidad de la intervención

Entre los servicios de la red también podemos diferenciar aquellos que tienen una intervención de carácter sistemático y permanente, de aquellos otros que tienen un carácter puntual.

Por lo que se refiere al ámbito educativo y concretamente al contexto de Cataluña, estas dos modalidades se corresponden aproximadamente, con los siguientes servicios:

- Los Servicios Educativos: que son equipos sectorizados de carácter permanente. Es decir, que están presentes en todas las zonas o sectores educativos en que se ha dividido el territorio y a los que todos los centros educativos tienen un acceso directo y permanente.
- Los Programas Educativos: que suelen ser estructuras de apoyo centralizadas y de intervención puntual. Creadas para atender una necesidad específica de los centros o para promover un proyecto concreto que la administración desea impulsar. Normalmente no están sectorizados (descentralizados) y su intervención en cada centro es puntual en función de las demandas concretas que reciban o de sus propios proyectos de difusión. La duración de estos programas está también supeditada a sus objetivos y proyectos específicos.

Los Servicios Educativos representan, pues, la estructura de apoyo permanente y sectorizada a los centros educativos en Cataluña. Dentro de esa estructura se

encuentran los EAP y, por tanto, vamos a exponer con algo más de atención que son y que equipos lo componen:

Los Servicios Educativos del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya se definen en el decreto que los oficializó en 1994 como: "órganos de apoyo permanente a la tarea docente del profesorado y los centros"

(Decreto 155/1994 de 18 de Junio DOGC núm. 1918 - 8.7.1994)

Están formados desde su creación por los siguientes servicios:

- Los Centros de Recursos Pedagógicos (CRP)
- Los Equipos de Asesoramiento y Orientación Psicopedagógica (EAP)
- Los Centros de Recursos Educativos para Deficientes Auditivos (CREDA)
- Los Centros de Recursos Educativos para diversos tipos de disminuciones.
- Los Campos de Aprendizaje (CdA)

Además en estos momentos se van incluir nuevos servicios:

- *Asesores para la Lengua y la Cohesión Social (asesores LIC)*
que darán apoyo a los centros en la acogida al alumnado extranjero que se incorpora a nuestro sistema educativo.

Todos estos servicios forman una estructura próxima y permanente que tiene como función general ayudar a los centros en su tarea docente. En general son servicios de tipo primario y de intervención indirecta, aunque alguno de ellos es de tipo especializado y ofrece atención directa al alumnado en modalidad itinerante, como ya hemos comentado anteriormente (CREDA). Entre todos complementan sus respectivas actuaciones para cubrir diferentes campos del asesoramiento, tal como veremos en el punto siguiente.

Como se ha expuesto anteriormente, en estos momentos se está experimentando una innovación en los Servicios Educativos con la intención de integrar sus intervenciones bajo un único plan de actuación para cada zona y con una coordinación unificada que sería ejercida por uno de los directores/as de los servicios integrados (Departament d'Educació, 2004).

2.1.5. Los campos de intervención

La red de atención y apoyo que hemos venido describiendo pretende cubrir las diferentes necesidades de los centros y usuarios, para ello se han creado equipos que atienden diferentes aspectos del campo del asesoramiento o de la atención personal. Por lo tanto, el campo específico de intervención dentro del conjunto será otro de los elementos diferenciadores entre los servicios.

Para empezar a delimitar el campo de intervención, habría que hacer una primera distinción entre los que desarrollan:

- atención directa a los usuarios
- asesoramiento

Ya se han definido antes estos dos tipos de actuación, aquí nos interesa volver a ellos porque suponen campos de intervención diferentes.

Los servicios que desarrollan intervenciones directas sobre los usuarios suelen basar sus intervenciones en:

- La *valoración* de las necesidades específicas de las personas atendidas dentro de su ámbito de actuación (educativo, social, sanitario).
- La *indicación* sobre el tipo de respuesta que debería darse a las necesidades diagnosticadas.
- La *provisión del tratamiento* adecuado al diagnóstico efectuado.
- La *provisión de recursos* necesarios para atender las necesidades detectadas en la valoración.

Dentro de estos campos de intervención los diferentes servicios de atención directa, pueden poner más énfasis en unas u otras funciones.

Por su parte los servicios de intervención indirecta o de apoyo tienen que cubrir los campos de este tipo de intervención que hemos citado cuando definíamos el asesoramiento en educación. Siguiendo la propuesta de M^a del Mar Rodríguez Romero (1992, 1996a) esos campos serían:

- La *supervisión* de la tarea docente.
- La *organización* de los centros.
- La *orientación* de situaciones educativas específicas.
- La *formación* del profesorado.
- La *innovación* educativa.

En nuestro contexto, los campos de la *supervisión* y de la *organización* no suelen estar cubiertos desde la red de atención y apoyo. En el caso de la supervisión porque está encomendada a la Inspección Educativa que tiene una posición jerárquica muy marcada sobre los centros, esta jerarquía impide una relación de asesoramiento. En el caso de la *organización* porque el asesoramiento en este campo no está presente en nuestro contexto, al menos de una forma independiente de los otros. No es habitual que se desarrollen asesorías sobre organización a no ser que se incluyan en situaciones formativas o de innovación.

Por tanto los campos que suelen ser objeto de intervenciones de asesoramiento por parte de los servicios de la red de apoyo en nuestro contexto son:

- La *formación* de los profesionales de los centros educativos.
- La *orientación* de situaciones educativas referidas a alumnos o grupos determinados.
- La *innovación* entendida como la facilitación de los procesos de reflexión dentro de los centros orientados a la mejora de la práctica educativa.

Nos interesa ver como los diferentes servicios atienden estos campos del asesoramiento porque este es el contexto donde operan los EAP.

En el contexto de Cataluña estas funciones de apoyo son asumidas en primera instancia por los Servicios Educativos que hemos descrito en el punto anterior. A través de ellos se pueden utilizar servicios más especializados.

Los diferentes Servicios Educativos atienden los siguientes campos:

- *Los Centros de Recursos Pedagógicos (CRP)*
 - . Proporcionan recursos (documentales, técnicos, tecnológicos, funcionales,...) para la *formación* y la *innovación* educativa.
 - . Gestionan la formación permanente del profesorado en su zona.
 - . Facilitan el acceso a las instituciones de formación (ICE, Universidades, Programas específicos,...).
 - . Facilitan el acceso a los recursos educativos del entorno
- *Los Equipos de Asesoramiento y Orientación Psicopedagógica (EAP)*
 - . Asesoran al profesorado y a los centros para la *innovación* educativa
 - . *Orientan* al profesorado, alumnado y familias sobre situaciones educativas específicas (valoración conjunta, planificación, seguimiento de respuestas educativas específicas).
 - . Facilitan el acceso a recursos educativos especializados.
 - . Facilitan el acceso a conocimiento, experiencias, procesos para la innovación educativa.
 - . Promueven y facilitan la coordinación con los servicios de otros ámbitos (social, sanitario, educativo especializado) dentro del campo de la orientación.
- *Los Centros de Recursos Educativos para Deficientes Auditivos (CREDA)*
 - . Orientan a los centros, alumnado y familias en su área específica de intervención (la educación a personas con disminución auditiva).
 - . Atienden directamente al alumnado en los centros educativos mediante la asistencia de logopedas itinerantes.
 - . Asesoran al profesorado y a los centros en su área específica de intervención.

. Facilitan el acceso a recursos técnicos o didácticos para la educación del alumnado con deficiencias auditivas.

- *Asesores para la Lengua y la Cohesión social (asesores LIC)*

. Sus funciones están, aún, en vías de concreción, básicamente serían funciones parecidas a las de los EAP pero centradas en la atención educativa al alumnado extranjero que se incorpora a nuestro sistema educativo.

2.1.6. Los EAP dentro de la Red de Servicios.

A lo largo del apartado 2.1. he analizado la red de servicios que componen el Sistema Externo de Apoyo a los centros educativos en nuestro contexto. He propuesto 5 variables para clasificar y ordenar los diferentes servicios que la componen y he aplicado ese esquema de análisis a la red de apoyo en Cataluña.

Todo ello tiene como objetivo contextualizar los Equipos de Asesoramiento y orientación Psicopedagógica (EAP) dentro del marco donde actúan. Ya que estos equipos son el objeto de estudio de esta tesis.

Como resumen de lo tratado en este apartado voy a caracterizar brevemente los EAP usando las variables descritas. Dentro de la Red Institucional de Servicios de Atención y Apoyo a los centros educativos, al alumnado y sus familias en Cataluña, Los *equipos de Asesoramiento y Orientación Psicopedagógica*, Son servicios:

- Públicos dependientes del **ámbito educativo**
- De **intervención indirecta**, es decir de asesoramiento
- De carácter **primario**
- Con una presencia **permanente** y **sectorizada**
- Dedicado al apoyo a la **orientación** y a la **innovación educativa** en los centros

En la página siguiente se expone la Figura 2.1. en que he intentado representar gráficamente la Red de Servicios que se ha explicado en este apartado. En el centro de esta red se sitúa el sistema atendido, es decir el sistema formado por: CENTRO/ALUMNADO/FAMILIAS.

A su alrededor los servicios de los diferentes ámbitos: Educativo, socio-comunitario y clínico-sanitario.

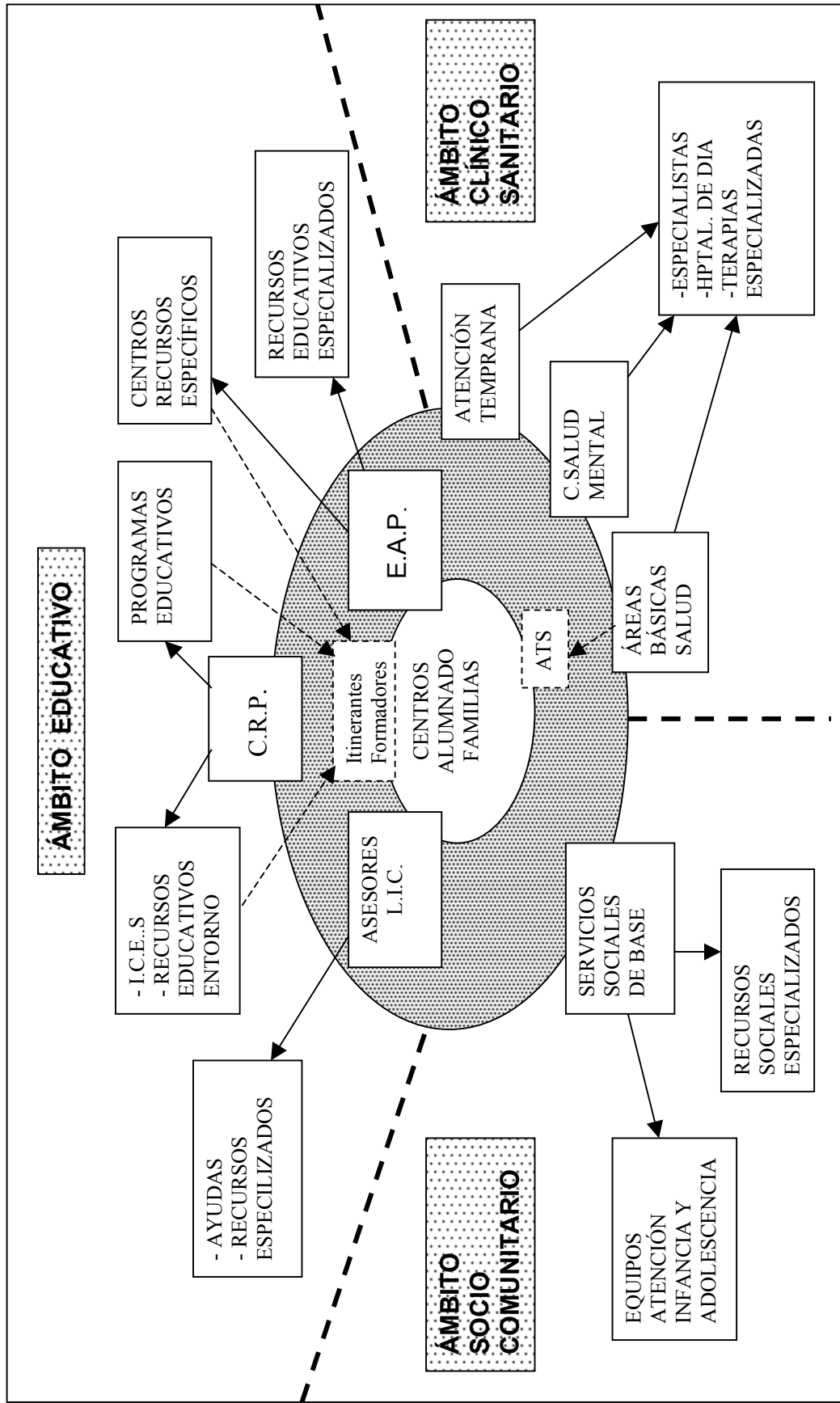
Entre esos servicios, los que forman el círculo más próximo al sistema atendido son los que hemos denominado de “atención primaria”, a partir de ellos se puede acceder a los servicios de “atención secundaria o especializada” tal como indican las flechas.

Entre los servicios de atención primaria, algunos (EAP, Asesores LIC, Profesionales itinerantes, Asesores de formación o de programas) pueden tener una presencia directa en los centros, por eso en el esquema se sitúan en contacto directo con el sistema atendido.

Para diferenciar los profesionales que acuden a los centros de forma puntual en función de tareas o demandas concretas se han recuadrado con una línea discontinua (profesionales itinerantes, asesores de formación, ATS en los Institutos) también hemos señalado con una flecha discontinua el servicio de referencia de estos profesionales con presencia puntual.

Los únicos equipos de asesoramiento externo que tiene una presencia de tipo permanente y sistemática en todos los centros y en todas las etapas obligatorias son los EAP.

Figura 2.1. LA RED DE SERVICIOS DE APOYO A LOS CENTROS, AL ALUMNADO Y LAS FAMILIAS EN CATALUÑA



2.2. Los equipos de asesoramiento y orientación psicopedagógica (EAP) dentro de los servicios educativos en Cataluña.

Los Equipos de Asesoramiento y Orientación Psicopedagógica (E.A.P.) son los equipos sobre los que versa esta tesis. Por tanto, una vez expuestos los antecedentes del asesoramiento en educación y situados en el contexto de los Sistemas Externos de Apoyo, me dispongo, ahora, a caracterizar los citados EAP. Para ello expondré brevemente algunas de sus rasgos generales que permitan al lector identificarlos, posteriormente expondré su evolución dentro de nuestro sistema educativo en las últimas décadas y, finalmente, trataré de definirlos como equipos de apoyo utilizando las variables que se han propuesto para este fin en el apartado 1.4.

2.2.1. Los EAP: Definición general

Los Equipos de Asesoramiento y Orientación Psicopedagógica (EAP) son:

- *Equipos multiprofesionales.*

Están formados por profesionales de la Psicología, la Pedagogía, la Psicopedagogía, y el Trabajo Social. El número total de miembros de un equipo depende de la zona a la que atiende.

Además, en algunos casos pueden tener adscritos profesionales itinerantes especializados en la atención directa a determinadas necesidades especiales del alumnado: fisioterapeutas, logopedas, ...Estos profesionales, sin embargo, no pertenecen estrictamente al equipo y su función no es de asesoramiento sino de atención directa al alumnado.

- *Dependientes de la Administración educativa de Cataluña.*

Los EAP son servicios de la Administración, su dependencia está claramente definida dentro de la estructura del Departament d'Educació de la Generalitat de Cataluña. Reciben sus directrices técnicas desde la Dirección General de Organización e Innovación Educativa y dependen orgánicamente de los Servicios Territoriales donde esté situada su zona de actuación. Su tarea es supervisada por la Inspección Educativa. De modo que tienen un régimen administrativo similar al de los centros educativos.

Así mismo los profesionales que componen los equipos ocupan plazas definidas como “destino singular”, dentro del cuerpo de profesores de secundaria (especialidad de psicología/pedagogía) los psicopedagogos y como funcionarios de los cuerpos generales de la Generalitat los trabajadores sociales.

- *Forman parte de los Servicios Educativos que dan apoyo a los centros*

Los EAP, como hemos visto en el apartado 2.1, forman parte de la red de servicios de apoyo a la docencia que atiende los centros educativos de Cataluña.

Dentro de esa red los EAP tienen el encargo de desarrollar el asesoramiento a los centros y orientación a las familias desde un enfoque más generalista y próximo a la práctica. En su caso, la atención a los centros, al menos a los de titularidad pública, es presencial y sistemática.

- *Son servicios sectorizados*

El territorio está dividido en *sectores educativos* y cada uno de ellos está considerado como una unidad de servicios. Estos sectores tienen dentro de su ámbito geográfico y organizativo una serie de servicios para los centros y para las familias.

Ser un servicio sectorizado representa que en todos los sectores educativos de Cataluña existe un EAP y que todos los centros y usuarios tienen acceso a su atención en las condiciones establecidas para ello.

- *Tienen una presencia continuada y significativa en los centros*

La tarea de los EAP se desarrolla en gran parte dentro de los centros, fundamentalmente de educación primaria y secundaria, colaborando con sus profesionales.

Cada profesional del EAP se responsabiliza de la atención a algunos centros a los que asiste periódicamente y elabora un plan de actuación anual con cada uno de ellos.

Normalmente la presencia del EAP en cada centro tiene una periodicidad semanal, aunque pueden darse variaciones en función del tamaño del centro y la disponibilidad de los asesores.

En los centros privados sostenidos con fondos públicos (concertados) suele darse una atención puntual para evaluación y orientación sobre alumnos concretos.

La presencia de cada profesional en un centro determinado suele prolongarse durante algunos cursos escolares lo que facilita el conocimiento mutuo y la colaboración en proyectos de larga duración.

- *Sus ámbitos de asesoramiento son la orientación y la innovación*

Las funciones generales de los EAP se han tratado en otros apartados y más adelante se especificarán desde una perspectiva histórica. Ahora, simplemente queremos acotar el tipo de asesoramiento que ofrecen a los docentes.

Si tomamos como referencia la clasificación de ámbitos generales del asesoramiento en educación que hemos utilizado anteriormente, (Rodríguez Romero, 1992, 1996) vemos que los dos ámbitos que más claramente son desarrollados por los EAP son los siguientes:

. La *orientación*, entendida como una tarea de asesoramiento basada en la evaluación de necesidades educativas de determinados alumnos y la propuesta de respuestas educativas a esas necesidades.

. La *innovación*, entendida como la ayuda a los centros educativos en sus procesos de reflexión profesional y en la formulación y aplicación de propuestas de mejora de la práctica educativa

En cambio los otros ámbitos: *supervisión, formación, organización*, son atendidos prioritariamente por otros servicios.

Creo que con esta primera caracterización queda definido el tipo de servicio del que estamos hablando, a continuación explicaré su evolución desde la aparición en 1983 y en el apartado 2.2.3. procederé a una caracterización más extensa a partir de las variables descritas en el apartado 1.4.

2.2.2. Historia y evolución de los EAP

Voy a proponer una revisión de la evolución de los EAP dividiéndola en etapas marcadas por determinados hitos normativos o contextuales que a mi parecer han tenido una influencia decisiva en esa evolución.

2.2.2.1. Creación a partir de la Orden de 1983

Los EAP se crearon a través de una Orden del Departament d'Ensenyament emitida el 20 de Mayo de 1983, poco después de que la Generalitat de Cataluña asumiera las competencias plenas en educación en cumplimiento de su estatuto de autonomía.

Esta Orden regulaba la intervención psicopedagógica en los centros escolares y creaba oficialmente los EAP a partir de la reorganización de diversos servicios que habían empezado a funcionar previamente dentro del contexto de las diferentes administraciones públicas:

- Equipos Multiprofesionales, creados por la administración autonómica y relacionados con el apoyo a las políticas de integración escolar.
- Equipos Psicopedagógicos Municipales, impulsados por algunos ayuntamientos para atender las necesidades de su población escolar.
- Servicios de Orientación Escolar y Vocacional (SOEV), creados por la administración central antes del traspaso de las competencias.

El objetivo de los EAP era descrito en la orden de creación de la siguiente manera:

“contribuir, dentro de una perspectiva multidisciplinar y en estrecha colaboración con los claustros de profesores, a la necesaria prevención educativa y a un mejor desarrollo del proceso educativo y de la renovación pedagógica, lo que hará posible que la escuela de respuesta a las necesidades

educativas de todos los alumnos, sean cuales sean sus características individuales”

Esta definición nos muestra la voluntad política de que los EAP se convirtieran en instrumentos para la innovación educativa. Se explicita la necesidad de trabajar para la mejora de la escuela como camino para la integración de todo el alumnado, de manera que se parte de un enfoque claramente preventivo. También queda clara la intención de que su trabajo sea de tipo indirecto y en “estrecha colaboración” con los profesionales de los centros.

El enfoque general con el que se crearon los EAP es, pues, de *asesoramiento preventivo, basado en la colaboración y orientado a la innovación educativa*.

A partir de la publicación de la Orden citada se inicia el despliegue de los EAP por el territorio de Cataluña, por un lado a partir de la creación progresiva de equipos por parte del Departament d'Ensenyament y, por otro, con la integración de los equipos municipales ya existentes a la red de la administración educativa autonómica.

Desde 1983 se han definido las zonas o sectores educativos en los que se divide todo el territorio (normalmente coinciden con una comarca o un distrito en las ciudades) y se han cubierto todos los sectores con equipos de tamaño diferente según la población atendida y las características de la zona. En estos mismos sectores se cuenta también con la presencia de los demás servicios sectorizados del Departament d'Ensenyament: Centros de Recursos Pedagógicos y Centros de Recursos Educativos para Deficientes Auditivos. Más adelante veremos como se consolidaron normativamente todos estos servicios dentro de lo que se denominan “Servicios Educativos” y las tendencias actuales cuanto a ampliación, actualización de funciones e impulso del trabajo conjunto de este sistema externo de apoyo dependiente de la administración.

2.2.2.2. Primeras líneas de actuación: 1984

Una vez creados oficialmente los EAP y concretada una primera implantación de equipos, que no cubría, aún, todo el territorio, se hizo necesario desarrollar el texto de la orden anterior mediante algún documento normativo que concretara aspectos técnicos de la intervención de los EAP. Este documento se elaboró a partir de las reflexiones de los asesores que ya habían empezado a trabajar y de los técnicos de la

administración, de manera que el resultado fue un documento que reflejaba las concepciones de los profesionales dentro de las intenciones marcadas por la orden de 1983.

El documento que recogió estas reflexiones y sirvió para orientar la tarea de los EAP durante una década, fue una Resolución de la Dirección General de Educación Primaria que apareció el 31 de Julio de 1984 y se denominó “*Líneas básicas de actuación de los EAP*”.

Vale la pena exponer con cierto detenimiento el contenido de este documento porque representa al mismo tiempo el fruto de las primeras reflexiones conjuntas de los profesionales de los EAP y la proyección hacia el futuro de un modelo que emergía como alternativa a los modelos más clínicos que se habían usado hasta ese momento en el campo de la intervención psicológica o pedagógica en las escuelas.

La resolución “líneas básicas de actuación de los EAP” era un texto más técnico que normativo que se entretenía en describir no solo las actuaciones que debían desarrollar los equipos, sino también el estilo de la intervención.

Dada la influencia de este documento en la configuración del modelo de asesoramiento de los EAP vamos a transcribir los párrafos que describen las funciones de los EAP:

“Las líneas básicas de estos equipos se organizan en los siguientes bloques:

i) Prevención educativa

Incluye tareas como: dar apoyo a los profesores y a los equipos de maestros en relación con las aulas de educación especial –clarificación de objetivos y funciones, establecimiento de criterios de acceso y salida, determinación de prioridades de atención, etc.-; ayudar a que en los centros exista una estrecha relación entre el maestro de educación especial y el maestro de las aulas ordinarias; participar en los trabajos de coordinación del ciclo, colaborando en la revisión del currículum, aportando asesoramiento en cuestiones metodológicas, promocionando o impulsando iniciativas de formación o trabajos / investigaciones de aplicación, con el fin de superar la división entre educación ordinaria y educación especial; apoyar de acuerdo con el conjunto de la escuela los sistemas de organización y coordinación que favorezcan la

posibilidad de elaborar el proyecto educativo de la institución; orientar a los padres para que puedan asumir responsablemente la educación de sus hijos; promover iniciativas que contribuyan a la formación humana, cultural y ciudadana de los niños; etc.

ii) Detección y valoración multidisciplinaria

Incluye tareas como: orientar al maestro con relación a los instrumentos propios de la escuela –hoja de observación sistemática, registro personal del alumno, etc.-; colaborar con el maestro para establecer criterios de observación qué observar, cuándo, durante cuánto tiempo, cuántas veces, etc.-; facilitar o preparar conjuntamente recursos para sistematizar y hacer acumulativas sus observaciones –protocolos, técnicas de registro, confección de dossiers, etc.-; realizar entrevistas familiares; observación del alumno en el aula; observación de la organización del aula y de la dinámica de la clase; exploración de tipo psicológico, pedagógico o social; delimitar las necesidades educativas y personales del alumno; identificar las posibilidades de aprendizaje, establecer orientaciones psicopedagógicas para la escuela y la familia; ...

iii) Elaboración del programa de desarrollo individual y seguimiento

Por Programa de Desarrollo Individual (PDI) se entiende la concreción didáctica de las orientaciones psicopedagógicas y líneas de acción que se desprenden del proceso de valoración multidisciplinaria. El PDI debe contener precisiones sobre: objetivos de desarrollo individual que deben ser alcanzados por el alumno, sistemas de evaluación de estos objetivos, actividades y materiales pertinentes, organización adecuada de la clase. El seguimiento del PDI, al igual que su elaboración, se concibe como una responsabilidad compartida entre el Equipo y el maestro y obliga a realizar nuevas observaciones y valoraciones, a valorar la evolución constatada y a introducir las modificaciones y correcciones que se revelen necesarias.

iv) La orientación escolar y profesional

La orientación se entiende como un proceso que integra todos los elementos que inciden en la evolución del niño con la finalidad de favorecer al máximo su desarrollo armónico en los campos intelectual, social y afectivo. La orientación supone actuaciones de los Equipos dirigidas a la institución escolar – colaboración con los profesores tutores y maestros de apoyo -, a la familia – orientar a los padres con relación a los hábitos de los niños, organizar

pequeños grupos de discusión que faciliten el intercambio de experiencias, etc.- y a la comunidad –coordinación y colaboración con las instituciones relacionadas con el futuro de los alumnos al término de la escolaridad obligatoria, etc.

v) Asesoramiento a los maestros

Incluye tareas como: proporcionar al maestro recursos y habilidades que le permitan responder a los requerimientos básicos y urgentes de su trabajo; proporcionarle elementos que le faciliten el análisis de la interdependencia que hay entre su actuación y el comportamiento de los alumnos; asesoramiento sobre métodos y estrategias didácticas; tareas de formación permanente, etc.

vi) Contribución a la realización del diseño del cuadro de necesidades del sector

Incluye tareas como: identificación, análisis y valoración de necesidades; análisis y valoración del aprovechamiento de los recursos existentes; elaborar propuestas y dirigirlas a los órganos competentes, etc.”.

Me parece pertinente hacer notar que en estas primeras funciones se aprecia un alto nivel de expectativa respecto a las posibilidades de influencia de los EAP sobre diversos ámbitos dentro de los centros educativos, desde la elaboración del proyecto educativo a los métodos y estrategias didácticas o la organización de grupos de padres o tareas de formación permanente. Su actuación se relacionaba con el asesoramiento en un sentido amplio a toda la comunidad educativa (Grau, 2000; Coll, 1996).

Hay que hacer notar también que no hallamos referencias a la coordinación con otros servicios del sector. Todo ello es lógico en un momento en que aún no se habían desarrollado los otros servicios educativos, con lo que los EAP se encargaban de un abanico más amplio de funciones, y porque no se había instaurado todavía la cultura del trabajo en red con los servicios de las áreas sanitarias y sociales de cada territorio.

Dentro de este marco normativo y social los EAP pudieron desarrollar en sus primeros años una actividad profesional muy rica con una gran variedad de actuaciones y con una iniciativa renovadora muy notable. Incluso pudieron ir superando una imagen inicial, fundada en sus antecedentes más próximos, según la cual los EAP tenían su

campo de acción natural en el apoyo a la integración escolar de alumnos con necesidades educativas especiales.

La participación de los profesionales de los EAP en planes y actividades de formación, el apoyo a proyectos innovadores en los centros o en las zonas, la facilitación de procesos de intercambio profesional, etc. Fue otorgando credibilidad a los equipos como facilitadores de la reflexión y la mejora profesional.

2.2.2.3. Extensión y consolidación de los EAP y de la red de Servicios Educativos

Durante la década comprendida entre 1984 y 1994 los EAP fueron implantándose en todo el territorio y su presencia en las zonas y en los centros educativos se convirtió en un hecho de absoluta normalidad.

Al mismo tiempo también se fueron creando y consolidando los Centros de Recursos Pedagógicos, el otro gran servicio sectorizado que vertebraba el apoyo a las escuelas. Se fueron creando también programas específicos que intentaban atender necesidades concretas de los centros o vehicular determinadas innovaciones que eran juzgadas como convenientes por la administración: Programa de Enseñanza del Catalán, Programa de Salud en la Escuela, Programa de Informática Educativa, Programa de Enseñanza de las Ciencias, etc.

Fue la época en que se organizaron los Planes de Formación de Zona para el profesorado, que financiaba el Departament d'Ensenyament y estaban gestionados por los Centros de Recursos Pedagógicos con la participación de Inspección, EAP, centros, ICEs de las Universidades, programas específicos y municipios.

En estos momentos se empezó a gestar la cultura de la coordinación de servicios en cada zona, se veía claramente la necesidad de armonizar las intervenciones de los diferentes servicios y programas que se dirigían a los centros.

Pero, además, aparecía la necesidad de ampliar esta coordinación a los servicios no dependientes del Departament d'Ensenyament, a menudo fueron precisamente los propios EAP quienes impulsaron este otro ámbito de coordinación con los servicios de los Departamentos de Sanidad, de Bienestar Social, de Justicia o Servicios Sociales

Municipales, ya que en la tarea de orientación a centros, alumnado y familias se producían intervenciones de esos diferentes servicios. Cada vez se fue haciendo más necesario pensar en el trabajo de sector como uno de los ámbitos de actuación de los EAP ya que por su posición dentro del sistema son los que están en mejores condiciones para establecer y facilitar el contacto entre los centros educativos y los servicios que puedan requerir tanto el profesorado como las familias y el alumnado (De Diego, 2002).

Otros efectos que produjo la ampliación de la red de servicios y programas fue la progresiva complejidad de la práctica y la especialización de los EAP. Aunque las funciones no habían cambiado en la normativa, la aparición de nuevos servicios hizo derivar las demandas de los centros y de la administración, otra vez, hacia la evaluación de necesidades educativas y la orientación referida a alumnos con dificultades. Este tipo de intervención ligada prioritariamente a lo que en estos momentos se empezó a denominar “atención a la diversidad” se fue convirtiendo en el ámbito de trabajo de los EAP.

2.2.2.4. La LOGSE y los EAP

Otro punto de inflexión dentro del sistema educativo en las últimas décadas y, naturalmente, en la evolución de los EAP fue la publicación de la LOGSE y su largo proceso de aplicación.

Para los EAP, la implantación progresiva de la LOGSE representó algunos cambios importantes:

- Inicio de la intervención en los centros de secundaria.
- Incremento de la formación permanente recibida, sobre todo en aspectos relacionados con la concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje y en los procesos de elaboración de Proyectos y Adaptaciones Curriculares.
- Explicitación de la función de apoyo a los centros para facilitar su adaptación a los nuevos requerimientos del sistema educativo.

Podemos decir que estos cambios han configurado en parte el panorama actual de la práctica de los EAP.

En general mi opinión personal sobre las aportaciones de la implantación de la LOGSE a la evolución del asesoramiento psicopedagógico en Cataluña tiene un sabor agri dulce, por un lado representó un momento de gran actividad, reflexión, formación compartida con el profesorado de los centros que generó ilusión e intercambio profesional, por otro lado la forma como la administración dirigió el proceso de cambios que requería la implantación de la reforma educativa produjo algunos efectos no deseados que han actuado contra el correcto desarrollo del asesoramiento en los centros.

Uno de los principales errores que cometió la administración, a nuestro juicio, en la gestión de los procesos de cambio fue la intención *de dirigir el cambio en exceso*. Se prescribieron los tiempos, las formas, los instrumentos, que debían utilizarse en los centros para elaborar los nuevos Proyectos Curriculares que en la teoría de la LOGSE pertenecían al ámbito de su autonomía. Con esa sobrerregulación se traicionó el espíritu de la propia reforma y se ignoró el conocimiento acumulado sobre innovaciones educativas (Louis, 2000; Fullan, 2002), de manera que en lugar de facilitar los recursos para que cada centro explorara sus propios caminos, se prescribió un proceso uniformador que acabó en una especie de generalización de formas preestablecidas e impersonales de aplicación de las reformas.

Añadido a ese primer error, la administración promovió un auténtico alud de requerimientos burocráticos a los centros y a todos los servicios, en un curioso intento de controlar la ansiedad social que producía la implantación de la Reforma Educativa por la vía de aumentar el registro escrito de todos los procesos imaginables. En poco tiempo se exigió la cumplimentación de proyectos, protocolos, planes de mal llamada autoevaluación que en realidad eran dirigidos desde el Departament d'Educació y controlados por la Inspección, documentos e informes con todo tipo de contenido, etc. Esta avalancha burocrática acabó por ahogar las energías innovadoras que algunos centros ya tenían antes del inicio de la implantación de la LOGSE y desde luego no favoreció que surgieran en los otros centros.

Vistos estos fenómenos relacionados con la implantación de la Reforma, no nos parece descabellado proclamar que la Administración por un exceso de celo reformador, por la desconfianza en el buen sentido de los profesionales de los centros y por no haber podido soportar la incertidumbre inherente a todo proceso innovador, *usurpó las iniciativas y las energías innovadoras de los profesionales de los centros y de los servicios educativos que podían facilitar sus procesos de cambio*.

En ese contexto se llegó al final de la primera década de la existencia de los EAP y se crearon las condiciones para plantear en un nuevo marco de trabajo dentro del nuevo Sistema Educativo.

2.2.2.5. El Decreto de Servicios Educativos: 1994

En plena implantación de la LOGSE la administración educativa en Cataluña decide reordenar los servicios educativos que han ido apareciendo y desarrollándose en los años anteriores.

Por un lado se intenta adaptar su funcionamiento a los nuevos retos de la LOGSE, pero también armonizar sus funciones y acotar sus intervenciones para potenciar la claridad de objetivos de cada servicio.

El 28 de Junio de 1994 se publica el Decreto que regula los Servicios Educativos del Departament d'Ensenyament.¹

Este decreto es desde entonces el marco normativo en que se mueven los EAP y el resto de servicios educativos.

El decreto formula por primera vez la idea de un conjunto de servicios permanentes y sectorizados que actúan coordinadamente para dar apoyo a los centros educativos, define cuales son esos servicios así como su composición, funciones y algunos aspectos laborales y de gestión.

De hecho el decreto oficializa la inclusión definitiva de esos equipos en la estructura de los servicios públicos ya que introduce la provisión de plazas por la vía funcionarial, crea la figura del director/a del servicio, delimita claramente la dependencia administrativa etc.

Los servicios incluidos en este decreto son los siguientes:

- Los Centros de Recursos Pedagógicos (CRP)
- Los Equipos de Asesoramiento y Orientación Psicopedagógica (EAP)
- Los Centros de Recursos Educativos para Deficientes Auditivos (CREDA)

- Los Centros de Recursos Educativos para diversos tipos de disminuciones
- Los Campos de Aprendizaje.

Aquí vamos a referirnos, solamente, a la influencia del Decreto en los EAP.

De entrada, fue el marco normativo que permitió la funcionarización de los profesionales de los EAP, aprovechando la posibilidad de incluir esos profesionales en el cuerpo de profesores de secundaria en la especialidad de psicología/pedagogía creada por la LOGSE. Anteriormente, los profesionales de los EAP estaban trabajando como contratados laborales o como profesores de primaria en comisión de servicios. A partir del decreto se crean plazas singulares de trabajo para funcionarios y se ocupan como destino definitivo a partir de concursos de méritos específicos.

Por otro lado introdujo la estructura jerárquica dentro de los propios equipos con la inclusión de la figura del director/a nombrada mediante un procedimiento similar al de los centros educativos.

Finalmente, redefinió las funciones de los EAP dentro del conjunto de los servicios educativos en la línea de acotarlas más claramente al campo de la atención a la diversidad, también introdujo la necesidad de relacionarse con otros servicios del sector.

En definitiva el decreto representó un proceso de estabilización y normalización de los EAP, los situó dentro de una red de servicios y les adjudicó una parte concreta de la tarea de apoyo a los centros. Todo ello aportó ventajas pero también el inconveniente de empobrecer notablemente las funciones y relacionarlas más con las necesidades de la propia administración. Podríamos decir que después del decreto los EAP fueron más un instrumento para la aplicación de las políticas educativas de la administración.

Si comparamos las funciones adjudicadas a los EAP en el Decreto de Junio de 1994 con los de las “líneas básicas de actuación” de Julio de 1984 que hemos citado anteriormente podremos comprobar el diferente lenguaje e intenciones que se aprecia tras ambas formulaciones (Grau, 2000), veamos las funciones actuales de los EAP:

¹ Decreto 155/94, de 28 de Junio, que regulan los Servicios Educativos del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya.

- a) Identificación y evaluación de las necesidades educativas especiales de los alumnos, en colaboración con los maestros y profesores, especialistas y servicios específicos.
- b) Participación en la elaboración y el seguimiento de los diversos tipos de adaptaciones del currículum que puedan necesitar los alumnos, en colaboración con los maestros y profesores, especialistas y servicios específicos.
- c) Asesoramiento a los equipos docentes sobre los proyectos curriculares de los centros educativos en lo que atañe a aspectos psicopedagógicos y de atención a la diversidad de necesidades del alumnado.
- d) Asesoramiento al alumnado, familias y equipos docentes sobre aspectos de orientación personal, educativa y profesional.
- e) Colaboración con los servicios sociales y sanitarios del ámbito territorial de actuación con la intención de ofrecer una atención coordinada a los alumnos y familias que lo necesiten.
- f) Aportación de apoyo y de criterios técnicos psicopedagógicos a otros órganos de la Administración educativa.
- g) Otras funciones que les atribuya el Departament d'Ensenyament.

Un análisis comparativo con las funciones de 1984 muestran una clara reducción del ámbito de intervención hacia el campo de la atención a la diversidad, tanto en lo que se refiere a la evaluación y adaptación curricular a las necesidades especiales como en lo que se refiere a asesoramiento (Grau, 2000; ACPEAP, 2001). El asesoramiento se acota a los proyectos curriculares de centro porque ese era el caballo de batalla de la administración en aquel momento. Desaparece toda referencia a la innovación, prevención, asesoramiento didáctico, etc. Parece, como hemos comentado anteriormente, que la administración se reserva el derecho a dirigir directamente los procesos de cambio y a prescribir sus formas e instrumentos. En la misma línea intervencionista, se añade una función final que deja abierta a la administración la posibilidad de encargar nuevas actuaciones a los EAP en función de sus conveniencias coyunturales.

La aparición de una función que recuerda la necesidad de coordinarse con servicios del entorno para cohesionar las diferentes intervenciones es el reflejo de la cultura de colaboración que va emergiendo en los sectores.

2.2.2.6. Tendencia a la burocratización, nuevas demandas y trabajo en red

Las tendencias que hemos descrito en el análisis de las funciones actuales, se han ido profundizando en los últimos años, la administración ha derivado en todas sus actuaciones hacia una burocratización creciente y los EAP como órganos técnicos han sufrido este proceso de forma notable (Bonals y De Diego, 1996; De Diego 2001a, 2002; Sánchez Cano 2000). Todas las situaciones nuevas han dado pie a nuevos documentos que las escuelas y/o los servicios debían cumplimentar, se han multiplicado los modelos de informes, dictámenes, protocolos, etc. y las situaciones en las que se prescribe su utilización. El tiempo que los profesionales dedican a la redacción o cumplimentación de documentos burocráticos ha aumentado hasta el punto de convertirse en una de sus ocupaciones prioritarias (De Diego, 2005a).

Por otro lado, también han ido aumentando las demandas que la administración y los centros han dirigido a los EAP como reflejo de los cambios que se van produciendo en el Sistema Educativo. Entre las nuevas demandas las que más han influido en la práctica han sido:

- Ampliación de la atención psicopedagógica a los centros de secundaria, por cierto sin aumentar las plantillas de los equipos.
- Aumento notable de las demandas de atención relacionadas con problemas de conducta o comportamientos desajustados del alumnado.
- Aparición de nuevas necesidades educativas relacionadas con las personas extranjeras que se incorporan a nuestro sistema educativo.
- Multiplicación de recursos específicos para diferentes necesidades para los que se requieren evaluaciones y documentos nuevos.

Finalmente, cabe resaltar como una de las tendencias actuales del trabajo de los EAP la progresiva coordinación de los servicios en lo que se ha dado en llamar "trabajo en

red” (Huguet y otros, 2001; Serra Capallera, 2004; De Molina y Seguer 2004,). La intención es procurar la coherencia entre las intervenciones de todos los servicios que actúan sobre un territorio y sobre todo con relación a determinados alumnos y familias que suelen ser usuarios de diferentes servicios. Esta coherencia de criterios y de actuaciones debería aumentar la calidad de la respuesta que los usuarios finales reciben del conjunto de los servicios públicos.

En este proceso de coordinación los EAP pueden tener un papel importante en lo que se refiere a la relación entre los servicios del área educativa (centros y servicios educativos) y los de otras áreas como la *sanitaria* (pediatras, centros de salud mental, neurólogos), la de *bienestar social* (centros de estimulación precoz, centros de atención a la disminución), la de *justicia* (servicios de atención al menor) o los *servicios sociales* de base.

Para ofrecer una visión actual de las tareas que la administración encarga a los EAP citamos, algunos fragmentos de las Instrucciones de funcionamiento para el curso 2004-05. Estas instrucciones reflejan los ámbitos de actuación y las prioridades que la administración encarga a los EAP. Citamos resumidamente las actuaciones priorizadas para cada ámbito de actuación:

- “Atención al alumnado y a sus familias.

En este ámbito se priorizarán las actuaciones que se deriven de la atención al alumnado con necesidades educativas especiales:

- . evaluación y seguimiento del alumnado con nee.
- . realización de dictámenes de escolarización y otros informes que se le encarguen.
- . Desarrollo de las adaptaciones curriculares para alumnado con nee.
- . Información y orientación a las familias sobre recursos de los ámbitos educativo, social y sanitario, en particular al alumnado con graves discapacidades al terminar la educación básica.

- Atención a los centros docentes.

- . Colaboración en el proceso de transición del alumnado entre etapas.
- . Asesoramiento a los docentes en la planificación y la aplicación de medidas de atención a la diversidad, en el marco de la comisión de atención a la diversidad.

- . Colaboración con los profesionales especialistas y de apoyo de los centros.

- Atención al sector

- . Colaboración con otros servicios o programas del Departament d'Ensenyament o de otros departamentos o instituciones.
- . Colaboración con servicios implicados en la atención al alumnado con discapacidades dentro del marco de los convenios Educación-Sanidad.
- . Coordinación de grupos de trabajo intercentros para establecer criterios de intervención para alumnado con dificultades de aprendizaje y con nee.
- . Detección de necesidades y aportación de sugerencias y propuestas para la planificación de la respuesta educativa en el sector.

- El trabajo social

La intervención del EAP en este bloque la desarrollará el/la trabajador/a social:

- . Valoración sociofamiliar del alumnado con nee derivadas de discapacidad o de situación social desfavorecida. Incluye la elaboración de informes.
- . Orientación y información a las familias sobre recursos disponibles y sobre la relación familia-escuela.
- . Diseño y planificación de planes de intervención en el ámbito social relativos a programas específicos de absentismo, salud escolar, etc. y potenciación de comisiones sociales en los centros para la actuación integrada de diferentes servicios.

- El trabajo interno de equipo

En este bloque se continuarán considerando prioritarias las actuaciones relacionadas con el proceso de evaluación interna.”²

Estas son, pues, las últimas instrucciones que los EAP han recibido y nos sitúan en el encargo oficial que les encomienda la administración.

2.2.2.7. Perspectivas de futuro, reflexión, autoevaluación

En los últimos tiempos, numerosos profesionales de los EAP sienten la necesidad de reflexionar seriamente sobre el modelo de asesoramiento que se está desarrollando. Tanto en el marco de la Asociación Profesional (ACPEAP), como en el de grupos de

² Fuente: Resolución de 26 de Julio de 2004 que da instrucciones para la organización y el funcionamiento de los servicios educativos y del programa de maestros itinerantes para deficientes visuales para el curso 2004-2005.

trabajo que han surgido espontáneamente, se discuten y elaboran propuestas de mejora de la práctica asesora.

Por otro lado el nuevo contexto político surgido de las últimas elecciones autonómicas, ha provocado el cambio del equipo de gobierno en el Departament d'Ensenyament. Con ello se ha creado una comisión de trabajo formada por representantes de la administración y de los profesionales de los EAP para proponer y negociar actuaciones que den un nuevo impulso a la tarea de los equipos, dentro de los planteamientos del Departament. Una de las novedades que ya se ha empezado a poner en práctica es la “ampliación e integración de los Servicios Educativos” de la que hemos hablado en el apartado 2.1.

En este contexto de replanteamiento general, la tarea de autoevaluación más o menos sistemática dentro de los EAP toma cada vez mayor importancia. Se hace patente la necesidad de tener criterios y procedimientos para obtener información y conocimiento relevante de la práctica con el fin de formular propuestas de mejora, pero al mismo tiempo se pone de manifiesto la dificultad de evaluar una práctica tan compleja.

La intención de esta tesis es, precisamente, aportar un modelo de evaluación que pueda facilitar a los profesionales de los EAP la reflexión sobre la práctica.

2.2.3. Características específicas de los EAP

En este apartado describiré más concretamente a los EAP utilizando las variables que he propuesto en el apartado 1.4. Se trata de aplicar a los equipos que son objeto de estudio en la investigación, los parámetros de análisis que se han presentado para la diferenciación de enfoques y/o modelos de asesoramiento. Esta caracterización servirá para acabar de contextualizar el ámbito profesional en el que se desarrolla el modelo de evaluación que se propone en esta tesis.

En las páginas que siguen vamos a analizar, pues, a los EAP utilizando las variables de la *pauta de descripción de prácticas y servicios de asesoramiento* que se han propuesto en la tabla 1.1. (pág. 40).

a) Posición

- *Dependencia del sistema asesor*

Los EAP dependen de la administración educativa de Cataluña, reciben por tanto, el encargo de trabajo de la administración y son supervisados por los mismos órganos de inspección que los centros a los que asesoran. Su posición dentro del sistema educativo es similar a la de los centros, está inscrito dentro de la red sectorizada de servicios de apoyo externo a los centros que en Cataluña se denomina “Servicios Educativos”.

- *Situación respecto del sistema asesorado*

Los EAP son equipos de apoyo externo, se estructuran como servicios de sector (zona), tienen su sede independiente y acuden a los centros de forma sistemática (centros públicos) o puntual (centros concertados) para desarrollar su intervención asesora.

No obstante, la situación externa de los EAP se ve matizada por la sistematicidad, la larga duración de su interacción con los centros y el enfoque institucional de su trabajo. De manera que los profesionales de los EAP suelen tener un conocimiento amplio de los centros y sus profesionales.

Esta situación peculiar de los EAP respecto de los centros ha sido denominada por algunos autores “posición *dentro – fuera*” (Huguet, 1993) y representa una de las características definitorias de los EAP que les permite mantener la perspectiva de la visión externa pero con un amplio conocimiento y posibilidad de compartir y colaborar con el profesorado.

b) Origen y gestión de la demanda

- *Quién ha pedido la intervención*

Los EAP son servicios sectorizados de tipo permanente, la administración prescribe su intervención en los centros públicos y, para algunas actuaciones, en los centros concertados. Por tanto, los centros no han pedido la intervención del EAP si no que esta viene dada como un servicio que forma parte de la estructura

del sistema educativo. Esta es una de las fuentes de disfunción en la relación de asesoramiento entre EAP y centros, ya que, a veces, las demandas de intervención pueden producirse más por la presencia de los asesores que por las preocupaciones reales del profesorado.

- *Cómo se formulan las demandas concretas*

La intervención del EAP se establece a partir de la negociación de Planes Anuales de Actuación con cada centro, donde se acuerdan las actividades que el EAP llevará a cabo y con quién. Estos planes se negocian a partir de las demandas del centro y las aportaciones técnicas y posibilidades del EAP.

Por tanto, a pesar de que el servicio aparece casi como una prescripción para los centros, la forma como las demandas son recogidas, negociadas y atendidas dependen en gran manera del estilo de interacción y asesoramiento que cada equipo o cada profesional pretenden impulsar.

Este aspecto ha sido siempre objeto de análisis y discusión entre los profesionales de los EAP (Marrodán y Oliván, 1996; Bonals y otros, 1992; Bonals y González, 2005).

c) Relación sistema asesor / sistema asesorado

- *Relaciones jerárquicas*

Los EAP no tienen relación jerárquica con los centros educativos, ni en un sentido ni en otro. Se trata de un órgano independiente que colabora con el centro a partir del plan acordado y bajo la supervisión conjunta de la Inspección educativa. Esta característica hace posible la correcta relación asesora.

No obstante, hay algunas funciones que la administración encarga a los EAP que pueden poner en peligro esa neutralidad deseable cuando los asesores deben emitir opiniones técnicas que pueden traducirse en decisiones administrativas que benefician o perjudican los intereses de los centros. Esta situación tiene que ver con los conflictos intra-rol del asesoramiento que hemos expuesto en el apartado 1.3. y últimamente ha sido analizado y criticado en diversos trabajos publicados por los profesionales de los EAP (Bonals, 2005; De Diego, 2005a).

- *Estilo interactivo*

Los EAP se orientan mayoritariamente hacia un asesoramiento de tipo colaborativo que busca la resolución conjunta de las situaciones definidas mutuamente a partir de las preocupaciones y demandas de los asesorados (West y Idol, 1987).

Dentro del continuo entre los polos *experto/directivo* \leftrightarrow *proceso/no directivo* los EAP estarían mucho más cerca del segundo polo. Su intervención no se basa en la aplicación de un conocimiento objetivo como solución a problemas, si no en la construcción conjunta de respuestas que emergen del propio contexto de la situación problemática. Los conocimientos de los asesores, los docentes y otros posibles implicados se consideran complementarios.

De todas formas, las prácticas de cada equipo y cada profesional pueden ser muy variadas. A menudo, el asesoramiento colaborativo es más un objetivo a conseguir que una práctica consolidada (Sánchez, 2000; García, Rosales y Sánchez, 2003).

d) Las funciones y roles de los asesores

- *Funciones generales del asesoramiento*

Teniendo en cuenta la clasificación que hemos adoptado para situar los ámbitos generales del asesoramiento en educación (Rodríguez Romero, 1992, 1996), los EAP atienden, fundamentalmente, dos de esos ámbitos:

Orientación: asesoramiento sobre las respuestas educativas adecuadas a partir de la evaluación de situaciones referidas a un determinado alumno/a o grupo. Suele incluir actuaciones con el alumnado (evaluación y seguimiento), con el profesorado (evaluación conjunta y asesoramiento), con la familia (orientaciones) y con otros servicios (coordinación).

Innovación: Participación en los procesos de reflexión y mejora de la práctica educativa que los centros desarrollan. Puede surgir como una generalización del trabajo de orientación o a partir de demandas específicas del centro.

- *Funciones y roles específicos*

Las funciones que los EAP tienen encomendadas se han citado en el apartado 2.2.2.5. , volvemos a exponerlas en forma abreviada:

. *Identificación y evaluación de las necesidades educativas especiales de los alumnos.*

. *Participación en la elaboración y el seguimiento de los diversos tipos de adaptaciones del currículum que puedan necesitar los alumnos.*

. *Asesoramiento a los equipos docentes sobre aspectos psicopedagógicos y de atención a la diversidad.*

. *Asesoramiento al alumnado, familias y equipos docentes sobre aspectos de orientación personal, educativa y profesional.*

. *Colaboración con los servicios sociales y sanitarios del ámbito territorial de actuación.*

. *Aportación de apoyo y de criterios técnicos psicopedagógicos a otros órganos de la Administración educativa.*

. *Otras funciones que les atribuya el Departament d'Ensenyament.*

Estas funciones están formuladas en términos suficientemente amplios como para permitir diferentes tipos de intervención por parte de los asesores. En el desarrollo de su tarea los profesionales de los EAP suelen llevar a cabo diferentes roles.

Mi opinión es que esos roles en realidad se estructuran siempre como una estrategia de facilitación de cambio educativo, tanto si se aplican a la función de orientación como si se aplican a procesos explícitamente reconocidos como de innovación, es por ello que en diferentes trabajos anteriores he defendido la primacía de esta estrategia profesional en la actuación de los miembros de los EAP (De Diego, 2001a, 2002, 2005b)

Es decir, entiendo que, de una forma genérica, la estrategia principal de los asesores es promover y dar apoyo a aquellos procesos en que el profesorado reflexiona sobre sus preocupaciones profesionales e introduce modificaciones para mejorar su práctica educativa. Esos procesos de cambio educativo pueden tener una amplitud y profundidad muy diversa en función de las preocupaciones o intereses de los equipos docentes: pueden referirse a revisiones amplias de la metodología o la organización pedagógica del centro, pero también pueden dirigirse a la revisión y modificación de la respuesta educativa específica que se planifica para un alumno o grupo concretos. De manera que *el asesoramiento psicopedagógico orientado a la facilitación de las innovaciones* educativas puede atender simultáneamente a la Institución en su conjunto y a las preocupaciones concretas cotidianas que se plantea el profesorado.

e) Niveles de la actuación

- *Orientación estratégica*

Los EAP son equipos de orientación generalista ya que pueden recibir demandas de asesoramiento referidas a aspectos muy diversos de la práctica educativa o de la evolución del alumnado. Pueden además recibir las demandas desde el profesorado o desde los usuarios, aunque su respuesta será siempre desde un enfoque conjunto y no de atención directa a las necesidades detectadas en los usuarios.

El carácter generalista de los EAP se gestó sobre todo en los años iniciales de su intervención, ya que en aquellos momentos no existían muchos de los servicios actuales y los EAP asumieron el asesoramiento a los centros en funciones y áreas muy diversas (formación, dinamización, asesoramiento didáctico, organización, etc.). “Las líneas básicas de actuación” publicadas en el año 1984 recogían y oficializaban esta tendencia de apoyo generalista (Coll, 1996; Grau, 2000).

Más tarde la ampliación y especialización de la red de servicios de apoyo a los centros y la progresiva burocratización impulsada por la administración, han generado una tendencia a limitar la intervención de los EAP al área de la orientación para la atención a la diversidad. No obstante, las funciones encargadas a los equipos, la credibilidad y la voluntad de sus profesionales permiten seguir ofreciendo un apoyo abierto a las preocupaciones del profesorado, el alumnado y las familias. Sobre todo teniendo en cuenta que los EAP siguen siendo los equipos que tienen una presencia sistemática

con funciones amplias y con capacidad y voluntad de servir de enlace con otros servicios o recursos más especializados.

- *Foco de la intervención*

Coherentemente con la orientación generalista y de función variada que acabamos de exponer, los EAP tienen un foco de intervención amplio. Pueden desarrollar intervenciones individuales con alumnos/as, con familias, con un/a profesor/a, con ciclos o departamentos, con equipos directivos o a nivel de zona coordinándose con diferentes instituciones. Esta es una de las características peculiares de los EAP que les permite promover la relación entre diferentes niveles de las instituciones o entre instituciones (Giné y Ruiz, 1996). En otros trabajos previos he denominado a esta característica de los EAP “transversalidad institucional” (De Diego, 2001a, 2002).

De todas formas, dentro de esa transversalidad, si hay que definir el foco principal de la intervención, en el caso de los EAP debería ser la institución educativa: el centro. Eso es así porque el centro se configura como la unidad más relevante para las innovaciones educativas que, como hemos dicho, son el territorio estratégico de la actuación de los EAP.

Naturalmente las actuaciones concretas pueden desarrollarse en cualquiera de los niveles internos del centro o en interacción con otros centros o servicios del sector, pero el referente para las actuaciones de los profesionales de los EAP debe ser el centro educativo dentro de una red de centros y servicios que atienden las necesidades de la población infantil y juvenil.

La tendencia a tomar el centro como marco privilegiado de la intervención se visualiza en la concreción de la colaboración entre cada centro y el profesional del EAP que lo asesora en el Plan Anual de Colaboración que se negocia con diferentes grupos del centro y es firmado por el director/a en representación del claustro y por el/la profesional del EAP.

f) Intención de la intervención

- *Enfoque ante las situaciones problemáticas*

En este caso los EAP tienen dos realidades distintas:

. Por un lado la voluntad de llevar a cabo una tarea preventiva que incida sobre la mejora de las condiciones en que se da la educación y la evolución del alumnado.

. Por otro lado la necesidad de atender las múltiples demandas del profesorado y las familias para valorar y orientar sobre situaciones concretas insatisfactorias que requieren una respuesta específica y rápida.

Esta tensión entre el enfoque *preventivo* y el *reactivo* es común a todas las tareas de asesoramiento. En realidad puede que no sea un auténtico dilema ya que no se puede dejar de atender las preocupaciones de quienes demandan orientación sobre situaciones actuales. La clave estaría en atender y ayudar a resolver esas preocupaciones pero con una intención de prevención, es decir con una intención de generar, al mismo tiempo, las condiciones para mejorar la respuesta educativa global del centro o de las familias.

Naturalmente, los EAP deberían orientarse hacia un enfoque preferiblemente preventivo, pero como hemos visto cuando exponíamos la evolución histórica de este servicio, la administración ha pasado de explicitar esa función en la normativa de 1984 a no hacer ninguna mención a ella e intentar especializar la atención en el decreto de servicios educativos de 1994. Los profesionales de los EAP están convencidos de la necesidad de trabajar con intención preventiva y parece que se ha abierto últimamente la posibilidad de recuperar de forma explícita esta dimensión del trabajo de apoyo a la docencia.

- *Finalidad de la intervención*

Coherentemente con lo expuesto en el punto anterior, los EAP tienen que ayudar al profesorado a resolver los problemas sobre los que reciben demandas de intervención, pero la forma de encarar esa tarea ha de procurar capacitar a las personas que intervienen en las situaciones de asesoramiento, especialmente al profesorado.

Por tanto en el eje de finalidades remedial \leftrightarrow capacitadora, los EAP se decantan claramente hacia la finalidad capacitadora, aunque no se puede dejar de ayudar a resolver los problemas que preocupan a los usuarios. Climent Giné (2005) en un trabajo sobre el asesoramiento para la educación inclusiva propone que los asesores

deben ayudar a los centros educativos por un lado a gestionar la atención a la diversidad presente en los alumnos y, por otro, a liderar los procesos de cambio.

La capacitación del profesorado, alumnado o familias para resolver problemas similares en el futuro, es lo que da sentido al asesoramiento y representa una de las formas más claras de desarrollar una intervención con intención preventiva tal como sugeríamos en el punto anterior. Así mismo, la medida en que los asesorados se van haciendo más competentes, puede ser un buen indicador de la calidad para la evaluación del asesoramiento de los EAP.

Hasta aquí la definición de las características de los EAP siguiendo la pauta de análisis que se había propuesto. Naturalmente en esta definición hay algunas variables que se pueden valorar de una forma relativamente objetiva, otras dependen del estilo propio que cada equipo haya construido y en algunas se reflejan ciertas ambigüedades que son inherentes a la naturaleza misma del asesoramiento o de la realidad de los EAP.

No he pretendido hacer una foto fija de los EAP, entre otras cosas porque sería profundamente inexacta. He definido las características de los EAP en lo que puedan tener de relativamente permanente y en lo que tiene de cambiante o ambiguo.

Esta realidad compleja es sobre la que tenemos que trabajar cuando nos proponemos, como es nuestro caso, evaluar la práctica del asesoramiento de los EAP, por tanto si queremos hacer una evaluación que sirva realmente para comprender y mejorar esa práctica debemos partir del reconocimiento de su profunda complejidad.

Antes de terminar este apartado quiero referirme, todavía, a una característica importante de los EAP que no aparece en la pauta de análisis que se ha desarrollado. Se trata de su fuerte componente de *equipo profesional*. Es decir que los EAP han construido una potente cultura de trabajo interno colegiado. Esa *colegialidad* (Hargreaves, 1996) ha servido, posiblemente, para protegerse o reafirmarse ante la *marginalidad* de su propio rol, de la que hemos hablado anteriormente (Rodríguez Romero, 1996a; Moreno Olmedilla, 1999). La necesidad de construir un rol profesional en ese territorio fronterizo y un modelo de asesoramiento ha hecho que los EAP hayan dedicado esfuerzos considerables a cultivar la cohesión y la colegialidad dentro de los equipos.

Podemos hablar con propiedad de un colectivo de profesionales reflexivos, tanto a nivel interno de cada equipo como en el conjunto de los EAP. Los EAP suelen dedicar tiempo y esfuerzo a las tareas de coordinación interna y también han cuidado el trabajo de reflexión conjunta entre colegas desde sus inicios. Además, desde hace años funciona activamente la “Associació Catalana de Professionals dels EAP” (ACPEAP) que desarrolla grupos de trabajo, jornadas de intercambio, elaboración de documentos, etc. y que desde hace 4 años edita una revista especializada “Àmbits de Psicopedagogia”.

Todo ello nos muestra unos equipos donde la cultura de la reflexión para la mejora está arraigada, la pretensión de la investigación que se presenta aquí es proponer una forma concreta de llevar a cabo la evaluación que incida en esa dirección.

Los Objetivos y los problemas de la investigación:

¿Cómo evaluar una práctica compleja?

3.1. Necesidad y dificultad de la evaluación de los EAP: El origen de la preocupación

El tema central de esta tesis es mi interés por profundizar en la evaluación de los EAP, ese es el motor de todo el trabajo.

¿De dónde viene mi preocupación por este tema?

La preocupación se gesta, inicialmente, en la práctica profesional como miembro y director de un EAP y se complementa con el interés desde la visión académica como profesor e investigador universitario. Además la preocupación central conecta con una necesidad sentida en el colectivo de los profesionales de los equipos psicopedagógicos y de la administración educativa que buscan desde hace algún tiempo formas diversas para llevar a cabo la evaluación de unos servicios cuya tarea no resulta fácil de valorar.

En realidad la preocupación que ha originado este proyecto se sostiene sobre dos grandes pilares:

- 1- La convicción de la gran *relevancia* de la actividad de evaluación para el correcto funcionamiento y la mejora de los equipos.
- 2- La dificultad que representa, en la práctica, llevar a cabo esa evaluación, dada la naturaleza del asesoramiento y la inadecuación de los métodos utilizados hasta ahora, lo que genera *insatisfacción* al respecto.

Naturalmente, desarrollaremos estas dos proposiciones iniciales (*necesidad de evaluar / inadecuación de los métodos*). Por ahora solo quiero mostrar como este binomio está en la base de la preocupación que impulsa la investigación y las propuestas de esta tesis.

Como dirían los estudiosos del análisis de necesidades (Kaufman, 1988), la interacción entre un nivel muy alto de *relevancia* otorgada a la evaluación y una *insatisfacción* notable en la práctica, hacen de este aspecto una *necesidad prioritaria* para ser abordada. La fórmula podría ser:

RELEVANCIA + INSATISFACCIÓN = PREOCUPACIÓN PRIORITARIA

De manera que esa preocupación nos lleva a estudiar con mayor rigor el campo de la evaluación de los EAP para comprenderlo mejor y proponer algunas formas de llevarla a la práctica que intenten mejorar aquellas de que actualmente se dispone.

A continuación voy a analizar brevemente los dos aspectos del binomio que se ha citado: *necesidad y dificultad* respecto de la evaluación de los EAP.

a) Algunos argumentos sobre la necesidad de evaluar la práctica de los EAP:

- La práctica asesora dentro del modelo que se ha descrito en el primer capítulo, es sumamente compleja por diversas razones (Bonals y De Diego, 1996). Entre esas razones, una de las más relevantes para nuestro trabajo es que se construye a partir de la colaboración entre un conjunto de profesionales, usuarios e instituciones que tienen diferentes necesidades respecto del asesoramiento y visiones diversas sobre como es y como debe ser la intervención de sus profesionales. Esta complejidad dificulta la identificación precisa de las intervenciones de los asesores, de los cambios producidos a raíz de su actuación y de los criterios o indicadores que pueden utilizarse para valorar la calidad de su trabajo. Por tanto será necesario buscar formas de evaluar que puedan tener en cuenta las aportaciones, visiones y necesidades de todos los implicados en la construcción de eso que llamamos asesoramiento psicopedagógico. En este mismo capítulo caracterizaré con mayor detenimiento algunos aspectos de la complejidad de la práctica de asesoramiento.

- La evaluación de los EAP aparece como una necesidad técnica para ajustar continuamente una práctica tan compleja y cambiante. Los asesores deben analizar permanentemente la adecuación de sus acciones a los contextos en los que actúan, a las demandas que reciben y a las variaciones que se producen en las necesidades de las poblaciones atendidas o en los encargos de la administración, etc..
- Por otro lado, la evaluación para la mejora de la propia práctica es un elemento de coherencia profesional e incluso un imperativo ético. Si los EAP pretenden potenciar los procesos de reflexión y cambio en los centros con los que colaboran, es lógico que ellos mismos apliquen, sistemáticamente, la práctica reflexiva a sus actuaciones.
- Además, por ser un servicio público los EAP deben ser evaluados, o evaluarse, desde la responsabilidad de ofrecer a sus usuarios (profesorado, alumnos, familias, administración,...) un servicio de calidad. Aquí la cuestión será decidir quién y cómo define los criterios de calidad para los equipos psicopedagógicos. En este caso también será necesario recurrir a la construcción social para no dejar un aspecto tan importante en manos de los administradores que, a menudo no conocen suficientemente las situaciones sobre las que deciden o priman excesivamente sus propias concepciones y necesidades.

Cabe decir que tanto los profesionales de los EAP como la administración son conscientes de la importancia de evaluar su práctica:

Los EAP tienen una larga tradición como equipos reflexivos que procuran fundamentar sólidamente sus decisiones y ajustarlas a los contextos en que trabajan, por tanto en su trabajo interno y en la colaboración con los centros, suelen dedicar un tiempo considerable a revisar sus intervenciones.

Desde otro punto de vista, la administración se ha interesado progresivamente por introducir elementos de concreción en la planificación de las actuaciones de los equipos y de valoración de sus intervenciones en las memorias que estos elaboran al final de cada curso, la intención, en este caso, era tener mas información sobre lo que realmente hacen los EAP y promover la eficiencia y la estandarización de algunos de los procesos. En este sentido, la tendencia creciente de la administración hacia la

burocratización ha desembocado, últimamente, en propuestas de evaluación en una línea excesivamente cuantitativa y con muy poca influencia en la práctica real de los equipos.

b) Algunas consideraciones sobre la dificultad de la evaluación de los EAP:

Vemos, pues, que la evaluación se entiende como un procedimiento de gran importancia técnica y ética, pero la insatisfacción sobre las formas concretas de llevarla a cabo hace que este tema se encuentre entre las preocupaciones no resueltas de los profesionales y de los responsables de la administración. Podríamos decir que en esta cuestión nos debatimos, generalmente, entre dos extremos que reconocemos como poco satisfactorios:

- Por un lado, *valoraciones que se perciben como genéricas y poco sistemáticas*, basadas en indicadores imprecisos y que no proporcionan información fiable sobre el impacto real de la tarea asesora. Suelen llevarse a cabo a partir de las discusiones entre los profesionales de los equipos en sus reuniones de coordinación o entre estos profesionales y los de los centros cuando evalúan la ejecución de los planes de trabajo. A menudo no se utilizan elementos de sistematización o de contraste más allá de las opiniones o percepciones de los participantes.
- En el otro extremo, *Valoraciones cuantitativas* que buscan eludir la complejidad de la práctica asesora simplificando abusivamente la realidad. Se basan en el recuento de las pocas actuaciones profesionales que pueden ser cuantificadas, (p.ej.: número de entrevistas desarrolladas, número de informes redactados,...) pero no dicen nada de su calidad ni de la relevancia de esas actuaciones para los asesorados. Menos aún, de las muchas actuaciones que se llevan a cabo y no pueden ser, o no son, cuantificadas.

En este momento de nuestro análisis parece oportuno recordar una paradoja que constata Miguel Ángel Santos (1990, p. 37) respecto a la evaluación de centros:

“La tradicional forma de evaluar los centros escolares ha estado presidida en nuestro país por fórmulas excesivamente simplificadoras. Basta revisar la bibliografía al respecto/.../ para darse cuenta de una curiosa particularidad: Se explicita la

complejidad de la tarea y se propone una forma extremadamente simplificada de llevarla a cabo.”

Realmente parece que esta paradoja sigue estando presente en nuestro sistema educativo. En el apartado 3.4. expondré las diversas formas que se utilizan actualmente para evaluar los EAP.

A lo largo de este capítulo profundizaré en algunos aspectos del marco teórico y de la situación actual de la evaluación de los EAP, finalmente definiré los objetivos y los problemas de investigación de la tesis.

3.2. La complejidad como riqueza y la práctica de los EAP

El objeto de estudio de esta tesis es la evaluación de los EAP. En el capítulo 2 se han expuesto las características de estas organizaciones como equipos y del asesoramiento psicopedagógico como práctica profesional.

En este apartado quiero profundizar algo más en la naturaleza compleja y abierta de los procesos en que se ven implicados los EAP, ya que de ello se derivan algunos de los aspectos que hacen de su evaluación una tarea controvertida y difícil de abordar, aunque necesaria y apasionante.

De este análisis y del que efectuaré sobre las intenciones y opciones fundamentales de la evaluación, surgirán, al final del capítulo, los *temas o problemas* que se plantean en esta investigación.

3.2.1. Sobre la complejidad como riqueza

He manifestado que la práctica del asesoramiento es *compleja* y que ello dificulta su evaluación, pero quizá sea interesante empezar por definir lo que entendemos por complejidad ya que este concepto, que últimamente se ha popularizado, suele utilizarse con diferentes significados.

Nos interesa concretar el uso que queremos darle en nuestro trabajo con relación a las prácticas profesionales.

En primer lugar conviene especificar que cuando nos referimos a *complejidad* no podemos utilizarlo como sinónimo de *complicación*, aunque a menudo encontremos esta confusión en el lenguaje cotidiano e incluso en el científico (Morin, Roger y Domingo, 2002). Cuando hablamos de *complicación* nos estamos refiriendo a una situación que está confusa, embrollada, que cuesta de entender, en cambio la *complejidad* nos remite a una situación en que un fenómeno consta de diferentes partes que se presentan entrelazadas formando un todo. Naturalmente, la complejidad de ciertos fenómenos puede aumentar o producir cierta complicación a la hora de comprenderlos o tratarlos, pero la complejidad es una característica de muchos fenómenos o objetos que debe tenerse en cuenta y cabe valorar como una riqueza.

No propongo esta diferenciación por un exceso de celo en la definición de los términos sino porque es importante para nuestros propósitos de investigación, ya que ante la dificultad de evaluar un fenómeno complejo como puede ser la práctica profesional de los EAP podemos recurrir a reducir la *complicación* a través de intentar estrategias que sistematicen, pongan orden en el procedimiento, procedan por aproximaciones sucesivas, etc. pero no sería en absoluto conveniente intentar reducir la *complejidad* del fenómeno para facilitar su evaluación ya que estaríamos simplificando artificialmente el objeto a estudiar y el conocimiento que obtendríamos sería erróneo o inútil.

De hecho esta reducción abusiva de la complejidad es uno de los errores habituales cuando se pretende hacer evaluaciones de la tarea de los EAP. La reducción puede basarse en evaluar solamente aquello que es fácilmente apreciable o medible (número de casos atendidos, tiempo dedicado, variaciones en porcentajes de demandas,...), también puede proceder evaluando fragmentos muy concretos y acotables del conjunto de la práctica prescindiendo del contexto en el que se dan (p.ej: el funcionamiento técnico de las reuniones de equipo como evaluación del trabajo interno del EAP). Más adelante comentaremos este tipo de simplificaciones excesivas cuando analicemos críticamente las formas actuales de evaluación.

“La complejidad no es complicación. Lo que es complicado puede reducirse a un principio simple, como una madeja enredada o un nudo mariner. Ciertamente, el mundo es muy complicado pero, si no fuera más que complicado, es decir enredado, multidependiente, etc., bastaría con operar las reducciones bien conocidas, [...] Este tipo de reducción, absolutamente necesaria, se vuelve cretinizante y destructivo cuando se hace suficiente, es

decir, pretende explicarlo todo. El verdadero problema no es, pues convertir la complicación de los desarrollos en reglas de base simple sino, asumir que la complejidad está en la base.” (Morin, Roger y Domingo, 2002. P. 41).

“¿Qué es la complejidad? A primera vista la complejidad es un tejido (*complexus*: lo que está tejido en conjunto) de constituyentes heterogéneos inseparablemente asociados: presenta la paradoja de lo uno y lo múltiple. Al mirar con más atención, la complejidad es, efectivamente, el tejido de eventos, acciones, interacciones, retroacciones, determinaciones, azares, que constituyen nuestro mundo fenoménico. Así es que la complejidad se presenta con los rasgos inquietantes de lo enredado, de lo inextricable, del desorden, la ambigüedad, la incertidumbre... De allí la necesidad para el conocimiento, de poner orden en los fenómenos rechazando el desorden, de descartar lo incierto, es decir, de seleccionar los elementos de orden y de certidumbre, de quitar ambigüedad, clarificar, distinguir, jerarquizar... Pero tales operaciones, necesarias para la inteligibilidad, corren el riesgo de producir ceguera si eliminan a los otros caracteres de lo complejo; y, efectivamente, como ya lo he indicado, nos han vuelto ciegos.” (Morin, 1994, p. 32)

Ha sido Edgar Morin quien ha propuesto el paradigma de la complejidad

“Frente a un paradigma simplificador caracterizado por aislar, des-unir y yuxtaponer, proponemos un pensamiento complejo que religue, articule, comprenda y a su vez, desarrolle su propia autocrítica” (Morin, Roger y Domingo, 2002. p. 32)

Y el *método/camino/ensayo/estrategia* denominado *pensamiento complejo* como una forma de tener en cuenta los fenómenos en toda su riqueza. No voy entrar a fondo en la exposición de lo que es el pensamiento complejo y sus métodos pero sí que parece relevante exponer sus principios fundamentales porque están cada vez más presentes en el discurso y las prácticas de algunos profesionales de la ciencia y de la educación y, sobre todo, porque tienen una gran relación con el tipo de propuestas que se hacen en esta tesis como conclusiones de la investigación, como veremos más adelante.

Esta coincidencia la he descubierto a posteriori cuando buscaba material para caracterizar la complejidad de la práctica de los EAP y he entrado en contacto con el

texto de Morin, Roger y Domingo en el que se exponen los siguientes principios (expuestos anteriormente por Edgar Morin):

1- *Principio sistémico u organizacional*

Se refiere a la necesidad de relacionar el conocimiento de las partes con el conocimiento del todo y viceversa.

2- *Principio hologramático*

Se refiere al hecho de que en una realidad compleja (como en un holograma) cada una de las partes contiene prácticamente la totalidad de la información del todo. De manera que la complejidad se reproduce en cada una de las partes. En la evaluación eso significaría que aunque analicemos una parte de la realidad, si la evaluamos en su complejidad estaremos evaluando, también, la totalidad, estaremos obteniendo conocimiento válido sobre el conjunto.

3- *Principio de retroactividad*

Se refiere al bucle retroactivo que se opone a la causalidad lineal. No solo la causa actúa sobre el efecto sino que el efecto retroactúa sobre la causa permitiendo la autonomía organizacional del sistema.

4- *Principio de recursividad*

La idea del bucle recursivo es más compleja y rica que la del bucle retroactivo, es un proceso en el que los efectos o productos al mismo tiempo son causantes y productores del proceso mismo. Es una dinámica autoprodutiva y autoorganizativa. Como veremos más adelante, en nuestra propuesta de evaluación los criterios de valor se entienden al mismo tiempo como el referente de la evaluación y como uno de sus productos.

5- *Principio de autonomía / dependencia*

Este principio hace referencia a la necesidad de las organizaciones, para mantener su autonomía, de la apertura al contexto (ecosistema) del que se nutren y al que

transforman. Esta relación dialéctica, dependencia mutua, entre cada sujeto y sus contextos es la base de la autonomía.

6- *Principio dialógico*

Se refiere a la necesidad de pensar conjuntamente en lógicas que se complementan y se excluyen, los autores lo definen como "*la asociación compleja (complementaria/concurrente/antagonista) de instancias necesarias, conjuntamente necesarias para la existencia, el funcionamiento y el desarrollo de un fenómeno organizado*". (Morin, Roger y Domingo, 2002, p. 31)

7- *Principio de reintroducción del cognoscente en todo conocimiento*

Se trata de devolver el protagonismo del conocimiento al sujeto que busca, conoce y piensa. De reconocer que la objetividad no es más que una ilusión, que la teoría y el conocimiento son siempre inacabados.

Tiene que ver también con el hecho de que el sujeto está inmerso y forma parte de lo que pretende comprender, no existe el punto de vista de observación absoluto.

Estos principios resultan altamente aleccionadores y estimulantes para enfrentarse a la complejidad de la práctica profesional y para este proyecto de investigación. En este mismo apartado estudiaremos los aspectos de complejidad del trabajo de los EAP y podremos establecer relaciones con lo que acabamos de citar.

También se pueden establecer relaciones significativas entre el discurso de Morin y sus colaboradores y la aportación que vamos a revisar a continuación que acerca todavía más a nuestro contexto de estudio las nociones relacionadas con la complejidad y las formas de desarrollar procedimientos y conocimiento útiles para manejarse en ella.

3.2.2. La complejidad de la acción profesional

Otra línea de argumentación interesante y muy pertinente para nuestros propósitos de caracterizar la práctica asesora como una profesión abierta y compleja es la que nos ofrecen los trabajos de Donald Schön (1983, 1987).

En estas obras Schön propone una teoría sobre el tipo de conocimiento que utilizan los profesionales cuando se enfrentan a los problemas cotidianos de su trabajo.

Su discurso, que ha conocido una gran difusión, se inicia con un análisis con perspectiva histórica sobre el auge de las profesiones (en Estados Unidos) hasta la década de los años sesenta del siglo XX, con una cierta arrogancia y confianza ciega en el “conocimiento profesional” y la posterior crisis de confianza que sufrieron esas mismas profesiones, entre otras cosas, porque los modelos de conocimiento profesional experto no daban respuesta adecuada a la solución de las situaciones que debían resolver.

Schön analiza las situaciones que los profesionales deben atender e identifica en ellas un conjunto de características que no encuentran respuesta en las teorías y modelos de racionalidad técnica que pretendían proveer de herramientas a los profesionales para solucionar cualquier problema. Resulta especialmente pertinente recoger y analizar brevemente ese conjunto de características que Schön atribuye a las situaciones que los profesionales deben atender en su trabajo y que las hacen más complejas, decimos que es muy pertinente porque describen con una gran exactitud lo que ocurre en el campo del asesoramiento psicopedagógico.

“Nos hemos vuelto cada vez más conscientes de la importancia para la verdadera práctica de fenómenos - *complejidad, incertidumbre, inestabilidad, carácter único y conflicto de valores* – que no encajan con el modelo de la racionalidad técnica” (Schön, 1983, p. 47³).

Veámoslas una por una:

- *complejidad*: las situaciones se presentan, cada vez más, como conjuntos amplios de fenómenos, que se incluyen en contextos abiertos, que contienen interacciones múltiples, etc. Las recetas fáciles y simples son cada vez menos útiles para este tipo de situaciones.
- *Incertidumbre*: Las situaciones de la práctica no constituyen problemas que han de ser resueltos, sino situaciones problemáticas caracterizadas por la incertidumbre, el desorden y la indeterminación. De ahí que una de las competencias que

³ Los números de página de las obras de Schön que se citan corresponden a las versiones en castellano.

deberían desarrollar los profesionales sea la de plantear los problemas a partir de las situaciones antes de enfrentar su resolución.

- *Inestabilidad*: Las situaciones de la práctica son por naturaleza inestables, dinámicas, cambiantes. Los preceptos rígidos encajan difícilmente en este tipo de situación. Por ello se necesita una gran capacidad de adaptabilidad y de atención a la vida propia de la práctica.
- *Carácter único*: las situaciones de la práctica se nos presentan cada vez con características propias, cada caso es único. De ahí que resulte difícil aplicar mecánicamente prescripciones teóricas o técnicas, será necesario reelaborar en cada momento, a partir de lo que nos aporte el contexto único, los conocimientos y habilidades profesionales de que disponemos.
- *Conflicto de valores*: Los profesionales se encuentran frecuentemente enfrentados a conflictos de valores, metas, propósitos e intereses. A menudo se debaten entre lo que juzgan correcto para los intereses de sus clientes y las presiones de quien les realiza el encargo o las limitaciones de tiempo, financiación, etc. En una práctica donde están implicados diferentes personas o grupos, el conflicto de valores aumenta y requiere de habilidades de negociación así como la referencia continúa a aspectos éticos.

Todas estas características se dan de una manera muy notable (quizá en mayor grado que en otras profesiones) en la práctica del asesoramiento, en este mismo apartado expondremos los principales exponentes de la complejidad de la práctica de los EAP.

Por el momento nos interesa fijarnos en la propuesta de Schön para intentar resolver la visible inadecuación del modelo de racionalidad técnica para resolver las situaciones de la práctica.

Una de las principales dificultades estriba en que la racionalidad técnica concibe la actuación profesional como la *resolución* de problemas a partir de los conocimientos, procedimientos y técnicas previamente constituidos como un cuerpo de conocimiento experto, pero las situaciones prácticas complejas no son todavía *problemas* que se puedan abordar de esa manera, se presentan a menudo como inciertas, incomprensibles, confusas

“para convertir una situación problemática en un problema, el profesional debe hacer cierto tipo de trabajo. Tiene que dar sentido a una situación incierta que inicialmente no lo tiene.” (Schön, 1983, p. 48).

En estas situaciones los profesionales se encuentran en una especie de dilema entre mantener un *rigor técnico* centrándose en determinados aspectos y excluyendo los que resultan más perturbadores, es decir reduciendo la complejidad, o tener en cuenta lo que su experiencia y habilidad profesional le muestran como importante para la resolución adecuada de la situación. Este dilema que Schön define entre *rigor* o *relevancia* tiene mucha similitud con el que se plantea en evaluación y en investigación educativa entre *fiabilidad* y *validez*.

Schön propone que la resolución de este dilema profesional pasa por utilizar una epistemología de la práctica que él denomina *reflexión en la acción* o *reflexión en la práctica*. En este tipo de proceso la reflexión se centra al mismo tiempo en la acción que se desarrolla, en sus resultados y en el saber intuitivo implícito. De manera que se establece una dinámica en que la acción genera conocimiento o hipótesis de acción que se comprueban y ajustan en la propia acción. Así los elementos que caracterizan las situaciones prácticas complejas lejos de ser excluidos como aspectos perturbadores del rigor se analizan y utilizan para obtener un nuevo conocimiento más útil para enfrentarse a la práctica profesional de las características que antes hemos citado. Acabamos este breve repaso a las aportaciones de Donald Schön con una última cita que se refiere a esta actitud indagadora sobre la complejidad que se relaciona directamente con los principios del pensamiento complejo que exponían Edgar Morin y sus colaboradores y, también, con el estilo de práctica profesional que entiendo que se desarrolla o debería desarrollarse en los EAP. Coherentemente también debería relacionarse con las formas de reflexionar y evaluar en estos equipos.

“En cada caso, el profesional se permite experimentar la sorpresa, la perplejidad o la confusión en una situación que encuentra dudosa o única. Reflexiona sobre el fenómeno que tiene delante, y sobre las comprensiones iniciales que han estado implícitas en su conducta. Lleva a cabo un experimento que sirve para generar tanto una nueva comprensión del fenómeno como un cambio en la situación. Cuando alguien reflexiona desde la acción se convierte en un investigador en el contexto práctico”
(Schön, 1983, p. 72).

De manera que los profesionales cuando actúan llevan a cabo una actividad que incluye la evaluación de la situación como parte integrante de la estrategia de cambio.

Por cierto, ya que Schön nos habla de experimentar la *perplejidad*, queremos hacer notar una coincidencia interesante que explican Morin, Roger y Domingo (2002): Las palabras “complejidad” y “perplejidad” provienen de la misma raíz latina “*plectere*” (trenzar, enlazar). Esto me sugiere que la actitud de sentirnos “perplejos” ante la “complejidad” e intentar comprenderla ha sido el motor del conocimiento desde la antigüedad.

3.2.3. La complejidad de la tarea de los EAP

Hasta aquí hemos caracterizado la complejidad en el ámbito general y referida a las prácticas profesionales, ahora vamos a fijar nuestra mirada definitivamente en el contexto que vamos a estudiar en la tesis: Los EAP.

Nuestra intención es exponer la complejidad de la tarea que desarrollan estos equipos como un elemento crucial a la hora de explicar la dificultad que presenta su evaluación y a la hora de pensar en posibles formas de estudiarla y hacer propuestas coherentes de evaluación.

En primer lugar vamos a analizar la complejidad de la práctica de los EAP, para ello utilizaremos como hilo conductor las 5 características que Donald Schön atribuye a las situaciones profesionales, ya hemos avanzado que podemos encontrarlas claramente reflejadas en nuestro ámbito de estudio.

Veamos cuales son las características de la práctica de los EAP que se relacionan con las propuestas por Schön:

1- Referidas a la complejidad

Aquí nos centraremos en los aspectos de la práctica que se configuran como la conjunción de múltiples elementos que actúan simultáneamente. Hace ya algún tiempo, en un trabajo sobre la ética del asesoramiento psicopedagógico (Bonals y De Diego, 1996) analizamos este tipo de complejidad en los EAP y expusimos la siguiente serie de multiplicidades que configuraban una práctica donde era necesario tener en cuenta muchos aspectos.

- *“Multiplicidad de funciones:* Los asesores suelen recibir demandas muy diversas que pueden ir desde la valoración y orientación de alumnos con dificultades o discapacidades hasta la consultoría de tipo organizacional, pasando por la facilitación de procesos de reflexión en grupos de profesores sobre su práctica educativa o la conducción de seminarios de formación. En este sentido el asesor en educación, entendido de forma amplia, desarrolla una práctica que tiene puntos de similitud con la clínica, la consultoría, la conducción de grupos o la docencia sobre algún tema concreto de su saber profesional. Aún así, el asesoramiento psicopedagógico no se asimila a ninguna de esas prácticas y se configura con una entidad propia de una gran complejidad.

- *Multiplicidad de relaciones:* El asesoramiento a centros educativos tiene lugar en una verdadera red de interacciones entre personas y grupos con diferentes status, roles, intereses y expectativas. En esta red de interacciones nos parece importante resaltar el papel que juegan el tipo de encargo recibido por el asesor, la diversidad de personas y grupos que pueden formular demandas y los receptores finales de las intervenciones. Veamos por qué:
 - . **El encargo:** muy a menudo quien encarga el trabajo de asesoramiento no es el propio centro ni sus profesionales, sino una Institución de tipo administrativo o universitario. Esta institución, si bien no formula demandas concretas, encarga el trabajo, paga a los asesores, establece las condiciones laborales, dicta ciertas normas y condiciones, establece prioridades, controla el resultado y la rentabilidad de la tarea con sus propios criterios, etc. No hay duda de que la naturaleza y características del encargo pueden ser determinantes en las actitudes de los asesores.
 - . **La demanda:** en el caso del asesoramiento psicopedagógico puede que las demandas vengan de diferentes personas o grupos. Por ejemplo: un profesor determinado, el director o equipo directivo del centro, un grupo de profesores, una familia, la inspección, etc.
 - . **El receptor de la intervención:** es frecuente que las demandas sean de intervención sobre otras personas o grupos. Por ejemplo: El director puede formular una demanda de asesoramiento a un ciclo del centro, un profesor puede solicitar que se valoren las necesidades educativas de un alumno, etc.

Así pues, el asesoramiento psicopedagógico constituye una práctica donde se hace difícil definir de una manera clara quién es el cliente o usuario del servicio

prestado por el asesor. Todo parece indicar que tiene clientes variados y de diferentes tipos. Este suele ser un elemento importante cuando hablamos de problemas de naturaleza ética o actitudinal, ya que a menudo se entiende que un profesional, en este caso el asesor, debe ante todo procurar la satisfacción de las necesidades de su cliente.

-- *Multiplicidad de profesiones*: Una parte muy importante del asesoramiento psicopedagógico se desarrolla en el seno de equipos en los que confluyen asesores procedentes de distintas profesiones: psicólogos, pedagogos, trabajadores sociales, logopedas,, deberá tenerse en cuenta cómo se articulan las aportaciones de esos diferentes profesionales que comparten objetivos como equipo.

Desde el punto de vista de la ética, cada profesión puede poner énfasis en determinados aspectos específicos. Entendemos que se tratará, entonces, de buscar la complementación del enfoque particular de cada profesión en un conjunto de criterios éticos o actitudinales de equipo. Aún cabría añadir las aportaciones de otros profesionales que, sin pertenecer a los equipos, suelen intervenir en los mismos casos o centros educativos (inspectores, formadores, psicólogos clínicos, psiquiatras, terapeutas, equipos de atención temprana, etc.), con los que hay que establecer criterios de actuación conjunta, tomar decisiones, dirimir dilemas, etc.”

(Bonals y De Diego, 1996, p.532).

2- *Referidas a la incertidumbre*

Una de las características de los EAP es que su práctica es sumamente indefinida.

Por su propia naturaleza, los fines de la actuación profesional de los asesores están siempre en vías de definición, al menos en sus estados concretos, ya que se construye y reconstruye en los contextos de la práctica.

Es habitual que los usuarios de los centros se pregunten por las funciones exactas de los asesores e incluso entre los profesionales de los EAP hay quien quisiera que las actuaciones estuvieran más marcadas de antemano. De hecho la tensión entre buscar mayores certezas en la tarea o mantenerse en una cierta ambigüedad que permita definirla con los implicados está siempre presente.

Convivir con la incertidumbre no es fácil, la tensión a la que acabamos de aludir parece tener similitud con el dilema entre rigor y relevancia que presentaba Schön: A veces ante una práctica tan indefinida los asesores pueden sentir la necesidad de aferrarse a normas más precisas, a procedimientos preestablecidos, recurrir a la seguridad del camino marcado, pero en realidad la práctica del asesoramiento cuando quiere ser de auténtica ayuda para los usuarios no encaja bien con patrones prefijados, además, no cabe duda de que los asesores y los equipos necesitan autonomía para poder desarrollar una práctica que atienda a la complejidad de las situaciones en que trabaja. Como decía Edgar Morin, es legítimo intentar poner orden en lo que se nos presenta confuso pero sin llegar a excluir los elementos positivos de lo complejo.

Otra fuente importante de relativa incertidumbre en el trabajo de los EAP es que su tarea en general y muchas de las actuaciones profesionales en particular no son finalizadas en el tiempo, es decir que transcurren durante períodos largos sin que se haya fijado de antemano su final, eso ocurre por ejemplo en la relación de los equipos con cada centro educativo o en los procesos de seguimiento de alumnos/as determinados. Este tipo de procesos abiertos requiere un tipo especial de planificación y, desde luego, no casan bien con la concreción de objetivos ni con su verificación, este es uno de los aspectos que tendremos en cuenta a la hora de plantear que los EAP requieren una consideración específica en su evaluación.

Ahora nos interesa constatar que la apertura temporal (indefinición temporal dirían algunos) es una fuente de incertidumbre importante porque el conjunto de la tarea de los EAP se constituye a partir de procesos que se inician, discurren paralelos o entrelazados, reciben las aportaciones de diferentes personas que entran y salen de cada proceso (caso, asesoría, programa,...) y que pueden tener duraciones muy variadas con finales previsibles o no, definitivos o no, etc. Navegar en este tipo de práctica requiere muchas habilidades del tipo que los autores que hemos citado denominarían “pensamiento complejo” o “reflexión desde la acción”.

3- *Referidas a la Inestabilidad*

Además de las características que hemos expuesto, la práctica de los EAP es, también sumamente cambiante. Es cierto que esa característica parece ser común a muchas actividades profesionales o simplemente humanas y que el cambio

parece estar cada vez más presente y acelerarse en todos los ámbitos que queramos considerar. También es cierto que en el campo de la educación en el que actúan los EAP parece haberse instalado una cierta inestabilidad permanente con continuos cambios de normativa, referentes, roles profesionales, pautas de comportamiento, etc.

No obstante creemos justificado decir que esa inestabilidad se hace más notable en actividades como el asesoramiento psicopedagógico donde la práctica se configura a partir de la aportación de diferentes personas o instituciones y se desenvuelve en la intersección de distintos contextos (familiar, escolar, administrativo, clínico, comunitario, ...).

Cada uno de estos contextos o actores implicados en el asesoramiento son fuentes potenciales de inestabilidad para la práctica asesora: Las actuaciones de los EAP están sometidas a los avatares de los cambios de normativas o instrucciones que provienen de su propia administración o de aquellas de quien dependen las personas con las que interactúan; a las circunstancias y necesidades cambiantes de las familias o los alumnos que se atienden; a las posibilidades, límites, costumbres o tradiciones de las instituciones con las que colaboran o con las que se coordinan (centros educativos, servicios educativos, servicios clínicos, servicios sociales); a los cambios de personas con las que interactúan (profesorado, inspección, profesionales externos, ...); etc.

4- *Referidas al carácter único*

Si algo hay de cierto en la tarea de los EAP es que cada actuación es única, es tal el número de variables que interactúan en cada caso, en cada relación con un centro determinado, en cada asesoramiento a cada profesor/a, etc. Que podemos decir con toda seguridad que no se trata (o no debería tratarse) de una tarea rutinaria.

En cada situación se dan circunstancias diferentes y los profesionales deben tomar decisiones que tienen sentido en esa situación a la luz del análisis específico que se haga de la combinación de dichas circunstancias. Este es uno de los aspectos que hacen necesaria una reflexión que incluya tanto lo que ya saben y conocen de situaciones parecidas en las que han participado, como las especificidades de la situación actual, así como la evaluación de las actuaciones que se van ejecutando

y la previsión de los efectos (deseados o no) que pueden tener las actuaciones posibles.

Este tipo de actividad profesional requiere un tipo determinado de reflexión tanto en el momento de enfrentarse a cada uno de los casos como a lo largo de la actividad general, es decir, se necesita una reflexión continua sobre la práctica que permita recoger y sistematizar aspectos de la experiencia propia y del conocimiento disponible y el desarrollo de habilidades profesionales para leer, interpretar y responder a las situaciones concretas.

Vemos como es necesaria una evaluación que permita hacer estos tipos de reflexión continua sobre la práctica.

5- *Referidas al conflicto de valores / fines / propósitos.*

Cuando en el capítulo 1. definíamos el asesoramiento en educación hacíamos mención explícita al carácter controvertido y problemático del rol del asesoramiento, también hemos hecho referencia a este aspecto en la caracterización de los EAP.

No cabe duda de que la práctica profesional de los EAP está sometida a la confluencia de valores aportados por diferentes agentes implicados. Quizá no siempre están en conflicto pero siempre requieren de la identificación y la consideración necesaria.

El asesoramiento es una práctica socialmente construida, los fines de esa práctica conjunta se definen a menudo en una relación de colaboración. Para ello es necesario proceder a negociaciones de significados y de valores que a veces resultan simples y otras veces realmente difíciles.

Probablemente todos los implicados, de alguna u otra forma, en las actuaciones de asesoramiento comparten los objetivos generales que se persiguen ya que suelen ser los que sirven como referente para el sistema educativo en general. Pero cuando se baja al campo de las concreciones cada persona o institución puede necesitar cosas diferentes de la actuación de los asesores o los equipos.

3.2.4. Consecuencias para la evaluación

Para acabar este apartado dedicado a caracterizar la complejidad y apertura de la práctica de los EAP, voy a exponer las que, a mi juicio, pueden ser las principales consecuencias de esas características para su evaluación.

La intención es mostrar que una práctica de tal riqueza requiere modalidades de evaluación que la recojan e interpreten, la primera impresión es que tal práctica puede resultar inevaluable sino reducimos drásticamente su complejidad, pero ya hemos dicho que nuestra opción, siguiendo las formulaciones de los autores que hemos citado, sería más bien adaptar la evaluación a la riqueza de la práctica antes que empobrecer la práctica para que se vuelva evaluable.

Resumimos, pues, algunas de las características de la práctica de los EAP que habrá que tener en cuenta cuando propongamos un modelo de evaluación con esta finalidad:

- El asesoramiento es un proceso abierto, tanto en lo que se refiere a funciones y objetivos como en lo que se refiere al tiempo.
- El asesoramiento es una práctica configurada a partir de muchos componentes que además son dinámicos y cambiantes.
- El asesoramiento es una práctica socialmente construida a partir de una verdadera red de interacciones entre agentes implicados con necesidades, intereses, preocupaciones, expectativas y valores diferentes
- El asesoramiento es una actividad de tipo indirecto en que la actuación profesional no se traduce directamente en efectos observables, sino que requieren de la actuación de otros, lo que provoca una cierta *invisibilidad* de la intervención de los asesores (Solé y Colomina, 1999) y la consiguiente dificultad para evaluarla.

3.3. La evaluación de programas y servicios: necesidad, características y enfoques

Se ha convertido en un lugar común dar por sentado que la evaluación es un elemento indispensable para cualquier actividad humana mínimamente planificada. La importancia de la evaluación es loada y ponderada por todos como una especie de

panacea que ha de servir para que cualquier programa, servicio, institución o profesional funcionen mucho mejor y alcancen sus objetivos de una manera más eficiente y adecuada.

Ya no se concibe un programa o proyecto que no incluya un apartado en que se especifique como se evaluará su aplicación. Hasta el punto que, a menudo, se tiene la impresión que el programa se ha planificado pensando más en como se evaluará que en su eficacia para atender las necesidades de sus usuarios. Otras veces los módulos de evaluación de algunos programas parecen requerir más dedicación y recursos que la propia ejecución del mismo.

De entrada podría parecer que tanta unanimidad sobre la necesidad de evaluar se basa en una convicción también unánime respecto a la finalidad que se persigue con ello. Sin embargo, una simple revisión de la práctica de la evaluación, y de la bibliografía básica sobre el tema, nos muestra una gran diversidad de concepciones al respecto, no solo por lo que se refiere a las maneras de desarrollar el proceso, lo que sería bastante lógico, si no respecto a las mismas finalidades que se persiguen con dichos procesos. De manera que a pesar del acuerdo general sobre la necesidad de evaluar, puede que estemos proclamando necesidades diferentes que se traducen en objetivos diferentes en función de cómo entendemos la naturaleza de los procesos que se han de evaluar, las concepciones teóricas o ideológicas sobre educación, el rol que desarrollan los diferentes implicados, etc.

Dado que esta investigación tiene como tema principal de estudio la evaluación de los EAP debemos empezar por definir cual es la concepción de evaluación en que se basa.

De entrada quiero dejar claro que, a pesar de la introducción un tanto sarcástica que he hecho en este apartado, estoy absolutamente convencido de la necesidad de llevar a cabo procesos de evaluación respecto de los programas y servicios, como he expuesto al inicio de este capítulo (apartado 3.1). Por ello creo que las posibles aportaciones en este campo pueden ser de una gran utilidad para los profesionales de los EAP y para otros implicados o interesados en el asesoramiento. Pero vale la pena justificar esa necesidad para que tenga sentido dentro del conjunto de actividades encaminadas al perfeccionamiento de la actividad de los mencionados equipos.

Para ello, una vez establecida la necesidad de la evaluación, es conveniente especificar cuales son, a mi entender las finalidades que deben orientarla, ya que esta clarificación será su verdadera justificación y marcará, además, el resto de opciones que iremos tomando a lo largo del trabajo hasta llegar a la propuesta de un modelo para evaluar a los EAP.

3.3.1. La evaluación de programas.

Para empezar quizá sería conveniente definir qué entendemos por evaluación y más concretamente por evaluación de programas y/o servicios que es la que podría aplicarse a la cuestión que nos ocupa.

Si analizamos diferentes definiciones vemos que la característica común sería que en toda evaluación se busca *enjuiciar el valor* de una actividad, un programa, un servicio, una institución,...

Por citar una de las definiciones más genéricas y con una intención ecléctica dentro del campo profesional, expongo la que fue propuesta por el "Comité Conjunto de Estándares para la Evaluación Educativa" (1981) a partir del trabajo de 16 asociaciones de profesionales de la educación:

"La evaluación es el enjuiciamiento sistemático de la valía o el mérito de un objeto". (Comité Conjunto de Estándares para la Evaluación Educativa, 1981).

Parece que eso es lo característico o connotativo de toda actividad de evaluación, pero es evidente que hay muchas formas de llevarlo a la práctica, en las últimas décadas, coincidiendo con el gran impulso de la evaluación de programas y servicios se han propuesto diversos modelos e incluso paradigmas diferenciados, relacionados con distintas maneras de entender la educación, el currículum, las relaciones de poder, la epistemología científica, los métodos de investigación en educación, etc.

En realidad si evaluar siempre significa, de alguna manera, "juzgar o ayudar a juzgar el valor de aquello que se está evaluando" lo que diferencia las diversas propuestas de evaluación son las respuestas que dan a preguntas como:

- ¿Quién puede o debe otorgar ese *valor* a través de la evaluación?
- ¿Con qué finalidad?
- ¿A partir de qué criterios?
- ¿En qué momentos del proceso?
- ¿Quién toma las decisiones en cada aspecto de la evaluación?
- ¿Cómo se recoge e interpreta la información sobre lo que se evalúa?
- ¿Quién debe recibir la información y las interpretaciones?
- ¿Cómo se pasa de la información a las propuestas o decisiones?
- Etc.

Más adelante, veremos que algunas de estas cuestiones están claramente relacionadas con las preguntas o *problemas* que se plantean en esta investigación para el ámbito de la evaluación de los EAP.

Por el momento me interesa hacer dos aproximaciones complementarias al estudio de la evaluación en su diversidad de enfoques, modelos y variables;

- Revisar algunas propuestas de dimensiones o variables que puedan servir para analizar los procesos de evaluación y clarificar cuales podrían ser las que resultaran pertinentes a esta investigación.
- Revisar los enfoques más importantes que se han propuesto y utilizado en el campo de la evaluación de programas.

3.3.1.1. Dimensiones o variables de la evaluación

Por lo que respecta a las *dimensiones* que nos podrían ayudar a analizar las diferentes situaciones o diseños de evaluación, debemos fijarnos en aquellos aspectos constitutivos del proceso evaluador y que han sido objeto de discusión o debate en este ámbito de estudio.

Como veremos cuando revisemos las aportaciones y los modelos de los diferentes autores, en el campo de la evaluación se han incorporado progresivamente nuevos ámbitos de estudio dentro del conjunto de los programas: finalidades diversas, un espectro más amplio de metodologías y técnicas, mayor número de agentes y audiencias, más variedad de interacciones entre valores y criterios. Cada una de estas ampliaciones era consecuencia de una necesidad sentida de hacer más rico el campo

de la evaluación; cada una de ellas implicaba, también, aumentar el número de opciones relevantes que los evaluadores, fuera cual fuera su situación respecto del programa, debían llevar a cabo.

Por tanto, ante una determinada situación de evaluación podemos preguntarnos por las opciones que se han tomado y caracterizar esa evaluación a partir de un conjunto de dimensiones o variables que nos permitan situarla en el espectro posible.

Disponer de ese conjunto de dimensiones podría servirnos de estructura para la toma de decisiones generales en el momento de planificar un proceso de evaluación. También puede sernos útil para estudiar y comprender mejor los procesos de evaluación ya planificados o ejecutados que nos convenga estudiar.

Todos los autores que trabajan sobre la evaluación utilizan algún tipo de categorías de clasificación de las distintas modalidades, de forma explícita o implícita se basan en distintos sistemas de variables que representan los aspectos que cada uno de ellos juzga como críticos a la hora de definir una situación de evaluación. Vamos a ver solo algunas de estas propuestas para, rápidamente, adoptar una de ellas que resulte útil en este trabajo.

Quiero aclarar antes de empezar que no todos los autores que citaré a continuación hacen explícitas estas propuestas y que si tomáramos la obra de cada uno en su conjunto, muy probablemente, encontraríamos reflejadas la mayor parte de las dimensiones que al final recopilaré. He querido presentar aquí los dilemas o opciones que algunos autores toman como organizadores de sus propuestas para mostrar que cada uno suele poner énfasis en alguno o algunos de los temas de debate de los que hablábamos anteriormente.

Por ejemplo Ángel Pérez (1983), en un artículo que se ha convertido en una revisión clásica en nuestro país, tomaba como eje organizador de su exposición sobre los diferentes modelos de evaluación la distinción entre:

- Paradigma experimental

- Paradigma cualitativo

No cabe duda de que este debate ha estado muy presente en la evolución de la evaluación de programas en las últimas décadas, se ha referido sobre todo a los aspectos metodológicos pero ha afectado también al resto de componentes de la evaluación.

Por su parte Miguel Ángel Santos Guerra (1998) pone el énfasis en la diferenciación entre dos finalidades básicas de la evaluación:

- Evaluación como medición (dimensión tecnológica/positivista).
- Evaluación como comprensión (dimensión crítica / reflexiva).

Vemos aquí otro de los debates clave en la evaluación, ¿cuál es el objetivo, para qué evaluamos? Veremos después que esta cuestión tendrá una gran importancia en la tesis.

En un ámbito similar pero con ciertos matices Joan Mateo (2000), parece atender más bien al objeto de la evaluación relacionándolo con el momento del proceso en que se recoge la información y el tipo de información recogida, propone diferenciar estas dos concepciones evaluativas:

- La evaluación centrada en los resultados
- La evaluación orientada al estudio de los procesos

Aquí aparece la cuestión de si lo que se debe evaluar es el producto o el proceso del programa que se considera.

Ernest House (1992), analizando las diferentes tendencias en evaluación, cita un estudio de J.E. Williams en el que se describieron las grandes opciones que diferenciaban a los principales autores sobre evaluación de programas y las más importantes eran las siguientes:

- a) Opción metodológica: cuantitativa frente a cualitativa.
- b) Orientación y finalidad de la evaluación: entendida esta como control y rendición de cuentas o como asesoramiento para dar información y contribuir a la mejora.

- c) Participación de los implicados/audiencias: que se refiere al grado y forma en que los sujetos deben verse implicados en la evaluación, y permite establecer una diferencia entre la participativa (autoevaluación) y la no participativa (evaluación externa).

Vemos que este esquema recoge, de algún modo, las propuestas que se habían citado y añade otro tema crucial: el papel que deben jugar los distintos implicados en el proceso de evaluación. De las opciones que se tomen aquí se derivan decisiones muy importantes tanto de tipo metodológico como de carácter ético.

En el mismo trabajo que he citado anteriormente, el “Comité Conjunto de Estándares para la Evaluación Educativa” (1981) propuso los “Estándares para la evaluación de programas” que han sido citados desde entonces en casi todas las obras relevantes sobre evaluación de programas y que fueron adoptadas en 1994 como estándar nacional en Estados Unidos. Estas normas de actuación se agrupan en cuatro grandes aspectos que se supone debería poseer una evaluación de programas⁴:

- *Utilidad*: se refiere a la necesidad de que la evaluación de respuesta a las necesidades de información de los usuarios.
- *Viabilidad*: pretende asegurar que la evaluación sea realista, prudente, diplomática y comedida.
- *Propiedad*: pretende asegurar que la evaluación se lleve a cabo de un modo legal y ético.
- *Precisión*: Pretende asegurar que la evaluación revelará y divulgará información técnicamente adecuada sobre los rasgos que determinan el valor o el mérito del programa evaluado.

Aunque esta formulación tiene un carácter más normativo, pone sobre la mesa las categorías que sus autores han creído relevantes para la evaluación y se refieren, también, a los grandes ejes de debate entre profesionales.

⁴ La traducción al castellano de estas 4 categorías difiere sensiblemente según los traductores. He optado por la que figura en la versión en castellano del trabajo completo editado en 1998 por ed. Mensajero

Gómez Serra (2004) hace una revisión de diferentes esquemas de clasificación de modalidades de evaluación y propone 4 criterios generales para desarrollar dicha clasificación:

- El *momento* en que tiene lugar la evaluación: (CUÁNDO)
- Desde qué *posición institucional* tiene lugar la evaluación: (QUIÉN).
- Cuáles son los *objetivos*, su finalidad: (PORQUÉ).
- Cuál es el diseño *metodológico* utilizado: (COMO).

Finalmente vamos a acercarnos a una propuesta de Robert Stake que Antonio Bolívar (1999. p. 367) ha citado y resumido. Presenta un conjunto más amplio y comprensivo de características que podrían servir para diferenciar y clasificar las diferentes modalidades de evaluación. Este conjunto permitiría elaborar una especie de perfil que definiría de qué tipo es un diseño concreto de evaluación. Está organizada en 9 opciones referidas, cada una de ellas, a 9 decisiones importantes que se pueden tomar al planificar una evaluación o analizar cuando pretendemos estudiarla. (tabla. 3.1)

Para los propósitos de esta tesis entendemos que esta propuesta de Stake, puede resultar útil por su carácter amplio que recoge y señala las grandes opciones que se presentan en el campo de la evaluación de programas y por el hecho de estar formulada por uno de los evaluadores más reconocidos, como veremos después en la revisión de autores y modelos más influyentes.

(La tabla se incluye completa en la página siguiente)

9 dimensiones para clarificar los diseños de evaluación (propuestas por R.E. Stake)

1. *Formativa – sumativa*. Si la evaluación se hace durante el desarrollo del programa con una función de mejora; o cuando el programa ha finalizado, como recopilación de resultados obtenidos.
2. *Normativa – criterial*. Si se toma como referencia del aprendizaje individual la comparación con el grupo; o el grado de consecución de los objetivos previamente definidos.
3. *Formal – informal*. Evaluar de modo informal es una actividad específicamente humana. La evaluación formal está más sistematizada y requiere validez, credibilidad, utilidad y precisión.
4. *Caso particular – generalización*. Si la evaluación de un programa curricular se hace en cuanto representativo de otros, con pretensiones de generabilidad; o como estudio de caso particular.
5. *Producto – proceso*. Si la evaluación se dirige a los resultados de un programa, o a sus procesos de desarrollo, según el valor externo del programa o su valor intrínseco.
6. *Descripción – juicio*. Hacer hincapié en aspectos descriptivos y objetivos de la información proporcionada o proporcionar un juicio sobre el programa evaluado.
7. *Preordenada – emergente*. Si la evaluación está predeterminada en sus propósitos y actividades, o –en su lugar- responde a las preocupaciones de los participantes y es más abierta.
8. *Global – analítica*. Trata el programa como una totalidad, como en los estudios de caso; o hace estudios analíticos, buscando –por ejemplo- relaciones entre variables discretas.
9. *Interna – externa*. Si la evaluación se realiza por personas implicadas en la institución o responsables del programa, o por evaluadores externos. Esta posición condiciona como el proyecto es evaluado, interpretado y negociado.

Tabla 3.1. Dimensiones para clarificar diseños de evaluación (Bolívar, 1999. p. 367)

Las propuestas de análisis que hemos visto nos muestran que cuanto más nos acercamos al campo de la evaluación más claro resulta que existen formas diversas de evaluar, que se han producido discusiones fructíferas entre los evaluadores e investigadores educativos, que han ido apareciendo nuevas necesidades a tener en cuenta y nuevos modelos que pretendían hacerlo, que los grandes debates continúan abiertos (House, 1992) y no han sustituido unas modalidades por otras, sino que se han ido superponiendo de manera que se continúan desarrollando evaluaciones con

diferentes finalidades, objetos de estudio, rol de los implicados, momentos, situaciones de los evaluadores, metodologías, etc.

Por tanto, es importante saber que evaluar un programa, como en este caso la tarea de los EAP, requiere buscar las modalidades más apropiadas en función de una multiplicidad de antecedentes que hay que definir o investigar. Este será uno de los objetivos de la tesis

Para profundizar en esta diversidad de variables, enfoques y modalidades abordaré a continuación la segunda aproximación a la que hacía referencia al inicio de este apartado: La revisión de los principales autores y enfoques del campo de la evaluación de programas.

3.3.1.2. Perspectiva histórica del desarrollo de la evaluación de programas

Ernest House (1992) cuenta, desde su experiencia personal, el enorme desarrollo vivido por el campo profesional de la evaluación de programas en tan solo dos décadas, ciertamente entre 1970 y 1990 el interés por este tipo de actividad creció de una manera espectacular y se diferenció, en parte, de otros tipos de investigación así como de una función centrada exclusivamente en el control, los evaluadores empezaron a organizar sus propias asociaciones profesionales, foros de discusión y revistas especializadas, Es la fase que Stufflebeam y Shinkfield (1987) denominan *la época del profesionalismo*.

Podríamos decir que se produjo un fenómeno de reacción hacia lo que habían sido los enfoques de evaluación hegemónicos hasta el momento, basados en la investigación positivista y en el modelo centrado en los objetivos propuesto por Ralph Tyler. Esta reacción se concretó según Ángel Pérez (1983) en una *apertura* a diferentes niveles:

“Apertura conceptual para dar cabida en la evaluación a resultados no previstos y acontecimientos imprevisibles.

Apertura de enfoque para dar lugar a recogida de datos tanto sobre procesos como productos.

Apertura metodológica. La primitiva e inflexible estrategia formal cambia para incluir procedimientos informales. Del monismo al pluralismo metodológico.

Apertura ético-política. La evaluación proporciona información a todos los participantes y recoge opiniones e interpretaciones de todos los grupos de interés implicados en un proyecto educativo. De la evaluación burocrática a la evaluación democrática.” (Pérez, 1983, p. 431).

La expansión de la evaluación y los movimientos de apertura que acabamos de exponer, han producido, también, una gran interrelación entre el desarrollo de la evaluación de programas y de la misma investigación educativa, hasta el punto que en las últimas décadas prácticamente han coincidido en lo que se ha denominado “investigación evaluativa” que se considera como una modalidad de investigación aplicada (Cook y Reichardt 1986; La Torre, Del Rincón y Arnal, 1996; Gómez Serra, 2004).

Se puede constatar en las abundantes revisiones desarrolladas sobre estas actividades como a partir de la década de los años 60 del siglo pasado, las principales tendencias, tipos de propuesta e incluso autores, a menudo, son los mismos en el caso de la investigación educativa que en el de la evaluación educativa, especialmente de la evaluación de programas. Ello no quiere decir que sean actividades exactamente coincidentes, pero no cabe duda que las tendencias se han ido acercando al ampliarse los focos de atención, las audiencias, las metodologías y contextos tenidos en cuenta en ambas actividades.

Diferentes autores han propuesto revisiones y clasificaciones de las tendencias y modelos de evaluación, algunos desde el punto de vista de las metodologías de investigación educativa (Cohen y Manion; La Torre, del Rincón y Arnal, 1996; Elliot, 1981), otros desde el punto de vista específico de la evaluación de programas (Stufflebeam y Shinkfield, 1987; Pérez Gómez, 1983; House, 1992; Mateo, 2000, Gomez Serra, 2004). Como ya hemos comentado, los modelos y autores citados en estas revisiones son prácticamente coincidentes.

Voy a presentar resumidamente los que aparecen como más relevantes para servir de base a la investigación que presento, en la medida que muestran como se han ido abriendo progresivamente las posibilidades de evaluar actividades, en principio tan aparentemente difíciles de valorar como sería la que nos ocupa en esta tesis.

Para ello es conveniente hacer una revisión histórico-cronológica que ayudará a ver la evolución de los enfoques. Ya he comentado anteriormente que la progresiva

introducción de nuevos aspectos y necesidades a tener en cuenta en la evaluación ha propiciado nuevos modelos o enfoques e incluso paradigmas, pero ello no implica que los anteriores hayan sido “superados” y olvidados, sino que en muchos casos coexisten haciendo más rica la posibilidad de optar por los enfoques más útiles a las características y contextos de cada programa y situación de evaluación e, incluso, a las concepciones de los implicados, los evaluadores o los que encargan y financian la evaluación.

- *La evaluación centrada en los objetivos*

Este enfoque de evaluación suele citarse como el inicio de la evaluación sistemática de programas, de hecho ha sido el enfoque dominante durante décadas y puede que, en gran parte, todavía lo sea en la práctica.

De marcado carácter positivista parte de una concepción tecnológica de la educación y de su planificación y desarrollo. Es coherente con las teorías curriculares de corte técnico o por *objetivos conductuales* que fueron hegemónicas durante varias décadas.

Su autor de referencia es Ralph Tyler que en la década de los años 40 del siglo pasado propuso un método específico y sistemático para la evaluación de programas que influyó significativamente en los evaluadores y los diseños de evaluación educativa de buena parte de ese siglo (Tyler, 1950).

En este enfoque la evaluación de un programa se entiende como la comprobación del grado en que sus objetivos han sido conseguidos. En general esa comprobación de los resultados se efectúa a partir de la aplicación de test. Se asume que la consecución o no de los objetivos muestran la bondad del programa.

En este tipo de evaluación la tarea principal consistirá, lógicamente, en definir los objetivos de la manera más concreta posible en forma de conductas fácilmente observables o medibles mediante los citados test y en el desarrollo de técnicas e instrumentos capaces de medirlos con la mayor fiabilidad posible. La comparación entre las previsiones y el rendimiento es la medida en que se basa el juicio sobre la conveniencia de mantener o modificar el programa en su estado actual.

Como hemos dicho, este tipo de enfoque ha sido seguido por muchos evaluadores y penetró en el lenguaje y las prácticas evaluativas de una forma importante. Además

era congruente con una tecnología de la planificación curricular que se desarrolló ampliamente en la formación del profesorado (taxonomías de objetivos, definición de objetivos operativos,...).

Los evaluadores que desarrollaron los modelos Tylerianos, enriquecieron algunos aspectos del modelo inicial, pero no modificaron sus aspectos más limitadores: entender la evaluación como finalista, no evaluar los antecedentes ni las consecuencias de los objetivos.

Para ilustrar lo que acabamos de exponer vamos a citar uno de los modelos más utilizados dentro del enfoque que estamos exponiendo:

El modelo de discrepancia de Provus

Este modelo propuesto por Provus (1971) muestra claramente la total primacía de los objetivos en los procesos de evaluación. Veamos los cuatro componentes que se consideran esenciales:

- a) Determinar los estándares a lograr con la aplicación del programa.
- b) Determinar los resultados obtenidos con la aplicación del programa.
- d) Comparar los resultados obtenidos con los estándares pretendidos.
- e) Determinar las discrepancias existentes entre resultados y estándares.

Como vemos la actividad evaluadora se centra en definir previamente los objetivos, medir los resultados y compararlos con lo que se había previsto. Este tipo de procedimiento tecnológico que descansa sobre la base de los métodos experimentales de las ciencias positivas sigue siendo un esquema de referencia para muchas personas con responsabilidades en el sistema educativo. De forma consciente o inconsciente se cultiva el ideal de disponer de procedimientos e instrumentos de medida que proporcionen datos “objetivos” sobre situaciones o programas educativos de manera que se pueda saber “a ciencia cierta” si estos funcionan adecuadamente.

Este ideal positivista se trasluce en las demandas de evaluación que la administración dirige a los centros y a los servicios públicos relacionándolas, a menudo, con un tipo de profesionalidad o responsabilización de tipo burocrático (Elliott, 1981).

Dentro de este gran enfoque de corte positivista se pueden encontrar diversos modelos como los de Metfessel y Michael, citados en Stufflebeam y Shinkfield (1987), Los modelos de análisis de sistemas que tienen como autores de referencia a Rivlin (1971) y (Rossi, Freeman y Wight, 1979).

Para terminar cabe decir que estos modelos han recibido muchas críticas sobre todo por el hecho de limitar gravemente la información generada y las audiencias consultadas e informadas. Stufflebeam y Shinkfield (1987, p. 70), que no son autores cualitativos ni excesivamente críticos, consideran a estos modelos “*cuasievaluaciones*” frente a las “*evaluaciones verdaderas*”.

- *La evaluación como soporte a la toma de decisiones.*

En este enfoque se introduce un elemento que desde su formulación suele formar parte de las definiciones sobre la evaluación de programas: el objetivo de la evaluación es proporcionar información válida para la toma de decisiones.

“Evaluación es el proceso de identificar, obtener y proporcionar información útil para juzgar alternativas de decisión” (Stufflebeam, te.al., 1971).

Es decir la evaluación intenta ser útil a quienes se supone que pueden y deben decidir sobre la continuación, modificación o fin de un programa.

El autor más significativo dentro de este enfoque es Daniel Stufflebeam que propuso el modelo conocido como CIPP (contexto, input, proceso, producto).

Este modelo es uno de los más difundidos y utilizados dentro de la evaluación de programas.

La propuesta consiste en analizar diferentes niveles del programa (no solamente los resultados referidos a los objetivos) con la intención de proporcionar información para la toma de decisiones.

Las siglas CIPP definen los diferentes niveles del programa que se pretende evaluar:

- c) *Contexto*: se refiere a la evaluación de todo aquello que rodea al programa y, de hecho, debería proveer la información necesaria para juzgar su pertinencia. La información recogida en este nivel se utilizaría para contrastar la que se recoja en los otros niveles. Podríamos decir que la función de la evaluación en este nivel es proporcionar información relevante y racional para la especificación de los objetivos.
- d) *Input (o entrada, diseño, según las traducciones)*: se refiere a los recursos disponibles y su utilización para la consecución de los fines del programa, estamos por tanto en el nivel de la planificación del programa y de la relación entre medios y fines. La función de la evaluación en este nivel es apoyar las decisiones sobre los medios, las estrategias, los recursos personales que deben ponerse en juego para alcanzar los objetivos.
- e) *Proceso*: aquí se pretende evaluar la evolución del programa mientras se desarrolla, intenta detectar posibles desviaciones, defectos del diseño o efectos no previstos que puedan interferir en el curso del programa. Se trataría de proporcionar información para la toma de posibles decisiones sobre el mantenimiento o modificación de las estrategias en funcionamiento. Se parece a la evaluación formativa que propuso Scriven y de la que hablaremos en su momento.
- f) *Producto*: en este nivel se evalúa el valor del programa a partir de sus resultados, se trata de proporcionar, a quienes pueden tomar decisiones, información sobre la relación entre los estándares previstos y su reflejo en los resultados alcanzados.

Este modelo incorpora muchos elementos que enriquecen los modelos basados únicamente en los objetivos y proporcionan un conjunto de informaciones mucho más útil para gestionar los programas. No cabe duda de que el cuerpo de información generada es mayor, más diverso y más relevante para la toma de decisiones.

Las críticas a este tipo de enfoque llegaron desde los evaluadores que pretendían introducir un análisis más político en la apertura de los procesos. Desde estas concepciones se criticaba el enfoque de orientación a la gestión como un tanto

ingenuo, acrítico y racionalista. Se decía que no se planteaba ningún análisis de las relaciones de autoridad ya que se conformaba con aportar información para las decisiones sin preguntarse quién tomaba las decisiones y para qué.

El enfoque orientado a la toma de decisiones y concretamente el modelo CIPP de Stufflebeam continuaban dentro del campo de los enfoques positivistas ya que el análisis de los resultados del programa se valoraban a partir de la relación entre los objetivos definidos y el grado en que se habían conseguido.

- *La evaluación sumativa y la evaluación sin objetivos.*

A Michael Scriven (1967, 1973) se deben aportaciones muy importantes para la teoría y la práctica de la evaluación.

Entre ellas cabe destacar dos distinciones conceptuales que continúan siendo de una gran relevancia en la evaluación:

a) La distinción entre evaluación *sumativa* y evaluación *formativa*.

- La evaluación *sumativa* se orienta a la medición de los resultados de un programa.

- La evaluación *formativa* se orienta al perfeccionamiento del programa mediante la introducción de las modificaciones necesarias durante su ejecución.

b) La distinción entre evaluar el *mérito* y evaluar el *valor* de un programa.

- Evaluar el *mérito* representa comprobar si el programa se ha desarrollado adecuadamente según lo que se había previsto y por tanto si el programa estaba bien diseñado y se ha ejecutado adecuadamente.

- Evaluar el *valor* de un programa representa indagar sobre su relevancia o utilidad para los que participan en él o para la comunidad.

Un programa puede ser *meritorio* (obtener buenos resultados según sus previsiones y objetivos) pero no ser *válido* porque sus objetivos no se han

construido teniendo en cuenta las necesidades de los que participan en él o de la comunidad. Por tanto se relativiza la importancia de evaluar rigurosamente los resultados del programa según sus objetivos ¿de qué sirve conocer exactamente en qué grado se han alcanzado determinados objetivos si éstos son irrelevantes?

El desarrollo de este tipo de concepciones condujo a Scriven a proponer un modelo de evaluación basada en las necesidades de los *consumidores* y no en los *objetivos* del programa.

A esta modalidad se la ha denominado *Evaluación libre de objetivos* o *centrada en el consumidor*.

En este modelo se toma como referencia para evaluar el valor de un programa la capacidad que tiene para atender las necesidades de los *consumidores* a los que va dirigido. Por tanto el concepto de *necesidad* es el que toma el relevo al de objetivos.

Esto es coherente con la distinción entre *mérito* y *valor* que formulaba el propio Scriven: lo importante es que los resultados del programa sean válidos para los que lo reciben ¿de qué serviría constatar que los objetivos de un programa se han conseguido (mérito) si ello no mejora la atención a las necesidades de aquellos a quien iba dirigido?

Para lograr esta orientación a las necesidades, Scriven propone que los evaluadores desconozcan los objetivos concretos que se han definido para el programa e investiguen todos los resultados, previstos o no.

Además la audiencia en este modelo es el grupo de consumidores y no quienes han diseñado el programa.

Con estas aportaciones, entre otras, Scriven introduce elementos que empiezan a poner en entredicho la hegemonía absoluta de la evaluación a partir de los resultados y los objetivos.

Paralelamente otros evaluadores importantes como Lee Cronbach empiezan a proponer reflexiones sobre la necesidad de abrir el campo conceptual de la evaluación. De modo que los enfoques y modelos que se denominaron cualitativos

empiezan a emerger en el panorama y se puede hablar de un cambio de paradigma que aporta como modelos más relevantes los que se citan a partir de ahora.

- *La evaluación como crítica artística.*

Elliot Eisner es conocido por sus formulaciones sobre el currículum como práctica artística, en coherencia con sus concepciones sobre el desarrollo curricular formuló también un enfoque de evaluación que toma como referente la crítica de arte (Eisner, 1975). Se trata de otorgar al evaluador la consideración de experto que formula y, sobre todo promueve, valoraciones críticas sobre el currículum o el programa evaluados.

El evaluador debe interpretar el contexto cultural del programa con todos sus símbolos, reglas y tradiciones para obtener una comprensión completa y ayudar a otros a que puedan comprender y valorar la práctica evaluada.

El trabajo del evaluador se concreta en un documento que contiene tres grandes elementos:

- a) *Descripción* minuciosa y viva de la situación educativa que recoge y comunica fragmentos reales, pero también imágenes y metáforas que pueden aportar información sobre el substrato cultural en que se produce la acción.
- b) *Interpretación* a partir de la explicitación por parte del evaluador (crítico educativo) de las interrelaciones que percibe en las situaciones educativas. El evaluador como experto en educación utiliza su conocimiento sobre teorías y estilos educativos y su intención de captar elementos contextuales de la acción educativa para dar significado a lo que se percibe en la realidad, para ir más allá de lo directamente observable.
- c) *Valoración* de la calidad educativa del programa estudiado. El evaluador en el enfoque de Eisner emite juicios de valor sobre cada situación concreta estudiada a tenor de las particularidades de sus contextos. Por tanto no aspira a emitir juicios de valor universales y definitivos.

La evaluación como crítica de arte se encuentra ya dentro de lo que se ha denominado el *paradigma cualitativo* (por oposición al *paradigma experimental-cuantitativo*) que se

apuntaba en las propuestas de Scriven o Cronbach y que continuará y se profundizará en los diversos enfoques que exponemos a continuación.

- *Las evaluaciones como transacción o negociación.*

En diferentes revisiones encontramos, agrupados bajo diversas denominaciones – *enfoques de transacción* (Elliott, 1981), *evaluación como negociación* (Pérez, 1983), *evaluación centrada en el cliente* (Stufflebeam y Shinkfield, 1987) - un conjunto de enfoques que se han desarrollado de una forma independiente pero tienen por denominador común: la inclusión de las necesidades de todos los implicados en los programas como aspecto importante de su evaluación. Por tanto la evaluación pretende recoger y ofrecer información de y para todos los implicados. Estos enfoques consideran la educación como una actividad cambiante que se da en contextos institucionales únicos a partir de transacciones continuas entre los diferentes participantes, de manera que su evaluación debe hacerse a partir de la consideración de los distintos valores y criterios que aporten los implicados (los “que se juegan algo” en el programa. House, 1992)⁵.

Estos enfoques tienen un carácter socialmente más crítico y optan de una forma clara por la inclusión de metodologías de tipo cualitativo. De manera que la validez de la información recogida es más importante que el rigor en la medida. Los juicios de valor sobre el programa parten de la interpretación que los evaluadores pueden hacer a partir de la información aportada por todos los implicados.

Dentro de este conjunto de enfoques se pueden inscribir diferentes propuestas que se desarrollaron independientemente.

- La evaluación iluminativa de Parlett y Hamilton

El término evaluación iluminativa hace referencia a su intención de iluminar aspectos, cuestiones y problemas de las situaciones educativas estudiadas para que se puedan interpretar y valorar, este término se ha usado a veces para denominar al conjunto de los enfoques cualitativos (Stufflebeam y Shinkfield, 1987).

⁵ House analiza el uso del vocablo inglés *stakeholder* que significa algo parecido a *corredor de apuestas* para denominar a las personas implicadas en los procesos y que deben aportar y recibir información.

Habitualmente se utiliza, sin embargo, referido al modelo propuesto por Parlett y Hamilton que desarrollaron lo que ellos denominaron la *evaluación como iluminación* (Parlett y Hamilton, 1976) que tenía como objetivo primordial descubrir y documentar a todos los que participan en el programa los aspectos de éste que sirvieran para discernir y discutir sus hechos más relevantes. Como sucede en los enfoques de tipo cualitativo en este modelo se pretende atender al mismo tiempo al *sistema de instrucción* que representa el programa tal como ha sido diseñado o previsto y al *medio de aprendizaje* que está constituido por el contexto material, psicológico y social en que el programa se aplica en cada caso y que determinará cual es su realidad práctica.

En la práctica el modelo de evaluación iluminativa se basa en la negociación continuada entre los evaluadores y los participantes. Tanto en la definición de los problemas de estudio que no se diseñan previamente sino a partir de la observación y familiarización con el contexto de aplicación del programa, como en la determinación de los métodos e instrumentos a utilizar que se deciden a partir de los problemas y no al contrario y, además, se constituyen en un diseño de evaluación que va cambiando a lo largo del estudio en función de lo que sucede. Se entiende además que el evaluador tiene sus propios valores y debe explicitarlos, asume una posición neutral pero no imparcial. Debe negociar su papel y sus limitaciones con los implicados.

Parlett y Hamilton entienden que debe atenderse más al proceso que al producto del programa y que el proceso evaluador debe ser considerado como un todo, aún así identifican 3 fases en este proceso:

- *Observación* que permitirá familiarizarse con el programa e identificar los aspectos relevantes sobre los que centrar la evaluación.
- *Ampliación de la indagación* que representa una aproximación progresiva hacia aspectos más profundos del programa y de los contextos en que se desarrolla. Se trata de aumentar la información recogida a través de diferentes estrategias para obtener conocimiento relevante sobre el funcionamiento del programa.
- *Explicación* a todos los implicados de la información recogida y de las posibles interpretaciones, no tanto para efectuar juicios de valor sobre el programa sino para facilitar a quienes participan en él, desde diferentes funciones, información

para iluminar aspectos cruciales que permitan valorar y si es preciso modificar el funcionamiento del programa.

Vemos que el enfoque iluminativo se basa en una aproximación progresiva al contexto práctico del programa a estudiar, con la intención de recibir información de las distintas personas implicadas, iluminar los aspectos más relevantes y contribuir a su comprensión.

- La evaluación democrática.

La denominación de evaluación democrática se relaciona con el evaluador Barry Mc Donald (Mc Donald, 1976). Este enfoque participa de muchas de las concepciones de la evaluación iluminativa pero pone un mayor énfasis en el análisis político y en las relaciones de poder en la educación. Por lo que a la evaluación se refiere tiene en cuenta que la información es poder y por tanto pretende que la información generada durante el proceso de evaluación sea gestionada con criterios de equidad de manera que la posibilidad de tener poder sobre la práctica del programa se reparta entre todos los implicados en él y no solo entre los administradores o promotores.

Esa pretensión pide una atención especial de los evaluadores hacia la negociación con todos los participantes respecto de la información que se puede recoger y del uso que se le dará. Se hace referencia explícita a la necesidad de negociar el contenido de los informes con los informantes y al derecho a la confidencialidad.

Dado que los evaluadores en los enfoques cualitativos entienden que las situaciones son construidas en interrelación social, idiosincrásicas y cambiantes, necesitan recabar información que habitualmente está poco visible, para ello deben usar técnicas de indagación muy próximas a la práctica y sensibles a las concepciones o valores personales como las entrevistas, la observación participante o las discusiones en grupo. Para que los participantes en los programas permitan este tipo de trabajo la relación debe basarse en la confianza y la credibilidad. Las personas que ofrecen informaciones que no se suelen exteriorizar necesitan garantías de que el evaluador hará un uso prudente de esa información que no pueda perjudicarles.

Por otro lado la evaluación democrática se propone gestionar la información de tal manera que todos los participantes reciban la necesaria para poder influir sobre el desarrollo de los propios programas. Este tipo de evaluación tiene un carácter de

transformación social que, como hemos visto en otros modelos, es coherente con una determinada manera de entender la educación, el currículum y el rol de los profesionales dentro de él. La evaluación democrática se relaciona directamente con las concepciones curriculares de Stenhouse en que se potencia la figura del “profesor como investigador”, es decir del profesor como un profesional capaz de analizar y transformar el currículum en su aula y en su centro. Dentro de la misma corriente curricular se tiende a potenciar la idea de la “autoevaluación de los centros” como una forma de desarrollo profesional, de mejora del currículum y de responsabilización del profesorado (Elliott, 1981, Elliott y Ebbutt, 1983).

Este tipo de enfoque evaluativo se utilizó en los grandes proyectos de innovación curricular asociados a esta concepción curricular (Humanities Curriculum Project, Ford Teaching Project, SAFARI project,...) los evaluadores formaban parte de los equipos que desarrollaron los proyectos y colaboraron a lo largo de todas sus fases para recoger información, ayudar a interpretarla y promover la comprensión y la mejora del programa.

A pesar de su vocación explícitamente transformadora y democrática, este tipo de enfoque no ha quedado exento de críticas en cuanto al reparto de información y poder, el propio John Elliott (1981) reconocía que el reparto equitativo entre los diferentes implicados era más una intención que una realidad porque dentro de una estructura muy jerarquizada los niveles que ostentan el poder continúan ejerciéndolo a pesar de que se gestione la información de forma más equitativa. Cree que el efecto incluso puede ser el contrario porque, a veces, los estamentos poderosos pueden aumentar la presión sancionadora. En realidad poner las necesidades de información de todos los implicados en el mismo nivel mantiene la primacía de los que ya tenían el poder, Elliott cree que siempre hay que enfrentarse a valores y necesidades que están en conflicto y la transformación de la educación y el currículum requieren que los evaluadores opten por potenciar el poder de decisión de los usuarios de los programas innovadores ante los intereses de los administradores o promotores.

- *La evaluación respondente.*⁶

El evaluador norteamericano Robert Stake es uno de los autores más significativos en el campo de la evaluación de programas. Ya era un profesional de prestigio durante la

⁶ El concepto inglés “Responsive evaluation” es traducido al castellano mayoritariamente como *evaluación respondente*, pero también se ha traducido como *evaluación de réplica* o *evaluación sensible*.

hegemonía de los modelos positivistas y fue uno de los autores que lideraron la apertura hacia nuevas formas de evaluación que incluyeran más aspectos y más audiencias, actualmente R.E. Stake continúa investigando y aportando más datos sobre la metodología del *estudio de casos* (Stake, 1998) y la evaluación respondente (Stake, 2004).

En 1975 propuso su modelo de *evaluación respondente* (Stake, 1975) como un tipo de evaluación encaminada a “responder” a las cuestiones y problemas que se plantean los diferentes participantes en un determinado programa. Está claro que comparte con los otros modelos que hemos denominado de *negociación* la intención de tener en cuenta al conjunto de participantes en un programa. Para Stake el diseño de la evaluación no puede ser prescrito de antemano por los evaluadores, sino que estos deben negociarlo con los participantes a partir de sus propias preocupaciones y problemas. Opone su modelo de diseño de *evaluación respondente* a lo que él llama la *evaluación preordenada* propia de los estudios positivistas.

“Cabe censurar a la mayor parte de los evaluadores por el hecho de que se apoyan demasiado en ideas preconcebidas. Les recomiendo que presten cuidadosa atención a las razones por las que se encargó la evaluación, que luego atiendan a lo que está sucediendo en el programa y después escojan las cuestiones y los criterios de valoración. No deben dejar de descubrir lo mejor y lo peor de lo que sucede en el programa. No deben permitir que una lista de objetivos o una anticipada elección de instrumentos de recogida de datos desvíen su atención de las cosas que más interesan a las personas implicadas”. (Stake, 1975 p. 98).

Para decidir lo que resulta importante y los datos que se recogerán propone utilizar el esquema (figura) que ya había propuesto en trabajos anteriores que consta de una *matriz de descripción* y otra *de juicio*. Él mismo reconoce que las categorías que aparecen en este esquema son parecidas a las que se utilizan en los diseños de Stufflebeam o de Provus (que hemos citado en este apartado) la diferencia está en que en la evaluación respondente se utilizan a partir de lo que interesa a los implicados y se pueden modificar a partir de lo que va ocurriendo o vamos descubriendo. Stake remarca que los evaluadores respondientes dedican mucho más tiempo a la observación del programa que a la preparación, aplicación y tratamiento de instrumentos.

El itinerario de la evaluación no se divide en fases porque se considera como un todo desde el principio hasta el final, Stake describe 12 hechos que se repiten, los muestra como si se distribuyeran en las doce horas de la esfera de un reloj advirtiéndole que pueden darse en cualquier orden y de forma simultánea (Fig. 3.1).

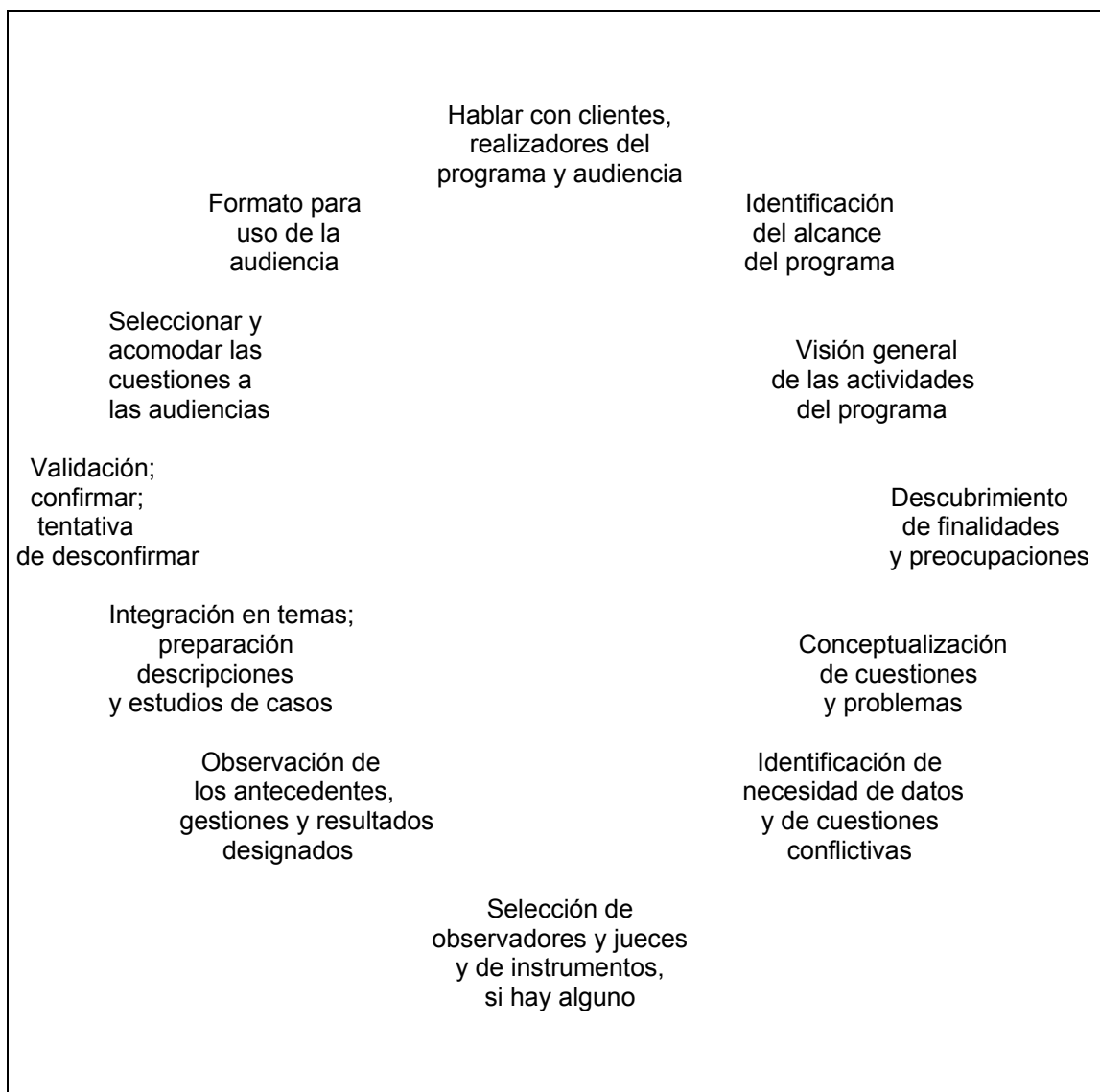


Fig. 3.1. *Acontecimientos importantes en la evaluación respondiente*

Con esta disposición gráfica de los acontecimientos relevantes del proceso, Stake quiere mostrar que la evaluación respondiente no sigue una secuenciación lineal (de hecho esta propuesta gráfica recuerda los esquemas que utilizan algunos expertos en currículum para proponer diseños curriculares no lineales: currículum en espiral, currículum recurrente, secuencia elaborativa,...)

Coherentemente con su intención de mantener siempre el contacto y la negociación con los implicados, Stake pone, también, énfasis en la manera como los evaluadores deben transmitir su información. Así mismo critica el lenguaje que habitualmente utilizan los informes de evaluación y propone poner atención en las formas de comunicar buscando las que sean más comprensibles para las audiencias, recomienda la interacción directa evaluadores – implicados y el uso de materiales vivos, soportes gráficos, audiovisuales, etc.

- *Perspectivas actuales y de futuro.*

Hemos revisado los enfoques de evaluación que se han mostrado como más influyentes en el desarrollo de la evaluación de programas. Como hemos citado antes la evolución de esta disciplina ha sido muy importante y se ha desarrollado a medida que iba abriendo sus concepciones en todas las esferas de su acción: finalidades, metodologías, audiencias, valores.

La creciente importancia de la evaluación de programas y la apertura progresiva de sus planteamientos ha producido una multiplicidad de propuestas y modelos que ofrece, en la actualidad, un panorama muy variado para las actuaciones de evaluación.

En estos momentos las tendencias en evaluación parece que se dirigen a la utilización de metodologías múltiples en función de las finalidades y recursos disponibles, la adscripción a alguno de los paradigmas que hemos comentado en la revisión no prescribe que se deban utilizar necesaria y exclusivamente unos determinados métodos. Algunos autores han hecho propuestas concretas para que las metodologías cuantitativas y cualitativas se utilicen de forma conjunta o complementaria (Cook y Reichardt, 1986; Schulman, 1989).

Esta especie de “ecumenismo” metodológico no debería hacernos olvidar que lo importante es que la evaluación sirva para que todos los implicados obtengan información relevante para comprender mejor el programa. Por tanto los aspectos conceptuales y de valores deben orientar el diseño del proceso de evaluación.

Otro aspecto relativamente nuevo es la potenciación y sistematización de las evaluaciones informales que se desarrollan habitualmente dentro de las instituciones, lo que se ha denominado evaluación interna o evaluación institucional. Este tipo de

evaluación se ha desarrollado siempre pero actualmente tiende a sistematizarse y se considera como una forma útil y válida para la mejora de las organizaciones, sobre todo si se complementa con algún tipo de evaluación o contrastación externa (Nevo, 1997; Santos Guerra, 1998). Este tipo de evaluación parece relacionarse más con la evaluación de centros que con la evaluación de programas, pero en realidad interrelacionan en la práctica, especialmente si queremos tener en cuenta los contextos institucionales donde los programas se desarrollan. Para la tesis que se presenta aquí, es un aspecto importante ya que la evaluación de los EAP incluye la evaluación del propio equipo como organización.

En este aspecto también hay que estar atentos a posibles utilizaciones indebidas de la evaluación interna, por ejemplo cuando esta es inducida y dirigida desde instancias jerárquicas externas (Santos Guerra, 1998; De Diego, 2005b) o cuando se la relaciona con un discurso de *responsabilización* de carácter burocrático (Elliott, 1981).

3.3.2 Para concluir: las opciones de principio para la tesis

En este apartado he revisado la necesidad y finalidades de la evaluación, las variables que definen diferentes prácticas evaluativas y los enfoques y modelos más relevantes en la evaluación de programas.

El apartado tiene la intención de mostrar la amplitud y las opciones del campo de la evaluación en el que se van a desarrollar tanto la investigación como las propuestas finales de esta tesis. De momento no es pertinente optar por enfoques concretos ya que algunas de las preguntas de la investigación se centran precisamente en opciones que deben ser dilucidadas durante el estudio y, finalmente, marcarán el tipo de enfoque más adecuado.

No obstante, sí que hay algunas opciones de principio que orientan toda la tesis porque están en su propia base conceptual. Estas opciones, muy genéricas, se reflejan en los objetivos de la investigación, en su metodología y en las propuestas porque forman parte de la preocupación misma que ha generado la necesidad de llevar a cabo todo el trabajo. Veamos estas grandes opciones sobre la evaluación de los Equipos de Asesoramiento y Orientación Psicopedagógica (EAP):

- a) Que el modelo de evaluación tenga en cuenta la riqueza y complejidad de la práctica profesional e institucional de los EAP.

- b) Que el modelo de evaluación proporcione información y conocimiento relevante para la comprensión y la mejora del asesoramiento provisto por los EAP.
- c) Que el modelo de evaluación tenga en cuenta las aportaciones y las necesidades de todos los implicados en la práctica de los EAP.

Estos principios se reflejarán en los objetivos y problemas de la investigación que propondré como conclusión de este capítulo y estarán presentes en todos los pasos y decisiones de la tesis.

3.4. Formas actuales de evaluación de los EAP

Antes de definir los objetivos y los problemas de la tesis es conveniente exponer el contexto actual por lo que respecta a la evaluación de los EAP. Se podría subtítular este apartado “entre la ilusión del rigor y la inconcreción de la validez” porque entiendo que ese es el terreno en el que se mueven las prácticas de evaluación de los EAP, tal como he expuesto al inicio de este capítulo.

Aquí revisaré las formas actuales que toma la evaluación de los EAP como punto de partida necesario para cualquier análisis y para cualquier nueva propuesta:

- *La reflexión colegiada en los equipos.*

Los EAP son equipos profesionales caracterizados entre otras cosas por un marcado carácter de colegialidad (Hargreaves, 1994), a esta característica han contribuido diferentes causas: haber sido definidos desde un principio como *equipos*, haber tenido una organización interna no jerárquica, la necesidad de crear conjuntamente un modelo de intervención nuevo, la relativa marginalidad respecto de las instituciones con las que se trabajaba, las concepciones colaborativas que se introdujeron como parte del discurso de intervención.

Esa colegialidad ha tenido como marco organizativo primordial *las reuniones de equipo* y como actividad prioritaria la reflexión interna que ha servido como un proceso de *evaluación formativa continuada*. No cabe duda de que los profesionales de los EAP han procurado siempre preservar los espacios de reflexión conjunta y

utilizarlos para planificar y revisar sus actuaciones profesionales. En este contexto se sigue un esquema típico de reflexión-acción:

Planificación en el equipo → interacción en los contextos de la práctica → revisión → planificación de alternativas → nueva interacción.

Este tipo de ciclo de planificación – actuación – evaluación, ha sido el motor del funcionamiento de los EAP y debe potenciarse como base de la mejora institucional.

Pero este tipo de reflexión se enfrenta a una serie de dificultades que hacen que, en su estado actual, no sea suficiente como estrategia de evaluación para garantizar la comprensión y la mejora de la práctica asesora:

- La sobrecarga de trabajo y requerimientos burocráticos que dificultan la tarea de reflexión.
- La no sistematicidad que suele tener la reflexión, lo que dificulta organizar y priorizar los aspectos que se evalúan.
- La dificultad para registrar por escrito los procesos y los acuerdos de la reflexión.
- La rutinización del debate en equipos que hace tiempo que funcionan.
- La no explicitación de los criterios de valor con los que se evalúa.
- La dificultad para tener información de la intervención en la práctica en la que basar la reflexión.
- La posible acomodación de los miembros del equipo por no tener contraste con otros observadores o informaciones.

Estas dificultades crean la sensación de que la reflexión dentro de los equipos no es suficiente para desarrollar una evaluación sistemática que proporcione información relevante para la comprensión y la mejora de los EAP.

- *Las memorias anuales.*

En la lógica de los documentos de gestión prescritos por la Administración los Planes de Actuación Anuales representan el ámbito de la planificación e incluyen los Planes de Trabajo pactados con cada centro. Por su parte las Memorias Anuales reflejan el momento de la valoración en que los equipos revisan el trabajo realizado durante el curso y exponen los aspectos que deberían tenerse en cuenta en el siguiente Plan de Actuación.

Los EAP han utilizado tradicionalmente el momento de elaboración de las memorias a final de curso como un momento de revisión y valoración. En los primeros años de existencia de los EAP las memorias eran documentos muy ricos donde los profesionales vertían valoraciones, opiniones y propuestas que reflejaban la reflexión interna. Estos documentos no eran muy sistemáticos pero si muy valiosos por su contenido, podríamos decir que más que un documento fruto de la evaluación era de *valoración* y de propuestas.

Sin embargo, con el tiempo, las memorias han ido perdiendo este carácter rico de contenido por diversas razones:

- La escasa atención de la administración como receptora de las memorias, raramente había alguna respuesta, lo que transmitía una sensación de inutilidad a la tarea de poner por escrito las valoraciones y propuestas.
- La sensación de frustración porque las dificultades detectadas no se abordaban posteriormente.
- La sensación de repetición de ciertas valoraciones a lo largo de los cursos.
- La creciente presión de tareas, muchas de ellas burocráticas, que van reduciendo el tiempo de reflexión conjunta de los equipos.

Además, desde hace unos años la administración ha planteado un modelo de memoria que prácticamente renuncia a la recogida de información cualitativa. Actualmente la memoria anual casi se reduce a la transmisión de una serie de datos cuantitativos que se recogen mediante una base de datos en forma de aplicación informática específica para los EAP ("GESTEAP"). En este programa no se recogen datos

cualitativos ni valoraciones, aunque los EAP pueden aportar en la memoria valoraciones sobre aquellos aspectos de su intervención en que juzguen conveniente hacerlo, sobre todo aquellos que sean nuevos respecto a memorias anteriores.

En el mejor de los casos el tipo de datos recogido de esta forma solo puede tener un uso estadístico, se limita a cuestiones fácilmente cuantificables y no aporta ninguna información relevante para el juicio ni para la mejora del servicio prestado por los EAP. Existe además el peligro de que los datos recogidos sean empleados, en un momento u otro, para establecer comparaciones entre los diferentes EAP o para establecer objetivos de rendimiento numérico a falta de datos cualitativos para decidir sobre las formas de actuación más adecuadas.

En este contexto las memorias han ido representando, cada vez más, un documento burocrático que hay que cumplimentar y su función de registro de la actividad autoevaluatora del EAP se ha ido perdiendo.

- *La revisión conjunta en los centros.*

El trabajo del EAP en cada centro se desarrolla a partir de un Plan de Trabajo anual que se acuerda entre el equipo directivo del centro y el profesional del EAP que lo asesora. Ese Plan se firma por ambas partes y constituye el marco de la colaboración durante cada curso.

Cada Plan debe contener acuerdos sobre su evaluación. Por lo general esta evaluación se desarrolla en una o más sesiones a lo largo del curso en que los que acordaron el plan revisan si se está cumpliendo o se ha cumplido, analizan las circunstancias de los cumplimientos/incumplimientos y acuerdan medidas para la continuidad de la colaboración.

El esquema, como puede verse, es bastante simple y responde a una tradición de comprobación de resultados, además suele hacerse de una manera informal sin registro escrito común y sin aportación de más datos que la constatación de haber desarrollado o no las reuniones, valoraciones o entrevistas, previstas.

Aun así este tipo de situaciones puede utilizarse para intercambiar información válida para el conocimiento de las necesidades del profesorado y para encontrar formas de colaboración que puedan atenderlas. Si se sistematizan, se les da un carácter más

prospectivo y se recogen y aportan las opiniones, preocupaciones e intereses de los diferentes implicados pueden servir para la evaluación real y la mejora de la colaboración centro-EAP y como una información muy valiosa para la evaluación del EAP.

- *La evaluación externa por parte de la Inspección educativa.*

En nuestro sistema educativo la evaluación externa se encarga a la Inspección educativa. Por lo que a los EAP se refiere esta actividad tiene las mismas vertientes que para los centros educativos:

- a) La supervisión que la inspección desarrolla de forma continuada, que se ejerce a través del inspector o inspectora que el EAP tiene asignado e incluye la revisión de los planes de actuación y las memorias así como sesiones específicas de seguimiento y supervisión de la acción del equipo.

- b) Planes específicos de evaluación externa que se diseñan y se aplican "ad hoc" en cumplimiento de los objetivos de evaluación del sistema educativo que marcan los planes de inspección.

La primera vertiente es responsabilidad de cada inspector y suele desarrollarse, como hemos comentado respecto de la evaluación de los Planes de Centro, a partir de la comprobación de las actividades previstas en los planes de actuación y en reuniones poco formalizadas, sin registro escrito común, etc. Se trata, por lo general, de una relación de coordinación jerárquicamente asimétrica pero de carácter colaborativo.

La segunda vertiente tiene un marcado carácter de evaluación formal, en el sentido de que es una situación de revisión efectuada por inspectores externos, con un diseño previo específico y determinados instrumentos de recogida de datos. Hace dos años la Inspección Educativa en Cataluña decidió incluir a los EAP en su plan de Inspección y elaboró un diseño de evaluación externa que aplicó a una muestra de EAP como aplicación piloto. Ni los resultados del pilotaje del diseño ni de la evaluación efectuada a los EAP de la muestra se han hecho públicos, el diseño experimentado no se ha aplicado a otros EAP.

- *Supervisión contratada por el propio equipo.*

Esta es una opción muy interesante que puede resultar útil como idea para mejorar la reflexión interna en los equipos.

Algunos equipos han incorporado a su tarea de autorreflexión colegiada la supervisión por parte de un experto externo, se trataría de disponer de la visión de un profesional conocedor del campo de intervención de los EAP que ayudaría a analizar esta intervención desde fuera. Este tipo de trabajo aporta algunos elementos que mejoran la simple autorreflexión:

- . Visión en perspectiva, desde un punto de vista diferente y con una cierta distancia, de las situaciones en que los profesionales del EAP intervienen.

- . Trabajo sobre casos prácticos aportados por el EAP a partir de una reflexión previa, con lo que la tarea se vuelve muy significativa para la mejora.

- . Relación de las situaciones prácticas supervisadas con los elementos teóricos que el experto externo aporta, lo que puede generar modificación de criterios y capacitación real de los profesionales.

- . Elemento estructurador de la reflexión también en ausencia del supervisor ya que deben seleccionarse los casos a analizar, preparar su presentación, analizar posteriormente las aportaciones de la supervisión, tomar decisiones, leer documentación sugerida, recoger información, etc.

Cabe resaltar que los equipos que optan por esta modalidad de evaluación llevan a cabo un acto explícito y voluntario de demanda de contraste externo que, entre otras cosas, incluye buscar el supervisor y costear sus honorarios ya que la Administración no se hace cargo de este tipo de trabajo. Por tanto la supervisión a petición del equipo es una opción que requiere un grado de acuerdo y conciencia profesional considerable. Aún así numerosos equipos han utilizado este método a lo largo de su trayectoria.

Una vez más hay que resaltar que la sobrecarga progresiva de tareas burocráticas y la reducción de los momentos de reflexión han ido haciendo más escasa la utilización de la supervisión.

- *Gestión de la calidad.*

Otra línea interesante de revisión institucional proviene de la práctica de la gestión de la calidad que nace en el mundo de la empresa pero está siendo adaptada a la mejora de instituciones educativas (Cano, 1996, 1998; Doherty, 1997; Álvarez, 1998). Estos análisis aportan ideas sugerentes como la evaluación a partir de las necesidades de los usuarios, proceso continuado de mejora, gestión participativa y sistemática. La dificultad estriba en que su origen empresarial y el uso político que se ha hecho, a veces, de estos conceptos los hacen extraños a la cultura reflexiva de los EAP.

- *Prescripción jerárquica de la evaluación interna.*

Desde el curso pasado (2003-04) la Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa a través de las instrucciones anuales de funcionamiento de los EAP, incluye entre las tareas prioritarias dentro del ámbito del *trabajo interno* el desarrollo de actividades de *evaluación interna*.

De hecho esta recomendación jerárquica se convierte en una prescripción que es supervisada a través de las memorias anuales y de la supervisión ordinaria de la inspección. Esta prescripción de evaluación interna ejercida desde la posición jerárquica muestra paralelismos con la actuación que se llevó a cabo en los centros educativos hace unos años. La administración no encuentra formas de desarrollar evaluaciones que sirvan para la comprensión y la mejora, por tanto pretende traspasar la responsabilidad a los profesionales de los servicios para aprovechar su potencial reflexivo. Pero la administración, como suele suceder, sucumbe a la tentación de dirigir el proceso, de manera que determina la obligatoriedad (aunque a veces lo denomina recomendación), las finalidades, los plazos, el estilo e incluso propone un modelo. No vamos a entrar ahora a criticar la paradoja de la *autoevaluación dirigida desde fuera*, pero desde luego la forma como se presenta esta iniciativa de la administración no es la mejor para facilitar la auténtica evaluación de los EAP.

En cuanto al modelo propuesto vale la pena señalar que ha sido elaborado por un grupo de trabajo formado por profesionales de los EAP y técnicos de la dirección General, asesorados por un inspector experto en evaluación interna de centros (AAVV, 2001). Se trata de un modelo interesante, basado en concepciones evaluativas que podrían ser coherentes con las opciones de principio que hemos propuesto al final del apartado anterior.

Esta rápida revisión de las formas actuales de evaluación de los EAP nos muestra, a mi entender, que nos hallamos ante acciones desarrolladas de forma inconexa, que han aparecido cada una de ellas como respuesta o reacción a necesidades sentidas por alguna de las partes implicadas. Podemos constatar que tienen diferentes finalidades:

- La *regulación de la práctica y la mejora* en la reflexión interna de los equipos.
- La *recolección de datos estadísticos* en las memorias.
- La *revisión del desarrollo del plan de actividades* en la evaluación en los centros.
- La *supervisión* en diferentes grados en las actuaciones de inspección.
- La *autoevaluación dirigida* en la recomendación de evaluación interna.

En general son actuaciones poco sistematizadas, que no suelen reflejarse en informes o documentos que incluyan información, interpretaciones o propuestas generadas en el curso de la evaluación. Ante la complejidad de la práctica de los EAP, algunas de las actuaciones que hemos visto optan por evaluar lo sencillo e ignorar la complejidad, otras no reducen la complejidad pero parecen verse desbordadas por la diversidad de elementos interrelacionados y tienen dificultades para obtener conocimiento útil para innovar la práctica. En general la situación actual respecto de la evaluación es vivida como poco satisfactoria por parte de los profesionales de los EAP y de los técnicos y políticos de la administración, (no parece que el profesorado de los centros esté especialmente preocupado por la evaluación de los EAP o de sus planes de centro, pero sí por recibir un buen asesoramiento y ello debería ser una de las finalidades de la evaluación).

Como he expuesto al iniciar el capítulo, esta insatisfacción es el verdadero motor de la tesis. Así pues, para terminar el capítulo expondré los *objetivos* y los *problemas* de investigación que se basan en todo lo expuesto hasta ahora y han orientado la investigación y la reflexión que, al final desembocará en la propuesta de un modelo de evaluación para los EAP.

3.5. Objetivos y preguntas de la tesis ¿Cómo evaluar una práctica compleja?

A lo largo de los análisis y revisiones realizados durante este tercer capítulo he expuesto:

- Una visión concreta de la naturaleza de la práctica asesora que desarrollan los EAP y de las consecuencias de esa naturaleza para su evaluación.
- Una revisión de diferentes dimensiones, controversias, enfoques y modelos dentro del campo de la evaluación de programas.
- Algunas opciones básicas sobre la evaluación de los EAP que planteo como marco de partida en el que se desarrolla la tesis.
- Un análisis de las formas actuales de evaluación como contexto problemático del que surgen las preguntas de la tesis.

A partir de todas estas aproximaciones me dispongo, para concluir el capítulo, a formular las intenciones de la tesis. Para ello voy a definir las siguientes proposiciones:

- a) El *objetivo general* de la tesis, como enunciado genérico pero descriptivo de la intención del trabajo. Donde se expone y se acota, también, el objeto de estudio.
- b) Los *objetivos específicos*, que concretan algunos aspectos del objetivo general.
- c) Las *preguntas de la investigación*, como cuestiones que orientarán la indagación y nos deberían acercar a la consecución crítica del objetivo general. Estas preguntas se derivan de los aspectos controvertidos o problemáticos que pretendemos entender mejor a través de la investigación.

Objetivo general de la tesis

Proponer un modelo de evaluación capaz de aportar o generar conocimiento relevante para la comprensión y la mejora de los Equipos de Asesoramiento y Orientación Psicopedagógica (EAP), teniendo en cuenta la complejidad de su práctica profesional y la red de relaciones personales e institucionales en la que se desarrolla.

Objetivos específicos

- 1- Estudiar las necesidades que sobre los EAP y su evaluación pueden tener diferentes personas o grupos implicados.
- 2- Definir un conjunto de criterios de calidad que pueda servir para valorar la práctica asesora de los EAP.
- 3- Proponer formas de evaluación de los EAP que sean útiles, dentro de la línea marcada en el objetivo general.
- 4- Comprobar la utilidad y la viabilidad del modelo propuesto mediante su aplicación a la evaluación real de algunos EAP.

Las preguntas que guían la investigación

- 1- ¿Qué tipologías de evaluación pueden ser más capaces de generar conocimiento relevante para la comprensión y la mejora de la práctica asesora de los EAP?
- 2- ¿Cómo obtener información válida para la mejora sin reducir abusivamente la complejidad?
- 3- ¿Qué Criterios de Valor podrían orientar la práctica y, por tanto, la mejora de los EAP?
- 4- ¿Quién está en condiciones, técnicas y éticas, de definir o construir esos Criterios de Valor?

- 5- ¿Cómo construir y usar criterios de valor para que ellos mismos sean objeto de revisión continua durante la evaluación?
- 6- ¿Mediante qué procesos y con qué instrumentos podríamos evaluar si la práctica de un EAP se orienta en la dirección de los Criterios establecidos y en qué grado?
- 7- ¿Quién/quienes pueden asumir la responsabilidad de la evaluación de los EAP?
- 8- ¿Quién/quienes pueden tomar decisiones y/o formular propuestas para la mejora de la práctica de los EAP?
- 9- ¿Quién debe aportar y/o recibir información en el proceso de evaluación de los EAP?
- 10- ¿Cuál podría ser un modelo adecuado para desarrollar la evaluación de los EAP que tuviera en cuenta las respuestas a las preguntas precedentes, el marco teórico del estudio y su objetivo general?

Estas son, pues, las intenciones y preguntas básicas que orientan la tesis, a partir de aquí expondré el itinerario que ha llevado a proponer una respuesta al contenido de las dos tablas precedentes.

Capítulo 4

El diseño de la investigación

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

(Taylor y Bogdan, 1986, p.15)

En este capítulo intentaré establecer la relación a que se refieren Taylor y Bogdan, entre los *supuestos*, *intereses* y *propósitos* que se han expuesto en los capítulos anteriores y las *opciones metodológicas* que he tomado para desarrollar la investigación.

Hasta ahora he expuesto diversos aspectos que tendrán su reflejo en el diseño de la investigación:

- En primer lugar, la motivación y la intención fundamental de la tesis. Ésta se orienta claramente a la utilidad para la mejora de la práctica profesional del asesoramiento. Esa orientación hacia la actuación práctica refleja mi implicación profesional como miembro y director de un EAP y está presente en todo el proyecto.
- También he expuesto y fundamentado una visión sobre la naturaleza de la práctica del asesoramiento psicopedagógico y sobre el contexto de los EAP. De ese análisis se deduce que la práctica profesional que será objeto de estudio en esta tesis se construye a partir de la interacción de diversas personas e instituciones con sus valores y necesidades. También que se trata de una realidad compleja y cambiante.
- Posteriormente he relacionado los aspectos anteriores con las concepciones y las modalidades de evaluación, tanto las que se utilizan actualmente respecto de los

EAP como las que aparecen como disponibles en la bibliografía especializada. A partir de esta revisión he definido los criterios que parecen relevantes para desarrollar una evaluación de los EAP coherente con las concepciones anteriores.

- Todo ello ha confluído, al final del capítulo anterior, en la formulación de los objetivos y problemas de la investigación. Estos deben entenderse, todavía, como propuestas iniciales que pueden modificarse a lo largo del recorrido de la tesis. No obstante, en este momento representan la orientación del proceso de estudio, como dicen Taylor y Bogdan en el fragmento citado, el modo como los enfoquemos marcará el estilo metodológico.

Además de este conjunto de antecedentes teóricos y contextuales, y claramente relacionado con ellos, hay otro aspecto importante que se verá reflejado en el diseño de la investigación. Se trata del hecho de que el objetivo general definido para la tesis: *“proponer un modelo de evaluación...”* no puede conseguirse de una manera simple y definitiva, es decir no puede expresarse en términos de producto acabado. Será siempre una propuesta que deberá ser adaptada y perfeccionada en los contextos en que se aplique y su capacidad para *“aportar o generar conocimiento relevante para la comprensión y la mejora de los Equipos de Asesoramiento y Orientación Psicopedagógica (EAP)”* dependerá en parte de la interacción entre el modelo propuesto y el contexto personal e institucional en el que se utilice.

En el capítulo que iniciamos expondré el diseño de investigación de la tesis y trataré de justificar su coherencia con todos los antecedentes citados. Me gustaría resaltar que una de mis preocupaciones a través de todo este *largo proyecto* ha sido la búsqueda de la *coherencia interna* entre los componentes de la tesis:

- Preocupaciones profesionales que la han motivado
- Marcos teóricos en los que se asienta
- Naturaleza del objeto de estudio
- Objetivos que se proponen y problemas planteados
- Proceso de la investigación
- Formulación y características de la propuesta de modelo
- Utilización práctica del modelo como respuesta a las preocupaciones iniciales.

Entiendo que esa coherencia interna es muy importante en este estudio. Dada la complejidad del objetivo propuesto y del objeto de estudio sobre el que se trabaja, uno

de los elementos que pueden ayudar a estructurar el proyecto es la cohesión entre los componentes que acabamos de ver.

De manera que el *diseño de la investigación*, para ser coherente con los antecedentes citados, debería ser capaz de:

- Ser sensible a las necesidades, preocupaciones e intereses de los diferentes implicados en las situaciones que son objeto de estudio y, por tanto, recoger y analizar información de diferentes sectores implicados en el asesoramiento psicopedagógico a la hora de generar criterios y propuestas de evaluación.
- Buscar la utilidad de las propuestas que se formulen para que respondan a las necesidades expresadas por los implicados, de manera que el diseño debería explorar las posibilidades y dificultades de la aplicación en contextos reales del modelo de evaluación.
- Fundamentar, al mismo tiempo, las propuestas en marcos teóricos sólidos que puedan ser expuestos a consideración de los posibles usuarios y de la comunidad académica. Sería importante que el diseño incluya la crítica o contraste desde diferentes ámbitos.
- Reconocer que los fenómenos que se propone estudiar y los objetivos marcados no admiten respuestas simples y definitivas. La tesis no busca un modelo de evaluación acabado y cerrado sino más bien un “modelo marco” que facilite el desarrollo de procesos de evaluación en cada situación concreta. Por tanto el diseño de investigación debería permitir que las propuestas se desarrollen y evolucionen a lo largo de su propio proceso.

En atención a estas características el diseño debería contener diferentes actividades de recogida, análisis y comprobación de datos, tanto para generar el modelo de evaluación como para analizar la utilidad real de la propuesta en situaciones prácticas y garantizar su coherencia teórica.

En los próximos apartados expondré las principales opciones metodológicas que han configurado el diseño de la investigación:

- La perspectiva o paradigma de investigación general en que se inscribe.
- La estructura o itinerario seguido.
- La multiplicidad de métodos utilizados.
- Las fuentes de credibilidad.

En otros capítulos, se describirán con mayor detalle cada una de las tres grandes fases de la investigación y sus resultados.

4.1. La perspectiva general o paradigma de la investigación

El concepto de paradigma científico o de investigación fue formulado por Thomas Kuhn en su obra “La estructura de las revoluciones científicas” (Kuhn, 1975)⁷ y ha sido objeto de discusión durante décadas en el campo de la metodología científica y en los textos de los investigadores en general. No voy a entrar a discutir la oportunidad del término y su definición, ni la controvertida afirmación inicial de Kuhn de que las ciencias sociales podían considerarse como “preparadigmáticas” por que no disponían de paradigmas que les permitieran compartir sus trabajos sin necesidad de justificar y discutir cada vez sus supuestos básicos. De hecho él mismo ya reconoció (Kuhn, 1978) que el término “preparadigmático” no era afortunado y que posiblemente lo que originaba el fenómeno descrito era la naturaleza específica del objeto de estudio.

No obstante, a pesar de la ambigüedad del concepto de *paradigma* y de las críticas que a veces ha suscitado, parece que resulta útil o sugerente reconocer que los investigadores suelen compartir un determinado conjunto de supuestos, concepciones, modelos, pautas, etc. que les permiten compartir sus trabajos y descubrimientos. Éste conjunto de supuestos no son teorías ni reglas estrictas (Kuhn, 1975) sino más bien un conjunto de formas de entender la naturaleza del objeto de estudio y de la producción de conocimiento al respecto. Dicho de otra forma, son lo suficientemente amplios para que no prescriban exactamente las actuaciones de cada investigador, pero ofrecen un marco de supuestos suficiente para saber que se pertenece a la comunidad que los comparte.

⁷ En las referencias bibliográficas de esta tesis consta como Kuhn, 1975 por ser la edición, en castellano, que se ha consultado.

“Los paradigmas no son teorías; son más bien maneras de pensar o pautas para la investigación que, cuando se las aplica, pueden conducir al desarrollo de la teoría” (Gage, citado en Shulman, 1989, p.10).

De hecho, cuando se revisan los textos de diferentes autores sobre la investigación educativa está siempre presente la idea de que existen ciertos supuestos previos que definen y enmarcan la actuación indagadora. Existe además, la idea de que no se trata de un marco único o ampliamente dominante en el que toda la comunidad científica se sienta representada sino que se puede optar entre un reducido número de marcos de este tipo. Veamos algunos ejemplos de formulaciones referidas a este tipo de constructos:

Lee Schulman, reconoce la dificultad de definir exactamente el concepto de paradigma y dice preferir el de *programa de investigación*.

“Como uno de sus críticos más entusiastas (Masterman, 1970) identificó unos veintidós usos diferentes de “paradigma” en el libro de Kuhn, no intentaré una definición sucinta de este punto. Prefiero emplear el concepto de programa de investigación (Lakatos, 1970) para describir los géneros de indagación que se encuentran en el estudio de la enseñanza antes que el concepto Kuhniano de paradigma. No obstante, en la mayoría de los capítulos, los dos términos se usan indistintamente.” (Shulman, 1989. p. 11).

Por su parte, Taylor y Bogdan (1986) cuando quieren identificar el tipo de investigación en el que se inscribe la metodología cualitativa que exponen en su libro, hacen referencia a *perspectivas teóricas principales* (la *positivista* y la *fenomenológica*) como marcos donde tienen sentido determinadas formas de enfocar la investigación.

“Puesto que los positivistas y los fenomenólogos abordan diferentes tipos de problemas y buscan diferentes clases de respuestas, sus investigaciones exigen distintas metodologías” (Taylor y Bogdan, 1986. p. 16).

También Goetz y LeCompte (1988) se refieren a la importancia de los marcos teóricos, conceptuales y de valores para las decisiones de tipo metodológico, aunque lo engloban todo bajo el término *sistemas teóricos*:

“Cualquier proceso de indagación, científico o no, tiene lugar en el contexto de las experiencias personales de quien lo realiza, de unas normas socioculturales generales y de ciertas tradiciones filosóficas. Todo ello contiene supuestos acerca de la naturaleza de la realidad, del conocimiento y de los valores (...), que interactúan con los constructos de la ciencia social en que el investigador enmarca su trabajo. Los métodos de investigación y las opciones metodológicas son parte integral de los sistemas teóricos empleados por el investigador. Por ello, nuestra exposición general del diseño de la investigación tiene como marco la teoría” (Goetz y LeCompte, 1986. p. 57).

Para finalizar esta breve revisión de denominaciones que reciben los supuestos en que se enmarcan los trabajos de los investigadores citaremos a Juan Manuel Escudero (1990) que recuerda algunos de los términos utilizados para referirse a las *diversas tradiciones de la investigación educativa*.

“En estos momentos cabe identificar y definir diversas tradiciones investigadoras en la educación. Suele hablarse, también, de diversos paradigmas (Popkevit, 1981; Sáez, 1989), estructuras de racionalidad (Giroux, 1980), perspectivas o enfoques (Carr, 1983; Carr y Kemis, 1988). A la postre, sin entrar ahora en la discusión de la procedencia o no de utilizar el término paradigma u otros similares con la intención de caracterizar diversas tradiciones de investigación educativa, puede afirmarse, como lo hacen McMillan y Harrison (1983) que cabe hablar de ‘conjuntos de supuestos generales sobre las entidades y procesos pertenecientes a la educación como ámbito de estudio, y a métodos apropiados que pueden ser usados para investigar sobre problemas y construir teorías en dicho ámbito’ (página 16)”. (Escudero, 1990. p. 5)

Vemos pues, que independientemente de la denominación concreta que se le otorgue, se entiende que existen diversas perspectivas generales de investigación que engloban aspectos más generales que los meramente metodológicos. De manera que la diferencia entre las diversas tradiciones no puede reducirse, como se ha hecho a veces, a la utilización de métodos cuantitativos o cualitativos. Cada vez más se entiende que se pueden utilizar ambos tipos de metodología independientemente del paradigma o perspectiva general a la que se adscriba cada investigador (Cook y Reichardt, 1986; Shulman, 1989). Incluso se argumenta y promueve el *pragmatismo*

metodológico como forma de elección de los métodos más relevantes para cada investigación con una cierta independencia de los paradigmas (Shaw, 2003).

Por tanto parece conveniente, para describir el marco de esta investigación, definir ambos niveles: la *perspectiva general* en que se inscribe y los *métodos concretos* que se han utilizado para responder a las cuestiones planteadas.

En este apartado trataremos sobre el primero de ellos. Se trata, pues, de optar por una de las grandes tradiciones o paradigmas. En estos momentos es ampliamente admitida la clasificación alrededor de tres perspectivas principales en la investigación educativa, como ampliación de la dicotomía clásica entre positivismo y fenomenología. También en este punto encontramos diferentes nomenclaturas para denominar a cada uno de los paradigmas o perspectivas:

- Perspectiva *positivista*, empírico-analítica, experimentalista, científico-técnica.
- Perspectiva *interpretativa*, constructivista, hermenéutica, fenomenológica, cultural, naturalista.
- Perspectiva *crítica*, sociocrítica, participativa, democrática, orientada a la acción.

No voy a hacer una descripción de cada una de las perspectivas puesto que han sido objeto de numerosas explicaciones y revisiones (Popkewitz, 1988; Carr y Kemis, 1988; De Miguel 1988; Cohen y Manion, 1989; Escudero 1987, 1990; Latorre, del Rincón y Arnal, 1994; Shaw, 2003). Solamente argumentaré la relación entre los supuestos de la investigación que se presenta en esta tesis y los distintos paradigmas para fundamentar las opciones posteriores.

Para emprender esta tarea me apoyaré en la formulación de J.M. Escudero (1990) que propone que las diferencias entre los tres paradigmas de investigación citados pueden analizarse alrededor de tres categorías de supuestos:

- Sobre la *naturaleza del objeto de investigación*.
- Sobre la *naturaleza del conocimiento* que se pretende construir
- Sobre la *función o contribución respecto de la práctica*.

El análisis de estas tres dimensiones parece una buena manera de relacionar los supuestos de esta investigación con las perspectivas generales citadas.

Respecto a la *naturaleza del objeto de estudio* hemos visto en los capítulos precedentes como el asesoramiento psicopedagógico en los EAP es una práctica sumamente compleja y cambiante, socialmente construida, personal e institucionalmente recreada e interpretada en cada contexto donde se aplica. Hemos argumentado también que la posibilidad de dar significado a esa práctica requiere tenerla en cuenta en su totalidad para poder captar las relaciones que se dan en su interior. Ya se ha argumentado también la necesidad de tener en cuenta las voces de todos los implicados y, por tanto, de incluir en el análisis diferentes opiniones, necesidades y expectativas.

Esta definición nos plantea un objeto de investigación difícil de estudiar desde los postulados positivistas, si no es que se quiera reducir abusivamente la complejidad a base de aislar variables que, en este caso, se presentarían como irrelevantes (tal como hemos visto en el apartado 3.2). Cabe decir que las experiencias de que disponemos, referidas a la práctica de los EAP, de introducir elementos cuantitativos en su evaluación han resultado claramente insatisfactorias.

Parece pues que el tipo de objeto de estudio que nos hemos propuesto requiere una aproximación de tipo holístico que tenga en cuenta su complejidad, que no pretenda reducirla sino entenderla y que se proponga hacerlo desde el significado que las diferentes personas o instituciones implicadas otorgan a los sucesos que se dan en las interacciones. Este tipo de aproximación es la que define a las perspectivas interpretativa y socio-crítica.

Respecto a la *naturaleza del conocimiento* que se pretende construir, podemos decir que la intención de esta investigación no es aportar conocimientos generalizables a cualquier situación independientemente de los contextos y las personas. En este sentido no se espera definir relaciones de causa-efecto entre variables discretas sino proporcionar algún tipo de conocimiento contextualizado sobre como funcionan las relaciones de asesoramiento en determinados contextos y circunstancias para la actuación en esos mismos contextos. Aún así no es necesario renunciar a la posibilidad de que el conocimiento generado en el contexto estudiado pueda ser útil a otras personas en otros contextos. En todo caso la posibilidad de generalización o de

transferibilidad dependerá de cómo se comunique el conocimiento obtenido y de las personas que reciban esta comunicación (más adelante expondré los aspectos referidos a los métodos concretos y su validez). Tampoco tenemos la intención de verificar si se dan en la práctica que estudiamos casos concretos de leyes o principios establecidos, más bien se pretende partir del análisis de los datos que aparezcan en la indagación. Podríamos decir que nos preocupa más generar significados que verificar principios generales.

El tipo de conocimiento pretendido nos lleva de nuevo a preferir las perspectivas no positivistas, por cuanto en esa perspectiva se busca un conocimiento de tipo explicativo que defina relaciones de causa-efecto entre variables que permitan establecer ciertas leyes o principios.

Hasta aquí estamos pues decantando claramente nuestras opciones hacia las perspectivas interpretativa y sociocrítica. De hecho estas dos perspectivas comparten una visión similar sobre la naturaleza del objeto de estudio y del conocimiento que puede construirse. Diferentes aportaciones nos muestran como características de estas perspectivas elementos directamente relacionados con esas dimensiones.

Latorre, Del rincón y Arnal (1994) al exponer el enfoque de investigación que ellos denominan “constructivista” y que se corresponde con el que más comúnmente se denomina interpretativo, lo caracterizan mediante tres conceptos:

“*Holístico*, en el sentido de que estudia la realidad desde un enfoque global, sin fragmentarla ni seccionarla en variables. *Inductivo*, porque las categorías, patrones e interpretaciones se construyen a partir de la información obtenida y no a partir de teorías o hipótesis previas. E *idiográfico*, porque se orienta a comprender e interpretar lo singular de los fenómenos sociales dejando las explicaciones de las leyes generales para las ciencias nomotéticas.” (Latorre, del Rincón y Arnal, 1994. p. 199)

Goetz y Lecompte (1988) proponen conceptualizar los supuestos de los que parten los enfoques de investigación a partir de cuatro dimensiones entendidas como cuatro continuos que tendrían los siguientes extremos:

Inducción	← →	Deducción
Generación	← →	Verificación
Construcción	← →	Enumeración
Subjetividad	← →	Objetividad

Está claro que estos continuos se refieren a las características que hemos comentado en cuanto al tipo de conocimiento que pretendemos obtener. Goetz y Lecompte denominan a estas cuatro dimensiones *modos suposicionales* y creen que pueden ayudar a describir las investigaciones. No quieren hacer divisiones dicotómicas, sobre todo por lo que respecta a la discusión clásica entre metodologías cuantitativas y cualitativas, pero parece clara la orientación del enfoque “cultural” (otra forma de denominar al enfoque interpretativo) hacia el extremo izquierdo en los continuos del esquema.

“Las reconstrucciones culturales que requieren estrategias de investigación congruentes (fenomenológicas, empíricas y naturalistas, holísticas y multimodales) tienden a reflejar, más que otros tipos de investigación, los modos suposicionales de inducción, generación, construcción y subjetividad.” (Goetz y Lecompte, 1988. p. 32)

Estas mismas características serían suscritas por los teóricos o por los investigadores que proponen un enfoque de tipo interpretativo y por los que prefieren un enfoque sociocrítico. De hecho en lo que respecta a la naturaleza del objeto de estudio y a la del tipo de conocimiento que se quiere alcanzar estas dos perspectivas no presentan excesivas diferencias. Pero recordemos que aún nos queda por analizar el tercero de los elementos que proponía Escudero, en ese tercer aspecto es donde se diferencian las dos perspectivas, veámoslo.

Por lo que respecta a la *función o la contribución a la práctica* por parte de la investigación, he expuesto desde las primeras páginas de esta tesis que su motor y motivación principal está en la voluntad de comprender y mejorar la práctica de asesoramiento psicopedagógico a partir de la indagación efectuada desde la propia

práctica y por sus propios participantes. Por tanto la intención de este estudio no es simplemente *explicar* o *comprender* la práctica de los EAP sino *transformarla*.

En este punto es donde la perspectiva crítica de la investigación educativa toma carta de naturaleza, a partir de la crítica a las teorías o perspectivas interpretativas que parecen más inclinadas a iluminar o aclarar los significados subjetivos que a comprender y transformar los condicionantes sociales y las relaciones de poder que determinan esos significados, la ciencia crítica educativa se propone desarrollar un tipo de investigación en y para la acción. Se plantea transformar la realidad educativa además de explicarla y comprenderla.

“De manera que una ciencia educativa crítica tiene el propósito de *transformar* la educación; va encaminada al cambio educacional. Objetivos como el de explicar (característico del planteamiento positivista de la investigación educacional) o el de entender (característico del planteamiento interpretativo) son meros momentos del proceso de transformación antes que finalidades suficientes en sí mismas” (Carr y Kemis, 1988. p. 168).

En la perspectiva crítica se busca la relación dialéctica entre teoría y práctica de manera que la primera debe procurar dar respuesta a los problemas de la segunda y además se valida en su utilidad para producir cambios reales.

A partir de las aportaciones de los principales referentes de esta perspectiva (Paulo Freire, 1975 y Jürgen Habermas, 1973,1982) Juan M. Escudero (1990) cita cuatro grandes ejes teóricos de la investigación crítica:

- *La construcción del conocimiento como una actividad ideológicamente configurada*

La educación es una realidad socialmente construida a partir de opciones de valor. De manera que las representaciones sociales y personales dependen de las condiciones sociales, culturales, económicas e ideológicas. Por tanto la investigación no puede dejar de tener en cuenta estas condiciones si quiere influir en la realidad.

- *El carácter participativo y holístico del conocimiento.*

El conocimiento debe ser una construcción en el que participen todos los posibles implicados. Además debe hacerse teniendo en cuenta que en las interacciones

sociales, a menudo, se dan relaciones no simétricas donde las aportaciones de unos gozan de mayor prestigio o jerarquía que las de otros. Por lo cual es importante profundizar en los aspectos dialógicos donde se da voz a todos, se busca la construcción de conocimiento consensuado, pero también se recogen y se reconocen las discrepancias.

- *La subjetividad crítica.*

Se reconoce, como en el caso de la perspectiva interpretativa, que las ideas, representaciones, valoraciones y sentimientos de los sujetos implicados son aspectos clave en el análisis de la realidad. Pero al mismo tiempo la investigación crítica no es ingenua, mantiene un cierto espíritu crítico ante esas representaciones subjetivas ya que no se dan en el vacío cultural e ideológico. Es, por tanto, necesario estudiar a los sujetos y sus significados en relación con su contexto.

- *El conocimiento en y para la acción.*

La investigación tiene como contexto y como finalidad la realidad y su transformación. Éste es un punto crucial de la perspectiva crítica. Esta transformación se desarrolla en colaboración, no *sobre* la realidad sino *en* ella, teniendo en cuenta que, como decíamos antes, los implicados forman parte de la propia realidad.

En resumen, siguiendo las dimensiones de análisis propuestas: *objeto de estudio, tipo de conocimiento y función de la investigación*. Los supuestos de esta investigación requieren una perspectiva que permita el estudio global de una realidad compleja, la construcción de un conocimiento más pragmático que teórico, en el sentido de la *prudencia* (la *phronesis* de Aristóteles) que permite plantear criterios de actuación para la práctica más que certezas teóricas (Stenhouse, 1990; Carr i kemis, 1988) y la intención de influir en la práctica para mejorarla.

No tengo ninguna duda de que mi intención como investigador, con respecto a la realidad que he tomado como objeto de estudio (la evaluación de la práctica asesora de los EAP), es claramente transformadora. El modelo de evaluación que pretendo proponer tiene como objetivo la comprensión y la mejora de esa práctica dentro de una intención de mejora de los procesos educativos en general.

En cuanto a la investigación desarrollada en esta tesis para llegar a una propuesta de modelo de evaluación, no estoy tan seguro de que los métodos hayan sido genuinamente críticos, por cuanto los condicionantes académicos y contextuales no han permitido una indagación realmente colaborativa. Aun así creo que la investigación se inscribe en esa tradición y cabe decir que el trabajo con los EAP que han participado en la segunda fase del estudio ha sido de práctica real de autoevaluación, como explicaré más adelante. Ya he comentado antes que la adscripción a un determinado paradigma no debe suponer la utilización rígida de metodologías concretas.

4.2. Un estudio en desarrollo. Las fases de la investigación.

Hemos comentado anteriormente que la naturaleza de los objetivos propuestos en esta investigación no permitía pensar en su resolución definitiva en forma de *producto acabado*. La idea es ofrecer un modelo de evaluación que permita su aplicación a diferentes contextos y a ellos deberá adaptarse. Además, en cada nueva aplicación se verá modificado de la misma manera en que aspira a modificar la realidad sobre la que actúe.

Por otro lado, también se ha dicho que la *propuesta de modelo de evaluación* debe ser probada en la práctica real y criticada por usuarios y expertos. En cada una de esos contrastes el modelo recibirá aportaciones y se modificará.

De manera que el diseño de investigación de esta tesis se ha concebido como un *estudio en desarrollo* que se estructura en fases sucesivas. En la primera fase se generó el *modelo de evaluación* en su estado inicial, en las siguientes el modelo se ha ido modificando hasta llegar a la versión que se presenta como propuesta final de la tesis, aunque se entiende que continuará como un *modelo en desarrollo* por cuanto deberá adaptarse y mejorar en sus sucesivas aplicaciones en la práctica.

Esta forma de indagación en desarrollo que podríamos definir como *cíclica* es coherente con la perspectiva de investigación crítica y con la intención y los objetivos de la tesis.

La investigación que se reseña en esta tesis ha tenido un largo recorrido, se inició hace años en su fase preliminar de preocupación profesional y estudio y empezó a

ejecutarse durante el curso 2000-2001 con el inicio de la primera de las tres fases que citaremos a continuación. Las dos fases sucesivas se han prolongado hasta el momento de la redacción final de la tesis en verano de 2005.

En la figura 4.1. se representa la sucesión de las 3 fases generales de la investigación. En cada una de ellas se recoge, analiza e interpreta información mediante diferentes métodos y se concreta una versión del modelo de evaluación para los EAP cada vez más ajustado. Cada una de las fases tiene una función diferente dentro del itinerario global del proyecto, aunque están íntimamente relacionadas:

- *La fase A. Estudio inicial generador del modelo.* Representa un momento de recogida amplia de información para recopilar informaciones provenientes de los diferentes sectores implicados. Se procedió a entrevistar a un conjunto relativamente numeroso de informantes seleccionados con criterios de relevancia y variedad de perspectivas. Se trataba de fundamentar una primera propuesta de modelo de evaluación a partir del análisis e interpretación de las concepciones, intereses, propuestas, preocupaciones recogidas en el material de las entrevistas y del contenido de algunos documentos.
- *La fase B. Aplicación del modelo en tres Equipos de Asesoramiento.* Tuvo un carácter de aplicación práctica, que para los tres EAP implicados fue de autoevaluación real y para el autor de la tesis representó, además, una forma de contrastación del modelo como fuente esencial para valorar las posibilidades, dificultades, virtudes y limitaciones en la aplicación del modelo a contextos reales. Del análisis de estas aplicaciones se derivaron modificaciones y mejoras en el modelo que pasó a denominarse ya, modelo EDSOM-EAP (Evaluación Dialógica Sistemática Orientada a la Mejora de los EAP).
- *La fase C. Consulta a expertos.* Representa un nuevo contraste del modelo, en este caso respecto de su coherencia teórica y técnica. Se desarrolló como “juicio de expertos”. Se sometió el modelo EDSOM-EAP a la revisión por parte de dos reconocidos expertos en evaluación de centros y programas educativos (Saville Kushner y Miguel Ángel Santos Guerra). Las valoraciones y sugerencias de estos expertos sirvieron para hacer las modificaciones finales al modelo y conferirle su estado actual que es definitivo por lo que respecta a esta tesis, pero cabe entenderlo como “en desarrollo” en cuanto a su utilización y perfeccionamiento en sucesivas aplicaciones por parte de los equipos profesionales de los EAP.

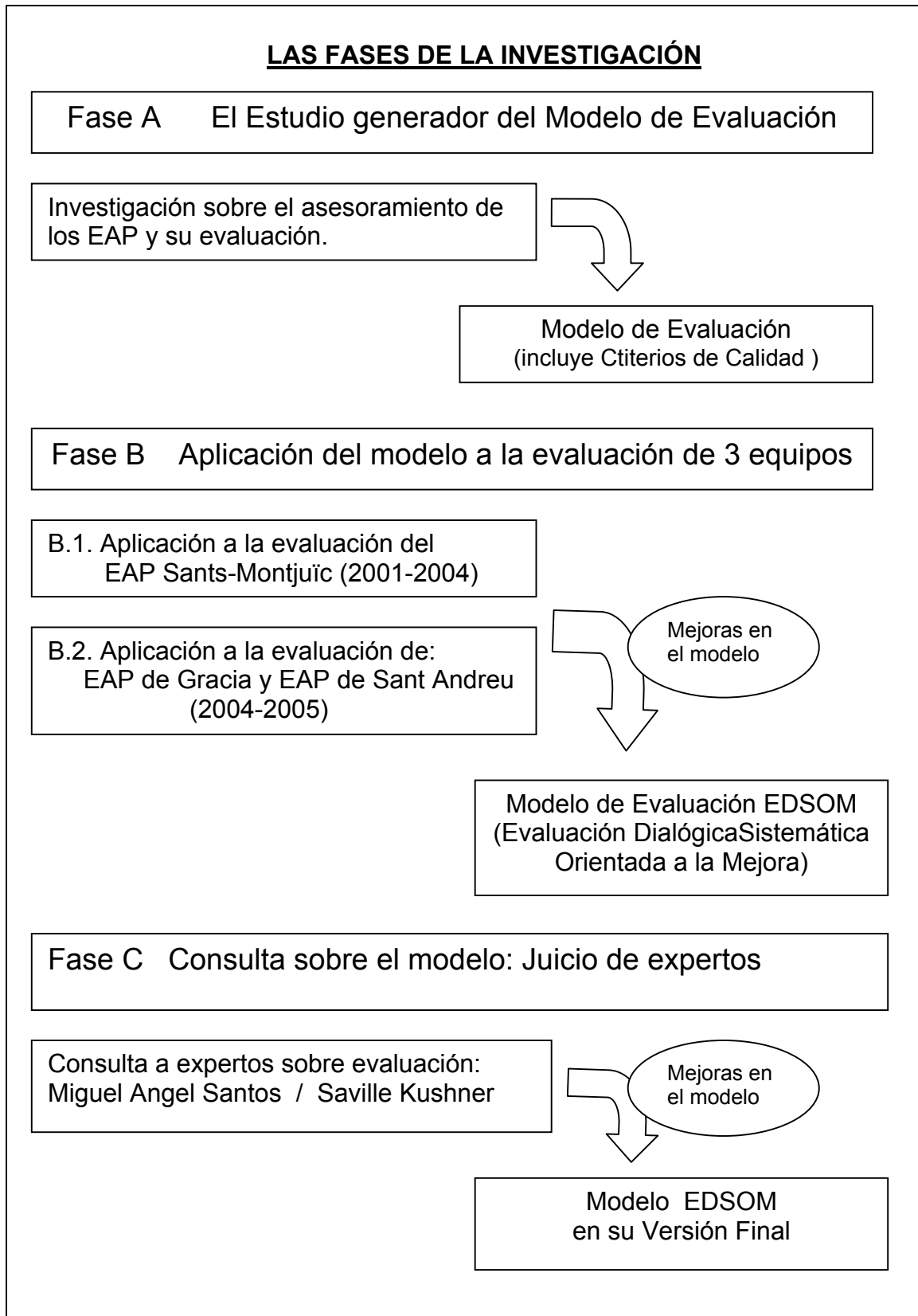


Figura 4.1. Las fases generales de la investigación.

4.3. La diversidad de métodos utilizados

En el apartado 4.1. hemos introducido el tema de la metodología de la investigación. Hemos expuesto la necesidad de definir dos niveles diferentes al respecto: la perspectiva general o paradigma y los métodos concretos, ya que no establecemos una relación de dependencia total entre ambos niveles, aunque sí de coherencia.

En el mismo apartado 4.1 hemos definido la perspectiva crítica como el enfoque general de la tesis. Ahora vamos a describir de forma general los métodos que se han utilizado en las diferentes fases de la investigación.

De momento los enumeraremos y, en el siguiente apartado, trataremos los criterios de credibilidad que se han aplicado. Posteriormente, en los capítulos sucesivos, se expondrán los detalles de aplicación de cada método en los informes referidos a cada una de las fases de la investigación.

El enfoque metodológico general de la tesis podría considerarse como una *investigación interpretativa que se desarrolla a través de un conjunto de estudios de caso orientados a la indagación sobre un tema común: “La propuesta y desarrollo de un modelo para la evaluación de los EAP”, en los que se han utilizado diversos métodos combinados.*

Según Robert Stake (1998), hay dos grandes tipos de investigaciones con estudio de casos:

- Estudios de caso *intrínsecos*, en que lo más importante es la comprensión de lo que ocurre en ese contexto.
- Estudios de caso *instrumentales*, cuando el énfasis se pone en la comprensión del tema que se está estudiando.

Atendiendo a esta formulación, la investigación que se presenta aquí estaría encuadrada en la segunda categoría. La intención de los diferentes estudios de caso que se han desarrollado era comprender mejor la práctica de los EAP, así como sus necesidades y posibilidades respecto de la evaluación y desarrollar propuestas para mejorarla.

El estudio de casos es una metodología ampliamente aceptada y utilizada en investigación. De hecho goza de una larga tradición en diferentes disciplinas científicas: Medicina, Psicología, Derecho, Sociología, Antropología. En la investigación educativa ha sido utilizada, sobre todo, en el ámbito de los paradigmas interpretativo y crítico como una de las alternativas más claras a las metodologías positivistas. El resurgimiento del uso de estudios interpretativos en la investigación educativa y los nuevos planteamientos de tipo crítico a partir de la década de 1970, generaron un gran desarrollo de la metodología de estudios de caso en educación. La metodología se ha utilizado en grandes proyectos de investigación (Stenhouse, 1984, 1990; Walker, 1983; Kushner y Norris, 1990, Mc Donald, 1983) y cada vez más se utiliza como metodología habitual en las investigaciones en y sobre las instituciones educativas, en investigación evaluativa (Stake, 1978, 1998; Simons, 1999).

De hecho dentro de la metodología de estudio de casos se utilizan los métodos habituales de la investigación interpretativa que provienen, fundamentalmente, de la etnografía: *observación participante, entrevistas, análisis de documentos o otras producciones simbólicas*. Se trata, como han recogido muy diferentes autores, (Taylor y Bogdan, 1986; Goetz y Lecompte, 1988; Walker, 1983, Guba, 1983, Latorre, del Rincón y Arnal, 1994; Erikson, 1989) de comprender los significados que otorgan los propios implicados a los fenómenos estudiados.

Sancho, et. al. (1993) argumentan que el término “investigación interpretativa” incluye el conjunto de enfoques que utilizan la observación participativa. Le otorgan un carácter inclusivo respecto al estudio de casos y a las investigaciones de tipo crítico.

“Usar el término de investigación interpretativa tiene un carácter más inclusivo que muchos otros como el de etnografía o estudio de casos.[...] Pero, sobre todo, crea una semejanza entre los distintos enfoques que pueden incluirse en esta tendencia (la investigación ecológica, la investigación crítica y la investigación en la acción), esto es, que *el interés de la investigación se centra en el significado que los actores otorgan al fenómeno que estudiamos, en su dimensión social, y en el análisis y exposición por parte del investigador.*” (Sancho et. al., 1993. p. 59).

Creo que esta concepción resulta útil para describir el tipo de metodología general tal como se ha desarrollado en la tesis y como se ha enunciado anteriormente. Dentro de

este marco se han utilizado las técnicas concretas que se enumeran para cada fase de la investigación en la tabla 4.1.

<u>ESQUEMA DE LAS TÉCNICAS UTILIZADAS EN CADA FASE</u>
FASE A) El estudio sobre la práctica de los EAP y su evaluación
<ul style="list-style-type: none"> - Análisis de documentos públicos - Entrevistas semiestructuradas (individuales) - Análisis de documentos personales
FASE B) Aplicación práctica del modelo a la evaluación de tres EAP
<ul style="list-style-type: none"> - Observación participante - Entrevistas grupales - Análisis de documentos
FASE C) Consulta a expertos en evaluación de programas y centros
<ul style="list-style-type: none"> - Juicio de expertos - Análisis de documentos

Tabla 4.1. Los diferentes métodos de la investigación

Cabe resaltar que la utilización de diferentes métodos forma parte de la tradición de la investigación interpretativa y se entiende, además, como una fuente de credibilidad, como veremos en el próximo apartado, por cuanto aumenta la posibilidad de comprender los significados a partir de diferentes tipos de datos y análisis.

Cada uno de estos métodos será expuesto con mayor detalle en los informes correspondientes a las diferentes fases que se exponen en los capítulos sucesivos.

4.4. Los criterios de credibilidad de la investigación

La mayor parte de las críticas hacia las metodologías de tipo interpretativo se basan en su supuesta falta de rigor científico si se compara con el conocimiento que se supone que aportan los estudios de tipo positivista. Ya hemos comentado que el tipo de conocimiento que se pretende construir en la investigación interpretativa o crítica es de una naturaleza distinta a la que pretende alcanzar la perspectiva positivista.

Aun así, la investigación interpretativa aspira a obtener información de calidad y a proceder a su análisis mediante técnicas que ayuden a obtener un conocimiento significativo de aquello que se estudia para quienes participan en la investigación y que permita, además, comunicar los resultados y exponerlos a la consideración pública.

Para ello los investigadores interpretativos han desarrollado y justificado sus propias fuentes de credibilidad. Uno de las aportaciones más completas en este sentido, y que ha tenido una amplia difusión, es la que efectuó Egon Guba (1983), esta aportación por ser de un carácter amplio nos servirá como referencia, pero también recogeremos aportaciones de investigadores que han utilizado y explicado en sus trabajos, formas de entender la credibilidad de la investigación interpretativa (Stenhouse, 1990; Stake, 1978, 1998, Walker, 1983; Goetz y Lecompte, 1988, Simons, 1996).

Goetz y Lecompte (1988) se preocuparon por dotar de credibilidad los estudios etnográficos y propusieron actuaciones concretas para reducir los posibles errores en la investigación, para ello utilizaron los conceptos clásicos de la investigación positivista (validez y fiabilidad internas y externas). Guba (1983), dio un paso más en la diferenciación de las fuentes de credibilidad, realizó un esfuerzo para recoger las técnicas con que los investigadores interpretativos procuraban dotar de rigor a sus trabajos. Naturalmente, esas técnicas parten de los supuestos propios del paradigma interpretativo y, por tanto, son distintas de las utilizadas por los investigadores positivistas. El trabajo consistió en hacer un paralelismo entre las fuentes de rigor en la investigación propuestas desde el paradigma positivista y las que se podían utilizar en la investigación naturalista. Analizó cuatro preocupaciones o aspectos que deberían plantearse en las investigaciones:

- *Valor de verdad*: se refiere a la confianza en la autenticidad de los descubrimientos y explicaciones de una investigación en su contexto.
- *Aplicabilidad*: se refiere al grado en que los descubrimientos podrían aplicarse a otros contextos.
- *Consistencia*: se refiere a la posibilidad de que la investigación diera los mismos resultados si se repitiera de forma similar.

- *Neutralidad*: se refiere al grado en que los descubrimientos son debidos a los fenómenos y personas estudiados y no al sesgo introducido por el investigador.

Estas preocupaciones tienen sus criterios asociados en el paradigma positivista, la aportación de Guba consiste en proponer los criterios que podrían referirse a cada uno de esas preocupaciones dentro del paradigma naturalista/interpretativo y describir las formas concretas en que se podrían tener en cuenta en las investigaciones. Se han resumido en la tabla 4.2.

CRITERIOS DE CREDIBILIDAD EN LA INVESTIGACIÓN NATURALISTA (resumido de Guba, 1983)			
Preocupaciones por el rigor	Criterios en investigación positivista	Criterios en investigación naturalista	Procedimientos en investigación naturalista
Valor de verdad	Validez interna	Credibilidad	<ul style="list-style-type: none"> . Observación persistente . Triangulación . Juicio crítico de colegas . Recogida material referencial . Comprobación con participantes
Aplicabilidad	Validez externa	Transferibilidad	<ul style="list-style-type: none"> . Muestreo teórico . Recogida datos abundantes . Descripción minuciosa
Consistencia	Fiabilidad	Dependencia	<ul style="list-style-type: none"> . Métodos solapados . Réplica paso a paso . Pista de revisión . Revisión externa de dependencia
Neutralidad	Objetividad	Confirmabilidad	<ul style="list-style-type: none"> . Triangulación . Ejercicio de reflexión . Revisión externa confirmabilidad

Tabla 4.2. Criterios y procedimientos de credibilidad naturalista

En este trabajo E. Guba hace una revisión exhaustiva de los aspectos referidos a la credibilidad, por tanto nos servirán como esquema general donde ubicar los criterios que se han utilizado en la investigación que estamos reseñando.

Antes quiero citar algunas aportaciones de otros autores sobre este tema. Concretamente, me interesa exponer algunos criterios o procedimientos de credibilidad referidos a la metodología del *estudio de casos* ya que es la metodología

general de la tesis. Las críticas más habituales a este tipo de metodología se refieren; por un lado, a la posibilidad de que los datos obtenidos no sean realmente representativos del fenómeno que se está estudiando y, por otro lado, a la dificultad de generalizar los resultados de un estudio a otros contextos diferentes. Ambos aspectos se encuentran reflejados en el citado trabajo de Guba (1983), también en el de Goetz y Lecompte (1988), ahora vamos a ver las aportaciones respecto de algunos investigadores altamente cualificados que han utilizado y justificado la metodología de estudio de casos.

Por lo que se refiere a la significatividad de los datos, hay que recordar que la investigación interpretativa en general busca comprender los significados que los implicados otorgan a los fenómenos estudiados. Por tanto la mejor manera de buscar interpretaciones lo más completas y ricas posible de los fenómenos será la recogida de datos desde diferentes puntos de vista para poder relacionarlos y contrastarlos. Este procedimiento es el que se denomina en términos genéricos *triangulación*, ha sido tratado ampliamente en la bibliografía sobre investigación interpretativa y se basa en la posibilidad y la conveniencia de observar y analizar la realidad estudiada desde diferentes perspectivas (la triangulación es la técnica que utilizan los topógrafos, geólogos, etc. para apreciar la medida de algún espacio o accidente geográfico a partir de mediciones cruzadas en referencia a otros de los que se conocen las magnitudes).

La *triangulación*, por tanto, se refiere al contraste entre información obtenida de diferentes fuentes; estas fuentes de información múltiple son de diversa índole:

- aplicación de diversos métodos combinados
- diversidad de informantes según su posición, estatus, rol o ideología respecto de los contextos y fenómenos estudiados
- observación en diferentes situaciones o momentos
- observación por parte de diferentes investigadores
- contraste con investigadores externos
- aplicación de diferentes marcos teóricos

He incluido en esta lista, que podría ser más larga, algunos aspectos que, en ocasiones se consideran como aspectos diferentes de la triangulación. En mi opinión el principio que rige la conveniencia de utilizar las diferentes técnicas de esa lista es el mismo: poder analizar el contexto y el fenómeno estudiados en un caso desde

diferentes ángulos o perspectivas para obtener una comprensión más rica y contrastada.

Aun así, es importante resaltar que en la metodología de estudio de casos es importante buscar consensos sobre lo que estamos estudiando, para lo cual nos ayudará enormemente la triangulación, pero no siempre es necesario llegar a una visión unificada, incluso es necesario recoger, poner de manifiesto y valorar las diferentes visiones, lo singular, las discrepancias. En un artículo específico sobre la aplicación del estudio de casos Lawrence Stenhouse (1990) expone esta doble representación de la realidad que puede reflejarse respecto de un caso:

“Un punto importante en todos los informes de estudio de casos es la concepción de la realidad que reflejan. Contrastemos dos perspectivas típicas. En una, se ve a la realidad como factual o, al menos, consensual. En orden a establecer qué pasaba *realmente*, usamos la “triangulación” y encaramos el tema a través de la evidencia que ofrecen diferentes fuentes, para tener apreciaciones en contraste. Desde otra perspectiva existen múltiples realidades, porque el mundo en el que se va a ubicar la realidad es el de la percepción de los participantes y los significados que les atribuyen.” (Stenhouse, 1990. p. 78).

Seguramente es importante reconocer, respetar y mostrar las diferentes visiones, aunque es lícito, también, procurar extraer algunos aprendizajes de la interpretación de las interacciones entre esas diferentes visiones y entre éstas y otros datos obtenidos durante la investigación.

En las diferentes fases de la investigación sobre la evaluación de los EAP, se han utilizado algunas de las técnicas de triangulación expuestas, en el informe de cada fase se exponen con mayor detenimiento.

El segundo aspecto que hemos citado, respecto a la credibilidad de los estudios de caso, es el de la posibilidad de *generalizar* sus resultados a otros contextos. Ya hemos comentado que en realidad la investigación interpretativa y concretamente el estudio de casos no pretenden establecer conocimientos universalmente generalizables. Aún así vale la pena comentar algo más sobre este aspecto y recuperar un concepto sugerente que aparece en los trabajos de algunos investigadores y que Robert Stake (1978, 1998) denomina la *generalización naturalista* (en contraposición a la

generalización proposicional). Este concepto, coherente con los supuestos de los paradigmas no positivistas, trasladaría la posibilidad de generalizar a los receptores o lectores de los informes que se han generado.

“Las generalizaciones naturalistas se desarrollan dentro de una persona como resultado de la experiencia. Se forman sobre la base del conocimiento tácito de cómo y porqué las cosas son como son, cómo los demás las perciben y cómo es probable que más tarde o en otros sitios le sigan siendo familiares. Raramente toman forma de predicciones, sin embargo normalmente conducen a expectativas, guían la acción, de hecho son inseparables de ella.” (Stake, 1978. p. 110)⁸

Es decir la intención no es que el investigador establezca generalizaciones sobre explicaciones de lo que se ha estudiado en el caso, sino que los que reciben la información puedan relacionarla con sus propias necesidades, preocupaciones y realidades.

“El problema de la generalización no debe ser tal para el autor. Es el lector quien tiene que preguntarse: ¿Qué existe en ese estudio que yo pueda aplicar a mi propia situación y qué es lo que claramente no se aplica?” (Walker, 1983. p. 47)

Por tanto el investigador mediante estudio de casos no pretende ofrecer explicaciones, pero sí debe plantearse ofrecer una descripción amplia y minuciosa para que otros puedan hacer sus propias generalizaciones.

“Las noticias que aporta el investigador educativo son por lo general de dos tipos. Penetrará quizá en el sistema para buscar la verdad a través de una explicación o tal vez para obtenerla a través de una descripción de la realidad. El estudio de casos corresponde a la segunda tradición”. (Walker, 1983. p. 60).

En general el interés de los investigadores que utilizan la metodología de estudio de casos por la generalización es más bien baja (Stake, 1998), en la tesis que se presenta aquí, el objetivo de los estudios de caso es recoger las percepciones y actuaciones de diferentes implicados en la práctica del asesoramiento

⁸ N° de pàgina de la versió en castellano

psicopedagógico de los EAP y relacionarlas con la posibilidad de mejorar esa práctica a través de determinadas formas de evaluación.

Siguiendo la idea de la *generalización naturalista*, los resultados de este trabajo de investigación deberían ser comunicados de tal forma que los posibles lectores puedan relacionarlos con sus propias realidades y valorar si pueden serles de alguna utilidad. Entiendo que para ello es necesario aportar dos tipos de información:

- Descripciones suficientemente amplias, minuciosas y expresadas de forma comprensible, para que se puedan comparar los contextos y situaciones y establecer posibles analogías o discrepancias con los del lector.
- Interpretaciones surgidas del análisis de cada caso en su contexto y de la relación entre ellos, mediante la cual se pueden sugerir ciertas similitudes y visiones o casos divergentes que faciliten la valoración de su posible utilidad para otros contextos.

Helen Simons (citada en Cano, 1996) dice que, de una manera informal, se puede generalizar a partir del estudio de casos de diferentes maneras:

- Extrapolando la información a otras experiencias.
- Cuando surgen temas de interés común.
- Cuando se entiende un caso en toda su complejidad y se empieza a formular una teoría del caso.

Me gustaría, ahora, recordar que el hecho de no pretender establecer un conocimiento universal sino contextual, no significa que renunciemos a la intención explícita de promover la transformación reflexiva de la práctica asesora dentro del desarrollo y la mejora de la educación y las instituciones donde se pone en práctica. Esta intención de actuar en la práctica vale tanto para las formas de evaluación que se estudian en la tesis como para la propia investigación. Por tanto buscamos un tipo de conocimiento práctico que nos ofrezca criterios de actuación. Esos criterios de actuación servirán para el contexto en que se han generado, pero al no presentarse como verdades ni explicaciones causales, pueden ser objeto de adaptación reflexiva a otros contextos.

4.5. Síntesis de los aspectos generales del diseño de la investigación

He intentado relacionar los supuestos de la tesis, analizados en los capítulos anteriores, con aspectos de tipo metodológico para justificar algunas opciones generales a partir de las cuales se ha diseñado la investigación.

- La investigación se enmarca dentro de la *perspectiva o paradigma de investigación de corte crítico* por lo que respecta a su clara intención de ser útil para la comprensión y la transformación de la práctica del asesoramiento y la educación. No obstante, *la metodología utilizada en la investigación recoge aspectos de las tradiciones crítica e interpretativa*. He defendido que ambas pueden ser coherentes y que la adscripción a un paradigma determinado no prescribe necesariamente unos métodos concretos.
- El itinerario de *la investigación se ha concebido como un estudio en desarrollo, que se estructura en fases sucesivas* en las que el objeto general de estudio “un modelo de evaluación para los EAP” ha sido generado y mejorado a partir de diferentes tipos de indagación participativa. El *desarrollo del modelo*, que podría entenderse como el hilo conductor de todo el trabajo, continuará después de su *establecimiento provisional* al final de las tres fases de la tesis, ya que se irá adaptando y modificando en las sucesivas aplicaciones en contextos reales.
- La metodología utilizada es múltiple, se han dispuesto en cada fase los métodos que parecían más apropiados a sus objetivos dentro de las posibilidades y condiciones de los contextos de estudio. En general se ha optado por una *investigación interpretativa que se desarrolla a través de un conjunto de estudios de caso orientados a la indagación sobre un tema común: “La propuesta y desarrollo de un modelo para la evaluación de los EAP”, en los que se han utilizado diversas técnicas combinadas*. (Observación participante, entrevistas, análisis de documentos u otras producciones simbólicas).
- Durante la investigación *se han utilizado diversos procedimientos para potenciar tanto la credibilidad de los datos e interpretaciones*, como para facilitar la posible generalización naturalista. Siempre dentro de los supuestos (naturaleza del objeto

de estudio, del conocimiento y de su utilización práctica) de la investigación interpretativa que se han expuesto.

En los capítulos sucesivos se presentan los informes correspondientes a cada fase de las 3 en que se ha desarrollado la investigación. En ellos se explicitan los métodos utilizados, las condiciones en que se han planteado y los criterios de credibilidad aplicados.

Capítulo 5

Informe de la Fase A (1):

El estudio inicial sobre los EAP y su evaluación

En los próximos capítulos se expondrán los informes correspondientes a las tres fases de la investigación que se han descrito en el anterior. Los capítulos 5 y 6 se dedicarán a la Fase (A), es decir, la que corresponde al estudio inicial sobre los EAP, su tarea y su evaluación.

En esta fase se pretendía recoger aportaciones de personas relevantes implicadas, desde diferentes vertientes, en la práctica de esos equipos. En este sentido la metodología de esta fase ha querido ser la concreción de uno de los principios de la investigación: proponer un modelo de evaluación que tuviera en cuenta las diferentes visiones que pueden estar representadas en la práctica asesora.

A continuación se exponen los objetivos, la metodología utilizada en esta fase para la recogida y el análisis de la información y se da cuenta de los resultados. En el capítulo 6 se muestra la versión inicial del Modelo de Evaluación que se propuso a partir de este estudio.

5.1. Los objetivos del estudio inicial

Como intención general, el estudio inicial se proponía recoger y analizar aportaciones provenientes de profesionales de diversos sectores implicados en el asesoramiento psicopedagógico para fundamentar, desde diferentes puntos de vista, la propuesta de modelo de evaluación.

Concretando esta intención básica, se proponían los siguientes objetivos:

- Recoger aportaciones diversas y cualificadas sobre diferentes aspectos: Finalidades de los EAP, formas más útiles de intervención, aspectos más importantes a evaluar, tendencias de mejora más relevantes,...
- Constatar las coincidencias y variaciones entre las opiniones de las personas entrevistadas en función del sector profesional al que pertenecen.
- Constatar las coincidencias y variaciones en función de las concepciones o marcos teóricos.
- Comprobar la coherencia interna de las opiniones y la complementariedad entre ellas como base para construir opciones de evaluación consistentes.
- Definir una especie de inventario de necesidades, preocupaciones, valoraciones, propuestas, etc. Como síntesis de las diferentes aportaciones que pueda informar de algunas tendencias de calidad en la tarea de los EAP

5.2. La metodología específica de esta fase.

En el capítulo 3 se han expuesto las bases metodológicas de esta investigación. Pero ya hemos anunciado que cada fase representaba una aproximación diferente al objeto de estudio y tenía sus propias especificidades, voy a explicar con mayor detenimiento la metodología empleada en el estudio inicial. Lo haré en dos partes, una referida a la recogida de la información y otra a su análisis e interpretación.

5.2.1. Recogida de la información

Las intenciones del proceso de recogida de información eran las siguientes:

- Recoger las aportaciones de los diferentes profesionales consultados de manera que emergieran de una forma relativamente espontánea para obtener el máximo de diversidad y riqueza en el material.
- A pesar de esa espontaneidad deseada, buscar formas de centrar el discurso de los informantes y prevenir una dispersión excesiva que pudiera dificultar el análisis posterior.

- Que la consulta permitiera cierta profundidad en la que las aportaciones de cada persona consultada tomaran sentido dentro del contexto de todo un discurso complejo. Es decir que las aportaciones incluyeran referencias a diversos aspectos del asesoramiento para poder luego interpretar cada uno en relación con el resto.
- Que la consulta tuviera un contexto claro respecto de las intenciones del investigador y de la demanda de colaboración.
- Que los profesionales entrevistados tuvieran la oportunidad de modificar, ampliar o limitar sus aportaciones después de verlas transcritas.

A partir de estas premisas se tomaron las siguientes decisiones:

5.2.1.1. La muestra de profesionales entrevistados

Se definió una muestra de personas que fuera suficientemente amplia para obtener aportaciones diversificadas de cada uno de los sectores implicados en la tarea del asesoramiento, pero en un número no tan extenso que impidiera la profundidad y la complejidad de la consulta. Hay que tener en cuenta no se pensó para aplicar un tratamiento estadístico a los datos sino para recoger información relevante representativa de los diferentes grupos implicados, dentro de una investigación de tipo interpretativo.

Los diferentes profesionales entrevistados se agruparon en 4 sectores:

- *Sector Administración:* profesionales con cargos y funciones muy relacionadas con los EAP dentro de la Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa (DGOIE), de la Delegación Territorial del Departament d'Ensenyament en Barcelona y de la Inspección Educativa.
- *Sector Centros:* profesionales de centros educativos de diferentes etapas y en diferentes funciones: dirección, jefatura de estudios, docencia, tutoría, psicopedagogía, atención a la diversidad).
- *Sector EAP:* profesionales de EAP de diferentes zonas geográficas y con diferentes características, se incluyó la entrevista colectiva a un equipo completo).

- *Sector Estudiosos:* profesionales que han estudiado el asesoramiento psicopedagógico desde el ámbito universitario, la supervisión o la formación).

Las personas concretas que formaron parte de la muestra se seleccionaron a partir de los criterios de *diversidad:* que aportaran visiones complementarias del asesoramiento por su posición o por alguna característica significativa y de *relevancia:* que pudieran hacer aportaciones significativas para la comprensión del asesoramiento y su evaluación desde su punto de vista específico.

Finalmente la muestra quedó concretada en un grupo de 33 personas distribuidas de la siguiente forma:

- *Sector Administración:*
 - . 4 personas entrevistadas individualmente.
- *Sector Centros:*
 - . 4 personas entrevistadas individualmente
 - . 4 personas más entrevistadas en grupo (profesores de un mismo centro)
- *Sector EAP:*
 - . 3 personas entrevistadas individualmente
 - . 8 personas de un mismo EAP entrevistadas en grupo
 - . 7 personas que respondieron al guión conjuntamente (comisión de estudio del perfil profesional. Perteneciente a la ACPEAP: “Associació Catalana de Professionals dels EAP”)
- *Sector Estudiosos:*
 - . 3 personas entrevistadas individualmente

En total se desarrollaron 16 entrevistas, individuales o colectivas. Además se recogió una respuesta escrita colectiva (aportada por la comisión de la ACPEAP).

A continuación (Tabla 5.1) se relacionan las personas que han colaborado en esta fase de la investigación. Reitero, como he hecho en el apartado de agradecimientos, la generosidad de los/las profesionales que figuran en esta lista y que me dedicaron, no

solamente su tiempo (que ya es de agradecer) sino también, su atención, su apoyo y sobre todo su conocimiento y experiencia.

La relación está ordenada por orden alfabético, en la columna de la derecha se hace constar el cargo u ocupación por la que se les pidió su colaboración en la consulta, aunque pueden tener otras.

RELACIÓN DE LOS PROFESIONALES ENTREVISTADOS	
Profesional	Cargo o Ocupación
Teresa Abril	Psicopedagoga EAP Horta-Guinardó (comis. ACPEAP)
Olga Adroher	Jefa de la Sección Aseorameinto Psicpedagógico (DGOIE)
Cristina Alvarez	Maestra del CEIP Seat (Barcelona)
M. José Atance	Maestra del CEIP Seat (Barcelona)
Anna Bacardí	Psicopedagoga EAP Badalona (comisión ACPEAP)
Eulàlia Bassedas	Psicopedagoga EAP Nou Barris (Barcelona)
Montserrat Boix	Psicopedagoga EAP Sant Andreu (Barcelona)
Joan Bonals	Psicopedagogo EAP Berguedà
Esther Cases	Jefa de Estudios CEIP Seat (Barcelona)
Rosa M. Castany	Psicopedagoga EAP Sant Andreu (Barcelona)
Teresa Castilla	Psicop. EAP St. Vicenç dels Horts (comisión ACPEAP)
Glòria Català	Psicopedagoga EAP Sant Andreu (Barcelona)
Chari Cervantes	Directora del IES Consell de Cent (Barcelona)
Xavier Chavarría	Inspector de Educación (Barcelona)
Carme Cornet	Psicopedagoga EAP Les Corts (comisión ACPEAP)
Montserrat Clusellas	Psicopedagoga EAP Sant Andreu (Barcelona)
Marta Escuté	Psicopedagoga EAP Sant Andreu (Barcelona)
Lidia Esteban	Directora del CEIP Patufet Sant Jordi (Hospitalet Ll.)
Mercè Febrer	Maestra del CEIP Seat (Barcelona)
Ester Fernández	Psicopedagoga EAP Sant Andreu (Barcelona)
Manel Gener	Psicopedagoge EAP de Granollers (Vallès Oriental)
Teresa Gol	Psicopedagoga EAP Sant Andreu (Barcelona)
Begoña González	Psicopedagoga EAP Sta. Coloma (comisión ACPEAP)
Rosa Monclús	Psicopedagoga de l'EAP Sant Andreu (Barcelona)
Montserrat Munné	Inspectora Jefe adjunta (Barcelona ciudad)
Tomàs Padrosa	Director del IES Domenech i Montaner (Barcelona)
Marta Quer	Psicopedagoga del IES... (Terrassa- Vallès Occ.)
Francis Rosa	Psicopedagoga EAP Def. Visuales (comisión ACPEAP)
Maria Serrahima	Jefa Sección Programas, Servicios y Formación (Barcelona)
Isabel Solé	Profesora Psicología evolutiva y de la educación U.B.
Nilda Vainstein	Asesora Institucional (Supervisión institucional)
Pia Vilarrubias	Técnica en Educación y Evaluación (I.M.E. Barcelona)
Maria Vilella	Psicopedagoga EAP Esplugues (comisión ACPEAP)

Tabla 5.1. Relación de personas entrevistadas en el estudio inicial de la investigación

5.2.1.2. Uso de entrevistas semiestructuradas

Se decidió utilizar la técnica de las entrevistas semiestructuradas para desarrollar la consulta. Esta técnica se utiliza habitualmente en las investigaciones interpretativas y permite recoger información amplia con las expresiones y relaciones de los entrevistados aunque propone una cierta estructura de temas. Cohen y Manion (1990) la denominan “entrevista dirigida” situándola en su clasificación, entre las entrevistas estructuradas o de investigación y las entrevistas no directivas totalmente abiertas.

También se definieron algunas características de la consulta. El procedimiento concreto que se adoptó fue el siguiente:

- *Elaboración de un guión previo de carácter abierto, para facilitar la reflexión previa de los entrevistados, pero sin orientar excesivamente sus respuestas. Interesaba que emergieran temas e ideas, no respuestas concretas a preguntas. El guión debía contener un pequeño conjunto de cuestiones que centraran los temas de la entrevista pero no preguntas concretas. (En el anexo 1 de la tesis se presentan los guiones que se enviaron a las personas entrevistadas).*
- *Envío del guión a los entrevistados, para que conocieran las cuestiones y prepararan, si lo creían oportuno, sus aportaciones. Con todo la entrevista tenía una forma abierta que permitía la aparición de aportaciones no previstas en el guión.*
- *Desarrollo de la entrevista, se tenía presente el guión pero se desarrollaba libremente. Con el permiso previo de los entrevistados, se grababa en cinta magnetofónica para recoger toda su riqueza y facilitar la transcripción.*
- *Revisión de la transcripción por parte del entrevistado/a, para permitirle ampliar, matizar o modificar el contenido antes de iniciar el análisis.*

5.2.1.3. Las estrategias de contacto y negociación con los entrevistados

Una vez definida la muestra y el tipo de técnica a utilizar se inició la tarea de contactar con cada una de las personas que se quería entrevistar y pedirles su colaboración. Este contacto inicial se hizo en todos los casos en conversación personal, presencial o

telefónica. Después se les remitió el documento que citaré más adelante. Hay que destacar que todas las personas a las que se pidió su colaboración aceptaron la tarea.

A partir de esa aceptación explícita, se les remitió un documento en el cual se les informaba de los objetivos y características de la investigación, así como de los detalles de su colaboración y de su derecho a revisar la transcripción de la entrevista y de optar por constar o no en la relación de colaboradores en la redacción del informe. Todo ello con la intención de que los entrevistados estuvieran bien informados y que el proceso fuera muy transparente.

En ese mismo documento se les proponía el “guión abierto” que serviría para estructurar la entrevista. Los guiones eran similares para los diferentes sectores profesionales, pero en la redacción de las cuestiones se introducían algunas variaciones necesarias para preguntar teniendo en cuenta el lugar que cada uno ocupa respecto del asesoramiento de los EAP.

(En el anexo 1 de la tesis se exponen los 4 guiones abiertos que se propusieron a los entrevistados en función del sector profesional al que pertenecían).

5.2.1.4. Desarrollo de las entrevistas

Cuando los entrevistados habían recibido y consultado el documento, se pactaban el día y la hora de la entrevista (se pedía una dedicación aproximada de una hora). Las entrevistas se desarrollaron, en casi todos los casos, en el lugar de trabajo del entrevistado y se grabaron en cinta magnetofónica especial para ser reproducida después en un aparato que facilita la transcripción.

Quiero hacer algunas consideraciones sobre la colaboración que ofrecieron los profesionales durante las entrevistas, relacionándola con el tipo de procedimiento utilizado para el contacto y la negociación.

En primer lugar el hecho de que todas las personas sondeadas aceptaran participar en la consulta parece mostrar, a parte de una voluntad de ayudar al autor que éste no agradecerá nunca suficientemente, una cierta voluntad de poder expresar la propia opinión en un tema que según parece todos han entendido como relevante aunque difícil.

Además, la calidad de la colaboración ha sido remarcable, todos se reservaron un tiempo que en nuestras profesiones y condiciones de trabajo es valiosísimo, todos habían leído el guión previo y habían preparado sus aportaciones con una dedicación generosa que proporcionaba un grado de reflexión considerable. Las entrevistas transcurrieron en un clima cordial y distendido pero, al mismo tiempo, con un denso intercambio profesional. A menudo, el final del tiempo disponible o de la cinta magnetofónica nos sorprendían por la rapidez con que había pasado un tiempo tan agradablemente invertido en debatir sobre la tarea de educar que, a pesar de las dificultades, continúa apasionándonos. Además, algunos de los entrevistados aportaban, como material complementario, esquemas o escritos que habían preparado para la entrevista o documentos que creían que podían aportar información relevante para el tema de la investigación.

Como responsable de la interpretación de las aportaciones de los que han colaborado en este estudio, siento que difícilmente estaré capacitado para tratar como se merecería la cantidad y la calidad de las aportaciones recibidas. Todos los intercambios y colaboraciones que he podido desarrollar en esta fase de la investigación y en las siguientes han representado un “lujo intelectual y humano” al que es poco probable que pueda corresponder adecuada y plenamente.

Creo que algunos aspectos de la metodología del estudio y de los procedimientos para pedir la colaboración han facilitado una participación tan relevante:

- La característica constructiva del estudio a partir de la visión desde diferentes puntos de vista de un tema percibido como relevante, hizo que cada colaborador sintiera que cada una de las aportaciones tenía un sentido y funcionalidad dentro de la investigación y que, por tanto, todas eran importantes y valorables dentro del conjunto.
- Además, el hecho de que el investigador contactara personalmente con los posibles entrevistados y diera importancia a la preparación, los acuerdos, el contexto y el tiempo de la entrevista, ha sido percibido por los colaboradores como una forma de valorar la actividad y sus aportaciones.
- Por otro lado, la posibilidad de revisar, opinar, tomar opciones dentro del proceso de la consulta, ha hecho que los participantes se sintieran más implicados en su desarrollo.

Como valoración final de la colaboración en esta consulta, creo que podemos afirmar que cuando se produce la posibilidad de compartir ideas y concepciones en un contexto con un mínimo de funcionalidad, los profesionales tienden a participar con interés y generosidad.

5.2.1.5. Transcripción y revisión de las entrevistas

La transcripción de las entrevistas se hizo de forma literal, eliminando solamente repeticiones de palabras o otros elementos típicos de la lengua oral que resultan difícilmente transcribibles o innecesarios en la transcripción escrita.

Como se había acordado, las transcripciones se remitieron a cada entrevistado con un nuevo documento que recordaba la posibilidad de revisar-la incluso en aspectos que no se hubieran citado en la entrevista inicial.

La mayoría de los entrevistados retornaron las transcripciones sin modificaciones y ratificaron su contenido, otros hicieron pequeñas matizaciones para aclarar puntos que podían quedar confusos en la transcripción.

5.2.2. Tratamiento y análisis de la información recogida

Una vez las entrevistas habían sido transcritas y revisadas empezó el largo proceso de análisis de su contenido. De hecho sería mas acertado decir que se aplicaron dos tratamientos complementarios al material: Uno *analítico* en el que se iban diversificando fragmentos del discurso y clasificándolos en agrupamientos cada vez más específicos y otro que podríamos llamar *interpretativo o sintético* mediante el cual se intentó recomponer la complejidad y hacer interactuar los elementos subdivididos en el análisis. Estos dos tipos de tratamiento han estado presentes en cada fase del proceso, aunque en las primeras ha predominado lo analítico y en las finales el aspecto interpretativo. Vamos a exponer los pasos del proceso de tratamiento de las entrevistas:

5.2.2.1. Selección de frases o fragmentos relevantes (vaciado).

Cada frase donde se apreciaba un concepto, idea o propuesta significativa para el estudio se identificaba con un código que permitía su localización dentro del contexto y se clasificaba dentro de 4 ámbitos iniciales de análisis que derivaban de las preguntas

del estudio y de los guiones previos de las entrevistas. Estos *ámbitos temáticos* fueron:

- *Descripción de la tarea* (de los EAP)
- *Evaluación de la tarea* (de los EAP)
- *Valoraciones* (de la práctica actual)
- *Propuestas de mejora*

5.2.2.2 “Conceptualización” de los fragmentos seleccionados. (enunciados y matrices)

Cada uno de los fragmentos seleccionados anteriormente se resumía en un enunciado donde se expresaba la idea o el concepto de una forma más sintética. Los “enunciados” permitían comparar mejor las aportaciones de los diferentes entrevistados y continuar la tarea de clasificar los datos de las entrevistas en categorías cada vez más concretas (sub-ámbitos temáticos). Como resultado de esta clasificación se construyeron lo que denominamos “matrices”: cuadros donde se clasificaron los enunciados de las entrevistas por sectores profesionales y ámbitos/subámbitos temáticos. Estas matrices sirvieron como paso intermedio hacia la fase siguiente.

5.2.2.3 Elaboración de los cuadros de síntesis

Los cuadros de síntesis representaron el último paso en el proceso de clasificación, en ellos se hicieron aún más especificaciones dentro de algunos subámbitos. El resultado fue el resumen del material de las entrevistas clasificado y ordenado en 25 cuadros, de tal manera que se puedan comparar las aportaciones de los diferentes sectores profesionales para cada uno de los 25 apartados temáticos finales. Hay que decir que, a menudo, un enunciado (concepto, idea, propuesta) está clasificado en diferentes apartados ya que estos no representan categorías totalmente excluyentes y los enunciados pueden referirse a más de uno de ellos.

En la tabla 5.2 se presenta la relación de los 25 apartados en los que se ordenaron finalmente los datos de las entrevistas y configuraron los cuadros de síntesis, los cuadros completos así como las interpretaciones sobre su contenido se pueden consultar en el anexo 2 de la tesis.

ÁMBITOS, SUBÁMBITOS Y APARTADOS PARA EL ANÁLISIS DE LOS DATOS	
<p>Ámbito: Descripción de la Tarea</p> <ul style="list-style-type: none"> - Finalidades de los EAP - Necesidades respecto de los EAP - Estrategias: <ul style="list-style-type: none"> . Posición y relación respecto de la institución . Tipo de relación de asesoramiento . Trabajo interno del EAP 	<p>Ámbito: Valoraciones</p> <ul style="list-style-type: none"> - Puntos Fuertes - Puntos Débiles: <ul style="list-style-type: none"> . Funciones . Intervención . Reflexión y difusión del EAP
<p>Ámbito: Evaluación de la Tarea</p> <ul style="list-style-type: none"> - Características generales de la evaluación - Aspectos a evaluar: <ul style="list-style-type: none"> . Trabajo en equipo . Capacidades estratégicas del EAP . Actuaciones respecto a funciones encargadas . Resultados de las acciones pactadas . Relaciones EAP-centros . Mejoras, cambios producidos . Interés profesional 	<p>Ámbito: Propuestas de Mejora</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mejoras en las condiciones: <ul style="list-style-type: none"> . Funciones . Recursos . Selección y formación profesionales . Red de servicios - Mejoras a realizar por los EAP: <ul style="list-style-type: none"> . Funciones . Intervención . Formación-reflexión interna . Red de servicios

Tabla 5.2. Clasificación de apartados para el análisis de los datos de las entrevistas

5.2.2.4 Interpretaciones sobre los datos resumidos en los cuadros de síntesis

Se trata de las valoraciones e interpretaciones efectuadas a partir del análisis del material ordenado en los 25 cuadros citados. En este punto el trabajo pretendía comparar, relacionar, interpretar, las diferentes aportaciones para obtener una formulación más global que fundamentase las propuestas sobre la evaluación de los EAP tal y como se pretendía en el proyecto. A partir del material analizado y ordenado en los cuadros de síntesis y de su interpretación se formularon las propuestas finales del estudio que se expondrán en el siguiente apartado.

(Estas interpretaciones pueden consultarse junto con los cuadros de síntesis en el anexo 2 de la tesis)

5.3. Resultados del estudio

Los resultados del estudio de la fase A de la investigación se concretan en dos “productos”:

- *Las tendencias de calidad.* Elaboradas a partir del material contenido en las entrevistas una vez analizado. Se trata de la propuesta de un conjunto amplio de criterios que, en opinión de los entrevistados, parecen definir una buena práctica asesora y por tanto podrían servir como referencia flexible para su evaluación. Este conjunto de criterios serán explicados con más detenimiento y se expondrán ilustrados con frases naturales de las entrevistas en el próximo apartado (5.4.)
- *El modelo de evaluación.* Como resultado final de la fase A de la investigación se elaboró la primera versión del modelo que posteriormente se ha convertido en el hilo conductor de las siguientes fases y se ha desarrollado a través de ellas hasta convertirse en la propuesta final de la tesis. El modelo se explica y se expone en todo su contenido en un capítulo específico: capítulo 6.

5.4. Las Tendencias de Calidad

En las páginas siguientes expondré lo que he denominado “tendencias de calidad”. Representan el resultado del doble trabajo de análisis y síntesis aplicado al material recogido en las entrevistas. Estas tendencias serían mi interpretación, estructurada en un conjunto de criterios de valor, de lo que parece concluirse del análisis de las aportaciones de los colaboradores.

En este punto del análisis del material, ya no hay diferenciación en sectores porque la intención es relacionar los diferentes puntos de vista. Se trata de buscar ciertas coincidencias y exponer lo que podrían ser algunas líneas básicas de una buena práctica de asesoramiento, entendiéndolo de una forma abierta.

Las tendencias se han agrupado en 5 apartados:

- a) *Finalidades de los EAP*
- b) *Condiciones de la tarea*
- c) *Organización y reflexión interna del equipo*

d) *Aspectos generales*

e) *Formas de intervención en los centros*

En cada apartado se formulan las tendencias correspondientes que se relacionan con un "criterio".

En cada criterio se incluyen algunos subcriterios o aspectos relacionados. Estos subcriterios se ilustran con fragmentos literales de las entrevistas en que se hacen referencias a ese aspecto. De esta forma se puede apreciar los términos en que aparecían en las aportaciones de los entrevistados. Para poder tener más información, cada cita textual está marcada con el código que se le adjudicó en el proceso de análisis, esto permite al lector identificar el sector profesional al que pertenece el responsable de cada fragmento. (La letra que encabeza cada código representa el sector profesional con la siguiente clave: A= Administración, C= Centros, E= EAP, T= Teóricos/Estudiosos).

Las tendencias de calidad que figuran en el primer apartado hacen referencia a las finalidades de los EAP y tienen un carácter acumulativo, se ha recogido aquí el conjunto de finalidades que los entrevistados han expuesto. El resultado es un listado coherente pero exhaustivo que seguramente cada equipo debería priorizar. En este primer apartado no se han incluido criterios, subcriterios ni fragmentos de entrevistas.

Las tendencias de calidad que se van a relacionar a continuación, representan la base de la propuesta de Sistema Abierto de Criterios de Calidad que forma parte del modelo de evaluación que se propuso en su primera versión a raíz de este estudio inicial. El modelo completo se presenta en el capítulo 6.

En las páginas que siguen (apartado 5.4.1.) se presenta la *relación completa de las tendencias de calidad*. Agrupadas en los cinco apartados citados anteriormente, en cada apartado se enumeran los criterios o conceptos, la definición o tendencia, los subcriterios o aspectos relacionados con la tendencia y los fragmentos de las entrevistas en que se hace referencia a ellos.

Los fragmentos de entrevista se han citado literalmente y en el idioma original (catalán o castellano) en que fueron expresados para respetar al máximo la literalidad de los mensajes.

5.4.1. Relación de las *tendencias de calidad* en el funcionamiento de los EAP

A) Sobre las finalidades del EAP

a.1. Ofrecer apoyo y asesoramiento a los centros para hacer frente a situaciones con componentes de carácter psicopedagógico (respecto a alumnos concretos, organización, proyectos curriculares,...).

a.2. Facilitar los procesos de reflexión y cambio en los centros educativos, aportando, si es necesario, propuestas psicopedagógicas adecuadas a sus objetivos y necesidades.

a.3. Colaborar en procesos de valoración de necesidades educativas de alumnos y de planificación y seguimiento de las actuaciones educativas que se les aplican.

a.4. Orientar a alumnos y familias en aspectos psicopedagógicos.

a.5. Facilitar las relaciones entre las familias y los centros educativos u otros servicios de la zona.

a.6. Promover y colaborar en la recogida, sistematización y traspaso prudente y adecuado de la información sobre alumnos dentro de los centros, entre centros y entre estos y otros servicios.

a.7. Informar a otros órganos de la Administración sobre necesidades educativas de los alumnos, recursos que pueden requerir y necesidades del centro o el sector para que las puedan tener en cuenta al tomar sus decisiones.

a.8. Facilitar la relación y la coordinación entre los centros y otros programas o servicios del sector.

a.9. Facilitar la recogida, sistematización e intercambio de ideas y experiencias educativas entre los centros y en el sector.

a.10. Colaborar con otros órganos y programas de la Administración en la mejora de los centros y/o el sector.

B) Sobre condiciones para la tarea

b.1) AUTONOMIA PROFESIONAL: El EAP necesita autonomía para definir su proyecto y sus intervenciones. Necesita un encargo amplio y poco rígido.

- Se necesita autonomía para desarrollar un proyecto propio y adaptarse al contexto.

“sovint sembla que en el sistema educatiu es confia poc amb el que cada institució pot fer. es busca una certa uniformització que comença per l’administració que pauta excessivament als centres i altres serveis i això acaba transmetent-se a l’expectativa respecte als alumnes” [T.3/ 4,7]

“aquí no s’ha trobat encara un bon encaix, perquè a l’EAP se li donen ordres i les ha de complir i si ha de suggerir alguna cosa ha de ser en funció de l’acompliment de les seves ordres, quan potser el que hauria de suggerir, de vegades, és que se li assignessin unes altres ordres i no aquelles”. [A2/ 1,4]

- El exceso de pautas y de instrucciones en el encargo va en detrimento de la creatividad y la satisfacción profesional.

“cuanto mayor es el margen de libertad que tiene un profesional más altas son las posibilidades creativas y, por tanto, mas próxima la posibilidad del cambio y de mayores niveles de satisfacción en la práctica profesional” [T2/4,2]

“...altres qüestions potser comportarien no tant millores dels EAP si no millores substantives de la normativa que els regula, per veure que poguessin tenir unes funcions no tant centrades en instruccions, aniria bé que tinguessin unes finalitats, que no surten en el Decret actual...” [A2/ 7,2]

- Cuánto más cualificado es un profesional o un equipo menos pautas debe tener (y, también más responsabilidad).

“ a un equipo profesional como son los EAP le es mas adecuado y pertinente un encargo mas ambiguo y un mayor margen de libertad para actuar” [T2/3,3]

“a nivel de estudio de las organizaciones lo que está claro, estudiado y demostrado desde todos los teóricos, es que cuanto mas profesional es un trabajo, cuya práctica depende del saber y del saber hacer del profesional, menos pautado tiene que estar el rol y el desempeño”. [T2/ 6,4]

- Un encargo poco rígido facilita la flexibilidad para atender mejor las demandas.

“En este momento yo tengo la impresión de que hay una dependencia importante del EAP respecto del encargo y que hay muy poca posibilidad de juego adaptando la intervención a la demanda” [T2/ 5,1]

b.2) CAPITALITZACIÓ HUMANA: Sería necesaria una selección cuidadosa, formación permanente y reconocimiento para los profesionales de los EAP

- El asesoramiento es una tarea compleja que requiere formación y experiencia específicas. Hay que seleccionar cuidadosamente las personas que han de desarrollar esta tarea.

“...crec que una de les qüestions a millorar, seria, justament orientat cap a aquest difícil paper d'estar de frontissa entre diferents persones, àmbits, institucions,..., és el reclutament dels professionals dels EAP , penso que el reclutament actual en que hi ha una permeabilitat entre els psicopedagogs de secundària, professionals dels EAP, substituïts sense experiència prèvia, titulacions diverses que poden anar a treballar-hi sense cap mena de selecció prèvia, per exemple que una persona que està a las llistes de substituïts i és llicenciada en Filosofia l'enviïn a treballar a un EAP, no hauria de ser...”
[A2/ 6,2]

“... És a dir que a més de ser psicopedagog tingués una formació específica sobre el psicopedagog col·locat en aquesta cruïlla entre els centres, la inspecció, l'administració, etc. com moure's, com intervenir, quines responsabilitats, com articular la feina, com coordinar-se amb els diferents serveis, com intervenir en molts temes especialitzats. Crec que seria la línia aquesta que reforçaria la professionalització diferenciada. [A2/ 6,7]

- Se requeriría formación inicial, entrenamiento y tutorización durante los primeros tiempos con un apoyo especial por parte del equipo.

“De fet ara que ja tenim un pòsit de molts anys d'EAP hi hauria d'haver un “start training” per a les persones que comencen a treballar a l'EAP i una formació mínima tutorada durant un any per una altra persona que fos un professional amb experiència que li pogués fer de tutor.” [A2/ 6,6]

- La formación permanente se debe organizar con mucha autonomía por parte de los equipos.

“L'EAP hauria de tenir recursos per retroalimentar les possibilitats de l'equip, es a dir per fer la seva feina necessita temps i espai per treballar en equip,

necessita formació continuada en temes novedosos com pot ser la mediació de conflictes, la gestió de reunions per presa de decisions compartides” [T.3/ 3,1]

- Sería conveniente implantar un desarrollo en carrera profesional que incentive la mejora.

“hi hauria d’haver un desenvolupament en carrera i cada professional que es pogués fixar uns objectius, [...] i fer com una mena de contracte de formació de carrera a mig termini que fos una mica el desenvolupament professional que, lògicament, hauria de ser compensat administrativament” [A2/ 7,1]

b.3) DOTACIÓN: Los EAP deben disponer de los recursos personales y materiales para llevar a cabo un asesoramiento adecuado a las finalidades y el estilo descritos.

- Los EAP deben disponer de los efectivos personales suficientes para desarrollar una intervención continua y sistemática en los centros.

“Com aspectes externs: les condicions de treball, nombre de centres per professional,..., naturalment podem queixar-nos i reivindicar però al final hem de treballar el millor possible amb les condicions que tenim.” [E2/ 5, 5-6]

- Los EAP deben disponer de los elementos técnicos necesarios para desarrollar sus funciones.
- Sería conveniente dotar a los EAP de personal que pudiera encargarse de las tareas administrativas que, actualmente, ocupan una parte importante del tiempo de trabajo.
- Se necesita disponibilidad de tiempo para la reflexión conjunta en el equipo.

“L’EAP hauria de tenir recursos per retroalimentar les possibilitats de l’equip, es a dir per fer la seva feina necessita temps i espai per treballar en equip, necessita formació continuada en temes novedosos com pot ser la mediació de conflictes, la gestió de reunions per presa de decisions compartides” [T.3/ 3,1]

C) Sobre organización y reflexión interna del equipo

c.1) COHERENCIA INTERNA: EL EAP ha de tener un proyecto compartido y explícito (Proyecto de equipo)

- Es importante que los EAP tengan un proyecto compartido que ayude a adecuar el encargo de trabajo.

“l'EAP hauria de posicionar-se com equip i dissenyar els seus objectius en funció del territori i a cada centre, per tal de poder intervenir en les centres en els àmbits d'actuació que siguin necessaris i viables” [T3/ 2,4]

“Crec que és un bon indicador de qualitat de l'EAP, el fet que existeixi un projecte, que és alguna cosa més que una simple burocràcia, que realment recull una mica el coneixement que té l'EAP, que ha pogut anar construint en els anys que ha pogut estar en una zona i que li permet contextualitzar les instruccions que rep cada any del Departament” [T1 /4,2]

“...tenim una certa “línia d'equip” en que hem anat apuntant el que creiem que la defineix. Ara hem aprofitat el Pla de Treball 2000-03 per fer una mica de treball en aquest sentit. Vàrem posar una mica els “objectius” com a nosaltres ens agraden”. [E2/ 6, 3]

- El proyecto debe ser fruto del consenso y la reflexión conjuntos y revisarse periódicamente.

“ Hi ha hagut moments en que hem tingut un projecte clar i definit com de fer actuacions a uns anys vista, però hi ha moments en que el que fas és redefinir les actuacions. Ara estem més aviat en aquesta segona fase. Aquest curs ja hem fet 4 o 5 reunions per reorganitzar un projecte i posar-lo per escrit. Ara estem en un moment com de repensar i reconstruir aquest projecte” [E.3/ 7,1]

“També ho és [indicador de qualitat] el grau en que aquest projecte és el resultat d'un consens i d'un treball d'equip”. [T1/ 4,3]

“...això va ser una de les nostres obsessions: que la “E” d'EAP tingués sentit. El que vam fer va ser fer un projecte que en un moment determinat de l'equip va ser com una mena de compromís i ens va portar fins i tot a iniciar un camí de formació concreta en la línia sistèmica”. [E4/ 4,4]

- El proyecto debería dar coherencia a toda la actuación del EAP y reflejarse en los planes de intervención.

“Crec que l'existència d'aquest projecte general i l'adequació (la coherència) entre aquest projecte general i el que són els plans de treball que es pacten amb cada institució és un bon indicador de qualitat del EAP” [T1/ 4,2]

“Un altre indicador seria fins quin punt l'EAP pot preservar espais consistents i sistemàtics de treball en equip (...) però també fins quin punt el treball es centra en la discussió de criteris comuns, ja siguin criteris d'actuació, d'interpretació de demandes, d'elaboració de plans de treball,..., diríem posar racionalitat en allò que després ajudarà a organitzar la feina i a estructurar-la.” [T1/ 4,4]

“El que també hem après és que l'EAP com equip no té unes preocupacions compartides , d'alguna manera cada un ens oferiria la seva experiència”, [C1/1,4]

“Un altre àmbit que a mi em preocupa en aquests moments és l'aspecte de treball en equip. No és un atzar que l'EAP sigui un equip, ni és una suma d'individualitats si no que la voluntat és precisament que hi hagi un traspàs d'informació i una actuació conjunta”. [A1/ 2,5]

“Del que ens adonem és de que els EAP no disposen d'instruments conjunts” [A1/ 2,5]

- Es importante tener en cuenta el ajuste del proyecto cuando llegan profesionales nuevos al equipo.

“Jo crec que si que hi ha un estil i procurem que la gent que arriba nova també s'incorpori aprofitant les reunions de l'equip i també les de supervisió amb el José Leal que també ajuden en aquest vessant institucional intern.” [E2/6,4]

“Em sembla que hi ha una bona cohesió, hi ha moments que aquest projecte compartit el tenim més definit que en altres. Quant de les tres persones n'hi ha una que canvia, com va ser el cas de l'any passat, em sembla que posem l'interès a resoldre urgències més de la persona que arriba i també fem projectets petits/.../. Aleshores del temps que disposem de treball en equip prioritzem l'anàlisi de casos i de situacions difícils, no només de la persona que ha arribat si no de tots”, [E.3/ 5,6]

C.2) PRÁCTICA REFLEXIVA: El EAP ha de planificar procesos para la reflexión y la formación interna.

- Hay que preservar espacios consistentes para la reflexión en los equipos.

“Ens agradaria prioritzar més el temps per a la reflexió. Sembla que necessitem donar de seguida cos a les decisions, que tinguem una cosa escrita, un instrument per dur als centres. Ens surten bé les realitzacions pràctiques, ara ens costa molt donar-nos un temps llarg per pensar”. [E1/ 5,7]

“L'EAP hauria de tenir recursos per retroalimentar les possibilitats de l'equip, es a dir per fer la seva feina necessita temps i espai per treballar en equip, necessita formació continuada en temes novedosos com pot ser la mediació de conflictes, la gestió de reunions per presa de decisions compartides” [T.3/ 3,1]

“Tenim molts projectes de coses a fer, representen aquest àmbit de la reflexió i incorporar coses noves, amb això hem sigut bastant rígids per conservar-ho.” [E2/ 4,8]

- Se necesitan proyectos compartidos que aporten ilusión al trabajo común.

“En general intentem elaborar coses que marquin certes línies d’il·lusió professional, si no la feina és molt dura” [E2/ 4,2]

“Com a temes d’estudi conjunt ara feia temps que no en teníem, només coses puntuals, ara mateix ens tornem a plantejar agafar algun tema per entusiasmar-nos una mica”. [E2/ 6,7]

“Si hi ha una certa il·lusió en la feina que es fa o si es tendeix a la rutinització, ho veiem en l’intent de manifestar projectes nous que s’han tirat endavant”. [A1/ 5,6]

- La reflexión interna y la formación se han de planificar en los equipos en función de sus necesidades.

“El tema més gros que treballem ara és el tema aquell de l’acompanyament als centres per fer el seu projecte. Per fer-ho vàrem veure que el primer que havíem de fer era aplicar-nos-ho a nosaltres. Ho hem pensat com en tres moments:

El primer moment que és com l’entrada “d’imputs”. Com voldríem d’estar d’aquí a 3 anys i quines entrades hauríem d’utilitzar.

En base a això als centres els plantejem agafar això, elaborar-ho i posar-nos a treballar en un model que sigui com una síntesi organitzada d’aquests diferents imputs.

El tercer pas seria: això que fem mirem de divulgar-ho amb els diferents mitjans que tinguem a l’abast.

Aquests tres moments es donen realment: el moment de l’entrada d’imputs, el moment de la pràctica i el moment de la divulgació” [E.3/ 6,7]

“Em sembla que el disseny de formació de cada any hauria de contemplar quins temes ens interessaria treballar i a partir de quines fonts. I una de les fonts que millor ens funciona és pensar “qui en sap més d’aquest tema i anem-lo a veure com equip”. [E.3/ 4,2]

“el curs passat es va incorporar una persona nova i sempre que hi ha un canvi així hi ha un temps que fem una aturada en part de la formació com a equip per a resoldre necessitats més urgents”. [E.3/ 4,2]

“Jo del que m’adono és que quan ve gent nova això els preocupa molt, per ex. com avaluar? Quins instruments?... te n’adones que amb el temps ens anem fent unes formes de treballar que ens serveixen i ens en preocupem menys.” [E2/6,6]

- Hay que tener en cuenta objetivos y estrategias de formación diversificadas.

“No entenem com no s’ha generalitzat més la supervisió com a manera de formació d’equip. Em sembla que és el que funciona més bé, té efectes sobre com s’organitza l’equip, la flexibilitat entre la gent, com funciona,..., té efectes per damunt del tema que treballa”. [E.3/ 4,3]

“També fem una Supervisió amb José Leal (se n’havien fet amb altres supervisors), ho valorem molt positivament com una manera de poder revisar i pensar la pràctica i fins i tot el treball intern de l’equip”. [E2/ 4,3]

“formación sería en el diagnóstico institucional pero como medio no como fin en si mismo, es decir a ti no te llaman a una institución como “eapero” para que la diagnostiques, pero si tu no tienes elementos para diagnosticarla difícilmente podrás ver los indicadores que como síntoma aparecen haciendo visible una necesidad que está oculta, no concienciada, que no se quiere ver y que se niega o se disfraza a través de otros aspectos”. [T2/ 3,1]

“jo veig que és impossible que el mateix professional estigui intervenint a la vegada d’ Escola Bressol fins a Secundària. Això ens porta a un problema que ja hem pensat altres vegades, que és si ha d’haver una especialització. Jo crec que si que ha d’haver una certa especialització” [T1/ 7,4]

“jo crec que a la vegada els EAP necessiten el que necessiten tots els professionals que és una actualització (...)Un pot assessorar d’allò que sap i del que no sap és difícil que pugui assessorar.” [T1/8,2]

- Es importante fomentar el intercambio profesional entre equipos y con los centros educativos.

“Ara col·lectivament no fem supervisió però estem anant a escoles que tenen un funcionament diguem-ne “modèlic”, [E.3/3,9]

“També hem organitzat unes jornades amb tres o quatre EAP de la vora per fer intercanvis, etc”. [E.3/3,9]

“El curs passat vàrem anar com a equip a veure tres persones diferents com a supervisió de qüestions concretes”. [E.3/ 4,1]

“aniria bé donar a conèixer experiències encara que no siguin espectaculars ni estiguin molt consolidades, de fet les experiències van canviant, i els propis centres les han anat evolucionant a mesura que ho podien explicar i això ajuda a la feina que pugui estar fent l’EAP.

Crec que, en aquest aspecte, els EAP busquen massa la perfecció i no la trobem, clar”. [A1/ 6,1]

“Seria bo que circulés la informació i l’experiència acumulada” [A1/ 3,7]

c.3) OPERATIVIDAD: La organización interna del EAP ha de orientarse hacia la resolución eficaz de sus finalidades de forma coherente con el estilo propio de intervención.

- Es necesario que los EAP se organicen para alcanzar eficazmente sus objetivos.

“Un altre indicador seria fins quin punt l'EAP pot preservar espais consistents i sistemàtics de treball en equip” [T1/ 4,4]

- El EAP debe identificar y reclamar los recursos necesarios para desarrollar adecuadamente su tarea.

“Hi ha coses que no tenen a veure amb nosaltres que no podem canviar i altres que sí podem, com ara això d'ajustar el temps a les tasques, els límits que nosaltres mateixos ens hem de posar, no comprometre'ns a més del que podem fer, fer un calendari de tasques en relació al temps disponible, tot això té molt a veure amb nosaltres”. [E2/ 5,5]

- Es importante ajustar las tareas respecto del tiempo y recursos disponibles.

“Em sembla que l'altre línia de millora seria l'organització de l'EAP. De fet havíem estat organitzats (els primers anys) i controlavem la nostra organització. Quant se'ns van reduir les hores de treball en equip i se'ns va augmentar la paperassa va haver un moment que ens vam desorganitzar i no ens hem recuperat” [E.3/ 5,4]

“També ens preocupen coses internes del treball dels EAP, com ara l'avalantxa que ens trobem en aquests moments de demanda d'informes” [E4/ 6,4]

“Arran de la supervisió s'han introduït alguns elements de realisme a l'hora de distribuir el temps, no quedar col·lapsats, etc.” [E2/ 4,4]

D) Sobre aspectos generales de la intervención

d.1) CLARIDAD INTENCIONAL: Es importante definir las funciones, pactar las intervenciones e informar a las personas con las que trabajamos.

- Es preciso definir bien las funciones del EAP en el contexto de intervención.

“Caldria que definissin millor amb els centres les seves funcions, o que els informessin millor per tal que aquests sabessin el que poden demanar a l'EAP i

en què els pot ser útil. Això sobre tot a secundària on sembla que encara no s'ha implantat la figura de l'EAP com a primària". [A.3 / 3,7]

"es volver a pensar a hablar y a especificar las expectativas que tiene la institución como tal y los distintos estamentos institucionales frente al rol del EAP, (...)sigue habiendo expectativas que no coinciden ni con el encargo, es decir la normativa ni con lo que el EAP debería hacer". [T2/ 7,3]

"Definir millor les funcions de l'EAP per no generar expectatives que no es poden acomplir" [C3/ 1,5]

- El EAP debe informar a los equipos directivos y al profesorado de las funciones y tareas que puede desarrollar.

"El qüestionament del servei, no és tant per no estar-hi d'acord com pel desconeixement del què pot fer el professional de l'EAP a l'IES". (A.3 /1,6)

"caldría cohesionar les actuacions de tots els professionals de l'EAP i explicar-ho, per exemple en actuacions referides als processos de matriculació perquè es poden generar malentesos" [C1/ 5,7]

"seria important, en aquest mateix sentit, millorar la informació sobre les funcions de l'EAP en els centres, perquè els equips directius i el professorat poguessin aprofitar millor el servei" [C6/ 5,8]

- Se deben aclarar y diferenciar las funciones de los diversos profesionales que intervienen en los centros o el sector.

"dins alguns centres de secundària no s'ha definit prou el paper dels Psicopedagogs i MPT i ,malgrat esforços per definir això, als IES encara els costa veure la diferència que hi ha entre l'EAP i els professionals interns i la relació que han d'establir". (A.3 /1,4)

"Em sembla que seria bo que l'Administració treies una normativa que clarifiqués el que han de fer els de l'EAP en els centres i el que han de fer els psicopedagogs" [C6/ 4,6]

"en els centres de secundària hi ha moltes figures i tothom vol el seu protagonisme, el que hem d'identificar és un espai en què l'EAP tingui una tasca específica i la pugui fer, en que el centre tingui clar que l'EAP el pot ajudar". [A1/ 4,3]

"ens trobem que tenim dos professionals dins el centre, que han de donar unes classes però que dediquen part del seu horari a qüestions que es solapen amb les de l'EAP. Aleshores, què hi fa l'EAP?" [C2/ 1,8]

"Si, jo estaria per que els equips sectoritzats fessin més feina de coordinació amb recursos externs i també el paper d'assessorament, de donar eines en temes per exemple d'acció tutorial, d'intervenció didàctica, etc. Crec que amb la dedicació que te l'EAP ho pot fer i ho està fent, on em sembla que no arriba és

al treball amb els alumnes amb tot el que necessiten. Crec que aquesta és una de les mancances que expressen els centres.” [A4/ 2,7]

“crec que una proposta que a mi em sembla interessant en aquests moments en el context del que et deia abans de la coordinació amb altres serveis és la de la coordinació amb els psicopedagogs dels centres, crec que és una necessitat sentida des dels EAP i des dels centres i els professors de psicologia i pedagogia” [T1/ 7,2]

- Hay que acordar procedimientos para la intervención e informar a quienes los utilizarán.

“no estaría de mas pasar aunque fuera una hoja diciendo “como siempre sabeis que podeis contar con la persona del EAP cuyas funciones son básicamente estas” [C4/6,5]

“seria bo estructurar procediments concrets de demanda a l'EAP i informar millor al professorat del centre sobre aquests procediments acordats, per tal que estiguin clars els canals que cal utilitzar”. [C3/ 3,6]

d.2) CORRESPONSABILIDAD INSTITUCIONAL: Hay que promover la colaboración interinstitucional

- Es importante que el EAP y otros órganos de la Administración compartan objetivos y colaboren en su intervención en los centros y el sector.

“des del meu lloc en el sistema educatiu que és el de Inspector d'educació, jo tinc necessitat de coordinació amb l'EAP perquè tots dos intervenim en els centres educatius” [A2/ 2,1]

“considero que els professionals de l'EAP són personal directiu i si és personal directiu extern han de poder aprofitar-se també, d'aquesta capacitat d'orientació i guiatge que te el professional de l'EAP en col·laboració dels directius interns del centre, és a dir l'equip directiu. Per tant aquest protagonisme i aquesta triangulació: directiu intern - directiu extern – inspector , em sembla que és un aspecte important”. [A2/2,5]

“En els darrers anys tenim l'experiència d'haver pogut treballar amb algun Inspector conjuntament i ha anat molt bé. Partint de la convicció que tenim objectius comuns en la intervenció amb els centres encara que cada un té el seu paper. La qüestió està també en com et fan la demanda i en que cada un no defugui la seva responsabilitat. Tornem al concepte de la “corresponsabilitat”. [E2/ 5,3]

“entenc que aquesta manera de plantejar-se la feina no com “ l'equip” si no com “un equip dins d'una xarxa” de serveis que necessàriament s'ha d'implicar crec que és una molt bona estratègia” [T1/ 2,2]

- Es importante que la Administración potencie el papel del EAP como referente psicopedagógico en su sector.

“...promoure aquest intercanvi d’informació i potenciar la feina que fa l’EAP i, a l’hora, que el centre sàpiga que des de la inspecció es potencia i que l’EAP te un paper fonamental quant a millorar el centre, és una qüestió bàsica”. [A2/ 2,1]

“si l’Administració , la inspecció, etc. promouen aquest tipus d’assessorament per sobre d’altres es podria avançar. Ara si la seva manera real de comportar-se és una altra les escoles que no tinguin ja aquests valors no demanaran aquest tipus de feina”. [T.3/ 3,8]

d.3) ORIENTACIÓN AL CAMBIO: El EAP debería facilitar los procesos de cambio en sus intervenciones en los centros, con las familias y servicios.

- Los EAP pueden ayudar a los centros en sus procesos de revisión y mejora institucional.

“Aquesta qüestió, a nivell general de dinamització i de contrapunt i de que a l’hora la tasca de l’EAP acabi fructificant en innovacions en els centres, encara que no las faci directament, és per mi el caràcter més rellevant que te, més enllà dels casos puntuals”. [A2/ 2, 4-5-6]

“Jo crec que els EAP han tingut un paper important en algunes innovacions concretes que jo recordo (llengua escrita, matemàtiques,...)” [T.3/ 5,2.]

“la idea és que l’EAP ha de tenir algunes funcions de mediació o enllaç respecte dels centres i sobre tot de facilitació dels processos de reflexió i canvi, perquè els canvis en la societat es van produint i, de vegades, l’escola no hi entra per diverses raons, fins i tot per por al canvi” [T.3/ 5,5]

“hay una parte de su intervención que es ayudar a la propia institución a que diagnostique su situación, es decir que la institución pueda pensarse a si misma como objeto de estudio y que puedan, no el eapero si no el eapero **con** la institución, hacer ése camino que yo creo que es el camino clave para poder transitar a una situación de cambio (...)creo que la posibilidad real de cambio es la implicación de la propia institución en su salud y en su proceso”. [T2/3,2]

“yo sigo pensando que una de las funciones fundamentales de los EAP es promover la conciencia y el interés por el cambio”. [T2/ 2,6]

- El rol de los EAP en estos procesos debería ser de facilitación y soporte en el contexto.

“Tenim clar que nosaltres no hem de pensar que som el motor d’algun canvi, en tot cas podem introduir alguna aportació quan veiem que es donen les condicions”. [E1/ 3,4]

“Que hi pugui haver algú que, perquè intervé en coses concretes amb periodicitat i sistematicitat, pugui ser un agent de canvi, de millora, de desenvolupament, ,..., de fet si com es diu ara el centre és la unitat de canvi o de millora del sistema educatiu, que l'EAP pugui servir com a agent que desvetlli un cert desenvolupament organitzatiu”. [A2/ 1,2]

“Han estat dia a dia al costat del professorat aguantant l'angúnia del canvi, acompanyant el canvi, veient els resultats del canvi,... i després obrint altres àmbits de transformació de les relacions d'ensenyament-aprenentatge, perquè l'important d'aquest canvi era “aquí hi ha un nen que pensa a la seva manera, te coses a dir i l'hem d'escoltar, per poder escoltar i fer el seguiment de tots, cal transformar l'estructura de les classes i les seves relacions, etc.” [T.3/ 5,2.]

“Tot això ho han facilitat els EAP perquè la formació pot trencar esquemes però deixa en l'angúnia i cal l'assessorament més proper que ajudi a anar-la superant” [T.3/ 5,2.]

- Los cambios pueden estar en la base de la relación de asesoramiento y pueden ser de tipos y amplitud muy diversos.

“fer de profe és una aventura igual que fer de pares és una aventura i és un procés que requereix tot un camí i hi ha moments en que un te dret a encallar-se, el nostre paper potser és mirar-nos-ho una mica des de fora i potser fer algun moviment que permeti que la situació es desencalli”. [E4/ 4,2]

“entenc que la feina de professionals com nosaltres són feines que estan adreçades al canvi, és a dir la idea seria: nosaltres tenim relació amb una sèrie d'altres professionals i una sèrie d'usuaris i en definitiva no s'entén la nostra intervenció si no hi ha la demanda de canviar alguna cosa”. [E4/ 1,1]

“jo estic d'acord amb el que diu un col·lega que entén per canvi: “una diferència significativa que marca un abans i un després en una situació determinada” no vol dir que s'hagi produït un gran canvi, vol dir que hi havia una determinada situació i que hi hagut una intervenció que ha fet el mestre o jo (o junts) amb aquella família i a partir d'aquí trobem que hi hagut alguna modificació que notem a casa o a l'escola,..." [E4/ 7,5]

“intervenir en tots aquests nivells del centre augmenta notablement les possibilitats de que es produeixin canvis i aprenentatge al mateix temps que es van resolen les situacions concretes sobre les que es treballa”. [C3/ 4,6]

d.4) REFERENCIA / CREDIBILIDAD: El EAP ha de ser el referente psicopedagógico en el sector para los centros, para los usuarios, para los otros servicios y la administración.

- El EAP debería ser el punto de referencia para los centros en aspectos psicopedagógicos.

“Diguem que atorguen a l’EAP un rol d’expert en aspectes psicopedagògics, d’entrada es compte amb què sap del seu àmbit que coincideix amb aspectes en què ells se senten poc formats” [C6/ 1,4]

“Respecte als centres educatius estan contents, senten que els ajudeu, troben un suport, troben un punt de referència que els va bé” [A4/ 3,6]

“El que necessitem és una persona de referència que sigui aquella persona a la que t’adreces per consultar” [C4/ 1,1]

“ los profesores se van acostumbrando a la figura del EAP” [C4/4,4]

“el que necessitarien seria tenir un interlocutor amb qui poder compartir i contrastar les seves preocupacions referides, sobre tot, a dos aspectes:

. el treball a l’aula entès des d’un punt de vista general.

. la resposta que cal donar a les necessitats educatives de determinats alumnes” [C3/ 1,1]

- El EAP ha de tener un lugar y credibilidad en los centros y ante la Administración.

“De les coses de les que estem més satisfetes és de la receptivitat i d’haver trobat un espai d’intervenció en els centres. També per part de l’Administració, de la Inspecció. Ara hi ha una sèrie de coses en les que l’EAP ha de dir el seu parer i ,certament, alguns inspectors compten força amb l’EAP. Creiem que en això hem anat millorant, des que s’han definit millor les funcions de l’EAP” [E1/ 4,8]

“en general crec que l’EAP te bona premsa entre tots els sectors de la comunitat educativa.(...)”

(...) En general la major part de les coses que proposa l’EAP i en que l’inspector ha de fer un informe perquè la delegada resolgui, en un 99 % dels casos els inspectors informen favorablement el que ha proposat l’EAP, això vol dir que hi ha una relació de confiança professional no només de que l’EAP fa la feina i després dius: “si ells ho diuen ja està bé” si no que realment no en dubtes, en general, de que les coses estan ben fetes.” [A2/ 4, 2]

“crec que la majoria dels inspectors considera que els professionals de l’EAP mereixen la seva credibilitat”. [A2/ 4,3]

“és difícil però s’ha avançat molt en els centres de primària. Quant a relació,..., quant a entendre el que es fa,....” [E2/ 3,1]

“procurem tenir una mena de principi de realitat pensar que tota feina que fem és important, també és lògic que hi hagi algú que confiï en nosaltres per demanar-nos coses, perquè també hem de defensar els professionals que tenim una formació i una informació que pot ser vàlida i està bé que ens ho preguntin” [E2/ 5,2]

“La persona que tenim,..., ha aconseguit tenir credibilitat, sovint els mestres et diuen “això li podríem demanar o consultar a la de l’EAP” [C1/ 3,5]

- El EAP debe ser un referente psicopedagógico a largo plazo para las familias.

“a nosaltres ens agrada presentar-nos a les famílies d’alumnes amb nee com el seu referent pel que fa a l’educació al llarg de la seva escolarització”. [E2/ 2,8]

- El EAP ha de hacerse cargo de las situaciones psicopedagógicas que se dan en los centros y en el sector.

“També pot ser un bon indicador que els directors reclamin l’opinió i l’assessorament de l’EAP quan es presenta una situació problemàtica, és a dir que compten amb la persona de l’EAP per resoldre problemes del centre, crec que això mostra una certa confiança” [C6/ 3,5]

“Per nosaltres, com Administració, saber que hi ha un element extern molt especialitzat dins els centres que pot ser un punt de referència en qüestions específiques ens dóna un punt de confiança. Seria el fet de dir “aquí hi tenim un professional que ha de garantir (no solucionar! però si garantir) que algú té cura dels problemes de caire psicopedagògic que puguin sortir respecte a un nen o un grup”. [A4/1,3]

d.5) RELACIÓ INTERINSTITUCIONAL: El EAP debe tener un papel activo en la coordinación de servicios en su sector.

- El EAP puede resolver con eficacia y conocimiento los contactos con servicios externos del sector.

“Sobre tot el que fa referència als contactes amb l’exterior, nens que venen d’un altre centre i ja tenen un dictamen o algun tipus d’observació, fer tot el treball de traspàs amb el que havia estat abans i el que necessitem aquí a l’escola . O que venen del CAPIP o d’un centre d’estimulació precoç o el contacte amb alguns pediatres.

També es fa un treball molt interessant amb el programa de compensatòria d’integració d’alguns nanos que s’incorporen a 5è o 6è perquè venen d’un altre país;..., Aquesta persona resol molt àgilment aquest tipus de contactes que a nosaltres ens costaria molt de temps i esforç”. [C1/ 2,5]

“que tot el que són contactes amb el “món extern” l’EAP ho hauria de fer i, a més a més, amb diligència. (Per ex. nens que els porten els EAIA, que són atesos des dels CSMIJ, ...,) és a dir totes aquestes relacions amb professionals externs, que l’EAP ho té molt per la mà, hi te una entrada fàcil i a més te (per entendre’ns) “categoria” perquè fa temps que ho fa i en sap” [C6/1,1]

“de fer, com a equips de sector, tota aquella tasca que el centre no pot coordinar amb tots els serveis que tenen a l’abast i que els donen recolzament directament o indirectament. Penso que l’EAP tindrà aquí un paper cabdal “ [A1/ 2,1]

“com que és un servei sectoritzat, això fa que hi hagi, relativament, poca presència en el centre. Però li dóna una funció de coneixement de recursos, de tenir-ne relació i poder intervenir activament en iniciatives de coordinació o provocar-les en el seu sector. Aquesta potser és la vessant que menys es fa però que jo crec que cada vegada més esdevindrà molt important i en que l'EAP tindrà un paper insubstituïble”. [A4/ 1,4]

“entenc que aquesta manera de plantejar-se la feina no com “ l'equip” si no com “un equip dins d'una xarxa” de serveis que necessàriament s'ha d'implicar crec que és una molt bona estratègia” [T1/ 2,2]

“Un altre indicador per mi, encara que no com els altres que podríem dir que són universals, seria la tendència de l'EAP a establir vincles de coordinació amb altres serveis educatius sanitaris i socials” [T1/ 4,5]

- El EAP ha de desenvolupar funcions de mediació o puente entre los centros y otros servicios comunitarios.

“el elemento exterior tiene, además, otra función importante que tiene que ver con ser un puente y canal comunicador con otros servicios comunitarios “ [T2/2,3]

“S'hauria de potenciar moltíssim aquesta línia d'aglutinar esforços perquè molts alumnes no requereixen només serveis d'ensenyament si no de molts altres departaments” [A4/1,4]

“cada dia estic més convençuda que hi ha molts temes, quant a alumnes, que des d'ensenyament solament no ens en sortirem i per tant crec que recollint iniciatives que surtin dels EAP o donant-los-hi un mandat específic, s'hauria d'anar a potenciar aquestes intervencions en xarxa”. [A4/ 4,3]

“l'EAP podria fer una tasca de connexió, de pont, entre l'escola i aquesta xarxa de serveis de suport que donarien atencions externes i especialitzades als infants o les famílies” [C3/ 2,3]

- El EAP puede promover y facilitar los intercambios de ideas y experiencias entre centros.

“l'EAP té la capacitat, com a equip, de conèixer moltes experiències diferents i, fins i tot, podria conèixer el que fan altres equips (que de vegades sembla que costa), tenint en compte que una de les coses que més accepten els centres és tenir coneixement d'experiències que funcionen, crec que això ho podria facilitar l'EAP, estimular-ho, organitzar-ho,...” [A1/ 3,6]

“Seria bo que circulés la informació i l'experiència acumulada” [A1/ 3,7]

“tot el que te a veure amb ajudar a sistematitzar les experiències en ajudar a tenir una mica la memòria de les coses que es fan en els centres és un paper importantíssim dels EAP” [T1/3,4]

“Després, des del mateix àmbit més sectorial, caldria mirar d’aprofitar el coneixement diversificat i profund que moltes vegades poden tenir els EAP respecte dels diferents centres i ajudar no només a una xarxa de coordinació amb serveis que atenen als centres si no ajudar que els centres entre ells es coneixin i comparteixin” [T1/7,3]

d.6) RIGOR / EQUIDAD: El EAP ha de poder opinar tècnicament sobre situaciones psicopedagógicas sin poner en peligro la continuidad de las relaciones.

- Los EAP han de poder opinar tècnicament para que otros órganos de la Administración puedan tomar decisiones con mayor conocimiento de causa.

“En general la major part de les coses que proposa l’EAP i en que l’inspector ha de fer un informe perquè la delegada resolgui, en un 99 % dels casos els inspectors informen favorablement el que ha proposat l’EAP, això vol dir que hi ha una relació de confiança professional no només de que l’EAP fa la feina i després dius: “si ells ho diuen ja està bé” si no que realment no en dubtes, en general, de que les coses estan ben fetes”. [A2/ 4, 2]

“Una queixa (entre cometes) bastant constant seria el “poc compromís” en alguna decisió difícil. No se si perquè us sentiu mediatitzats o pel que sigui, però si que aflora de vegades aquesta visió que feu una mica de “corretja de transmissió” del que l’escola o els pares volen”. [A4/ 3,5]

“Ja sabem que no sou executius i que això potser us dóna, per part vostra sobre tot, poc espai de poder a l’escola. Però no es tracta d’això, s’hauria d’esperar per les funcions que teniu i les atribucions que se us dóna en la normativa que funcioneu com a instància tècnica. Que després les decisions les prendrà qui les hagi de prendre, però no hauríeu d’estar mediatitzats per la situació de l’escola o de la família”. [A4/ 3,5]

“Aquí estem malbaratant els recursos, amb això hauríem de ser rigorosos i molts dictàmens dels que arriben no ens permeten dilucidar bé” [A1/7,5]

- El EAP debería poder opinar tècnicament sin poner en peligro la relación con los centros, las familias o los servicios con los que actúa.

“Del que es tracta és que cada un pugui tenir i expressar la seva posició i poder seguir intervenint a futur, perquè, clar, si pel fet de portar una contrària evident i fer-ne “causa bel·li” hipoteques la teva capacitat d’intervenció de futur en aquell centre, o al menys durant un període prou prolongat de temps, tampoc te gaire sentit fer-ho” [A2/ 5,4]

“la elaboración de los dictámenes, por poner un ejemplo de éste tipo de encargos, es un encargo que obstaculiza enormemente la posibilidad del EAP de trabajar con la escuela en relación a los niños dictaminados, la posibilidad

de trabajar con la familia, de la misma manera que un juez no puede ser quien sentencia en una separación y quien hace la terapia familiar” [T2/4,1]

“Para un trabajo de ayuda y para un trabajo de seguimiento se requiere una persona que no sea quien tiene en sus manos decidir o proponer el destino escolar de un niño ni en relación a la escuela ni en relación a la familia” [T2/6,2]

- El EAP ha de poder trabajar sus opiniones con las personas implicadas y procurar consensuarlas.

“La meva experiència és que l’EAP no diu sempre el que diu l’escola, inclús de vegades fa que les propostes ja canviïn en origen gràcies a la seva opinió i per tant l’opinió de l’escola i de l’EAP arriben com a coincidents perquè ja s’ha fet un treball previ d’acords”. [A2/ 5,2]

“Al començament de les UEE hi havia la por que els directors dels centres demanessin moltes derivacions i que pressionessin els EAP per fer informes de més, amb el temps aquesta por s’ha esvaït i sembla que IES i EAP acorden quins alumnes requereixen UEE, es treballa conjuntament i es fa l’acompanyament del cas”. (A.3 / 2,9)

“quan fem algun informe no el donem per definitiu fins que no l’ha pogut signar el tutor o algú de l’equip directiu del centre, sovint hi posem el membret de l’escola i de l’EAP” [E4/ 6,2]

- La opinión técnica de los EAP debe ser realista respecto de los recursos disponibles.

“De vegades la “independència” dels professionals de l’EAP respecte de l’administració s’entén d’aquesta manera i es crea una situació difícil perquè l’EAP fa una prescripció de recursos poc flexible i realista. Seria bo que els professionals dels EAP fossin conscients que els recursos són limitats i potser una demanda excessiva a la pràctica pot perjudicar l’escolarització de l’alumne en un lloc on hauria estat ben atès”. (A.3 / 3,5)

d.7) PRUDENCIA PROFESIONAL: Es preciso mantener una actitud de prudencia profesional en las intervenciones

- Hay que proceder con tacto y respeto en la relación con el profesorado, alumnos y familias.

“ser molt caut a l’hora de fer segons quines intervencions en que es demana al professorat que posi en pràctica coses que en realitat són difícils” [C6/ 5,7]

“a mi modo de ver es muy inteligente, la necesidad de pedir permiso al alumno para que hable con la professional del EAP. No se puede plantear que alguien pueda actuar para poder ayudar si la otra persona está bloqueada”. [C4/ 4,2]

“Ha habido muchísimo respeto hacia el alumno, entre otras cosas porque con él no habían tenido ningún conflicto previo y eso te abre muchas puertas a nivel humano,” [C4/ 4,3]

“las personas con las que he trabajado de los EAP (...) han sido muy prudentes en las intervenciones que han hecho con el equipo docente, pienso que ésa ha de ser también la línea”. [C4/4,5]

- Es preciso ser cuidadosos en el uso y la custodia de la información a la que el EAP tiene acceso.

“Potser també seria important tenir un codi deontològic (encara que els EAP no són una professió liberal) perquè s'accedeix a molta informació reservada, [...] una persona de l'EAP hauria de poder, en determinats casos, demanar empara en el seu estatut jurídic o en el seu codi deontològic per no dir determinada informació o per inhibir-se en determinat cas quan l'obligués a fer una cosa que va en contra dels principis, no personals, si no dels principis per als què ha estat creat l'EAP”. [A2/7,3]

“el chaval se abre cuando entiende que lo que va a decir no va a ir a parar a según quien, que no se va a hacer uso en el sentido de alarmar a los padres,..., i pienso que si que esos pactos són necesarios”. [C4/ 4,3]

d.8) FUNCIONALIDAD: Es importante que en las tareas que desarrolla el EAP se ajuste la dedicación y el esfuerzo al objetivo pretendido.

- Es importante tener clara cuál es la finalidad de cada tarea y procurar cumplirla rigurosamente

“Seria bo mirar d'afinar millor en la descripció dels alumnes amb necessitats educatives especials, sobre tot quan es demana algun tipus de recurs perquè des d'aquí puguem buscar el recurs més adient i cal fer-ho, a més, amb aquell principi de realisme del que parlàvem perquè els EAP també són Administració i han de comprendre els límits de les possibilitats de dotació de recursos”. (A.3 / 3,9)

“cal definir perfils d'alumnes, per diferenciar els que són estrictament problemes de conducta dels que puguin patir malalties mentals. Els professionals de les UEE diuen que no poden fer-se càrrec d'aquests últims, per tant aniria bé que els EAP poguessin definir millor en els seus informes aquests aspectes”. [A.3 /2,5]

“De fet no demanem a l'EAP que posi molt contingut en aquells informes però si que sigui precís per a aquell alumne en concret” [A.3 / 2,7]

“Crec que els EAP haurien de vetllar per ser curosos en els informes, darrerament comencem a veure informes molt “tipificats” [A.3 / 2,6]

“que els dictàmens donin resposta a les expectatives del centre i a les expectatives de l'Administració a l'hora d'oferir l'atenció i que aquelles coses que s'expliquen al dictamen puguin realment ser útils a la gent que els rep” [A1/3,1]

“Un altre aspecte podria ser tota la previsió de necessitats. Crec que hem de seguir treballant bastant tot aquest aspecte de la previsió de necessitats, no se si a l'hora de fer els dictàmens, per exemple, som prou rigorosos en determinar les necessitats que tenim de cara a un alumne i l'aprofitament dels recursos.” [A1/ 7,5]

- Es importante que el esfuerzo y la dedicación a las tareas se ajusten a su utilidad.

“Moltes vegades creus que no es correspon la quantitat de temps que hi dediques amb l'efectivitat real que tenen. Algun aspecte és positiu però sovint et sents molt “buròcrata”. [E1/ 5,1]

“La clau seria valorar la utilitat real, la rentabilitat de la feina. Segurament seria millor fer documents més senzills que no necessitessin tant de temps (en els casos en que només es tracta d'un tràmit administratiu). De vegades, a més, ens sembla que ens donen molta pressa a nosaltres però el document arriba als centre molt més tard quan tu ja els has donat la informació”. [E1/ 5, 3-4-5]

“Pel que fa als dictàmens, Intentem viureu en el sentit que, si ho podem fer bé, això pot ser important per la història del nen, per dir el que necessita i en la relació amb els pares. El que passa és que després és burocratitza molt, perquè als centres els arriba tard i malament, no s'utilitza sempre adequadament. Però nosaltres, donat que som els experts en aspectes d'avaluació, volem fer-ho el màxim de bé.

Altres tipus d'informes com ara els d'Incorporació tardana acaben sent molt burocràtics per què de fet no serveixen de res ja que no representen més ni menys recursos, per tant sap greu, però quan es pogut fer-ho i fer-ho bé amb l'entrevista amb l'interpret i la família se sent acollida et sents bé amb el procés que ha estat útil per a tu i per a la família”. [E2/ 2, 3-4]

- Convendría controlar la tendencia progresiva a la burocratización.

“També hauríem d'incloure [entre les feines poc satisfactòries] totes les feines que no tenen utilitat, com ara el 80% de la paperassa, de les reunions, del pla de formació de la zona, de les comissions de matriculació que no te cap sentit aquí,..., de les reunions que et convoquen a Barcelona per perdre el temps,..., demandes que veiem a nanos per fer informes per demanar més recursos,..., coses d'aquestes.” [E.3/ 7, 5]

“Creo que el proceso de normativa que ha seguido la vida de los EAP estos últimos años ha conducido, yo creo que a contrapelo de los profesionales, a una propuesta cada vez mas burocratizante de su trabajo”. [T2/ 6,2]

“tenim una gran pressió per fer informes d’alumnes perquè estiguin catalogats i demanar recursos,..., aquesta és una altra història que afecta a les funcions, si hem de fer cas al Departament d’Ensenyament que és qui ens mana i ens paga, no podem dir que no a aquest tipus de demandes , però clar aquí hi ha una feina impressionant per redefinir tot això, els criteris pels quals el Departament diu com s’han de fer els informes o en quins moments, això és un “cacao” i crea unes ambigüitats i unes tensions entre els profes i nosaltres” [E4/ 5,2]

“També ens preocupen coses internes del treball dels EAP, com ara l’avalantxa que ens trobem en aquests moments de demanda d’informes” [E4/ 6,4]

d.9) TRAZABILIDAD / PERMANENCIA: Hay que definir como se deja constancia de las tareas realizadas en cada ámbito de intervención

- Es importante que el EAP deje constancia del trabajo realizado para que no se pierdan sus aportaciones.

“Una altra qüestió seria “escriure”, jo crec que els EAP escriuen poc (...) Aleshores entre què és una tasca una mica “etèria” aquesta de l’assessorament, i que no s’escriu gaire,... , l’altra tasca d’avaluació dels alumnes si que queda escrita en els dictàmens, però després hi ha quantitat de feina que es fa i que no es reflecteix en lloc”. [A4/3,4]

“Nosaltres hem dissenyat una agenda el que anomenem un “cuaderno de bitácola” on anem registrant tota la intervenció que fem en els centres. Nosaltres ens reunim cada setmana amb un representant de l’equip directiu, sobre tot a primària, aleshores es va definint l’agenda i va quedant registrat, això ho té el de l’EAP i el representant del centre” [E4/ 5,3]

- Es importante que se escriban las actuaciones desarrolladas respecto a un alumno para facilitar su seguimiento.

“Tampoc és possible registrar-ho tot perquè ens passàriem més temps escrivint que treballant. Però això faria que la feina dels EAP fos més fàcil de seguir i per al centre també és un punt de referència tot el que l’EAP ha anat escrivint sobre aquell alumne, sobre aquell grup,..”. [A4/3,4]

“Hi va haver mestres que demanaven més informació escrita per part de l’EAP sobre els alumnes que ha valorat”. [C3/ 4,3]

“parece que hay una reticencia a hacer informes que determinen al chaval. Yo pienso que eso es un error, en los centros de secundaria no se recibe peor a un chaval porque traiga un informe en el que diga que tiene unas necesidades educativas especiales “ [C4/ 8,1]

“de vegades demanem que sigui algú de l’escola qui pren nota dels acords de seguiment, hi ha escoles que els profes tenen un full de registre i jo tinc el meu i després en un moment determinat es poden contrastar” [E4/6,2]

E) Sobre formas de intervención en los centros

e.1) ALTERIDAD: Es importante la posición del EAP como “externo” a los centros y sin relación jerárquica.

- La posición externa permite al EAP tomar distancia de las situaciones y asesorar con perspectiva.

“l’EAP té aquesta característica d’externalitat que tot i estar treballant colze a colze amb els professors, els directors, els alumnes i les famílies, s’ho miren també des de fora sense estar cada dia en la situació i això els hi dóna un matís d’independència”. [A2/ 5,2]

“serían dos condiciones favorables:

Por un lado la multiprofesionalidad

Por otro lado una condición que yo creo que es útil pero que está todavía poco definida y que tiene que ver con la condición de “externo” a la institución.”

[T2/ 1,3]

“plantearse un tipo de intervención institucional, que no quiere decir hacer un análisis institucional, sino hacer una lectura de los problemas, esto solo se puede hacer si uno tiene una condición de exterior que le permite tener distancia en las lecturas y tener unas ciertas condiciones de asepsia y de neutralidad”. [T2/1,4]

“El que diferencia és la posició en la que s’està, en la distància que es pot prendre dels problemes, la possibilitat de contactar amb serveis exteriors.”

[A1/ 4,5]

- La posición externa permite al EAP hacer aportaciones y comentarios diferentes a los que podría hacer si estuviera dentro de la Institución.

“La persona de l’EAP te una postura incòmoda perquè ve de fora, però per altra banda precisament per això es pot permetre opinar o dir coses des d’una posició poc implicada i sovint neutral” [C6/ 1,3]

“és possible que com a psicopedagoga puguis dir coses perquè ets docent com ells i tens els nanos a la classe i pots dir coses que no acceptarien d’algú de fora. En canvi com a eapera pots dir algunes coses que no serien possible des de dins” [C6/5,2]

“Exacte, aquesta és la clau, un psicopedagog de centre no li anirà a dir a un company seu segons què i el de l’EAP potser sí. Aleshores aquí sí que has de

tenir clar aquest paper extern. Aquesta posició pot ser, de vegades, incòmoda per al centre perquè pot posar en qüestió,...., i els directores tendeixen a preferir que els dotin de professors que no tenir assessoraments externs". [A1/ 4,4]

"En aquest sentit creuen que la posició d'extern que te l'EAP facilita aquest tipus d'aportacions, creuen que no seria el mateix si estigués inclòs al centre a temps complet" [C3/2,4]

- La posición no jerárquica permite intervenir mejor en determinadas situaciones, desde una cierta neutralidad.

"Una altra cosa que em vaig trobar als centres és que els alumnes (sobre tot els de batxillerat) em venien a veure més quan anava com eapera que quan vaig estar de psicopedagoga. Com a psicopedagoga era una professora i com eapera era una persona externa que ve un dia a la setmana, era la psicòloga." [C6/ 4,7]

"Haría falta una definición clara y racional de la dependencia jerárquica. Creo que ésta es una cuestión que necesita mejorar porque, aunque en la normativa esté claro que los EAP dependen de inspección o como sea, creo que no es ni claro para los directivos de las escuelas ni para la Administración, creo que este es un tema a revisar y a definir. Tal como está formulado ayuda poco y confunde". [T2/ 1,3]

"Ara se'n parla molt de mediació, potser és una mica el tema de moda. Però el que està clar que quan hi ha algun conflicte greu aniria bé que algú pogués intercedir-hi i molt probablement no ho pot fer algú del centre,.. , aquest paper l'ha de fer inspecció? Podria ser, però, inspecció també és qui acaba poden sancionar i això el posa en un paper no gaire adequat, és complicat" [A1/ 5,3]

"la nostra figura no es pot desdoblar, sovint som la professora, la directora, ..., a més de ser professors d'àrea tenim altres responsabilitats i l'alumne identifica moltes vegades el teu càrrec amb unes actuacions (potser seràs el que cridarà els pares si hi ha problemes, o el que el cridarà al despatx en un moment determinat,...) això et pot fer difícil acostar-te a ell. Aquí la figura de l'Eap és determinant per a fer aquesta tasca(...) ho pot fer en una posició millor que la nostra, donat que en última instància no ha de posar notes, no és una persona que després necessàriament vagi a explicar als pares que li ha dit". [C4,12]

"l'EAP, és una persona que té aquesta posició privilegiada per abordar des de fora aquests temes, la pràctica ens diu que l'alumne s'obre molt més i acaba explicant coses que ens poden ajudar" [C4/ 1,3]

e.2) PRESENCIA / PROXIMIDAD: La presencia del EAP en los centros ha de ser de larga duración y sistemática

- Los profesionales de los EAP han de asistir a un centro durante periodos largos de tiempo para dar continuidad al trabajo y que el centro pueda contar con él.

“Depèn força dels equips directius, sobre tot en l’aspecte de consolidació de feines al llarg del temps. Nosaltres també hem de procurar donar continuïtat a les tasques encara que canviï el professional de l’EAP. És important que estiguem d’acord en les línies bàsiques de treball”. [E1/ 3,3]

“És important la disponibilitat, tu hi has de ser i, a més, amb continuïtat i sistematicitat. Però també que quedi clar que tu no ets el responsable de l’alumne”. [E2/ 3,4]

“Amb el temps hem anat aprenent a fer demandes molt concretes, que es pugui temporalitzar en un curs, perquè si el curs proper no hi és aquella persona, almenys que a l’escola quedi alguna cosa,...” [C1/ 2,3]

“Si hi ha molta implicació per part de l’EAP, els centres acaben comptant amb aquest servei d’una forma natural i freqüent. Fins i tot poden arribar a comptar-hi més que amb el psicopedagog del centre, sobre tot si aquest professor va canviant i la persona de l’EAP no” [C6/ 2,5]

“es pot treballar molt millor quan portes temps treballant en una escola. De la mateixa manera crec que és important anar als centres amb una periodicitat curta (com a mínim un cop per setmana)”. [E4/ 5,1]

- La asistencia larga y regular de los EAP favorece la posibilidad de actuar conociendo el contexto.

“l’EAP té l’avantatge de tenir una dedicació molt regular als centres la qual cosa fa que, no només pugui informar d’una situació i del que li convé a aquella criatura, si no que ho pot fer d’una manera contextualitzada en relació al centre on està o al que pot anar i això li dóna un plus quant a la proposta que és molt important”. [A2/ 4,4]

- Es necesaria una asistencia sistemática y frecuente para que la tarea se base en la colaboración y sea eficaz.

“que una persona que fa una visita d’un matí al centre fa molt difícil que la seva tasca pugui tenir una incidència en la vida del centre i en les demandes que es farien a l’EAP”. [C2/ 1,4]

“una persona que ve des de fora i que ha d’entrevistar-se amb el nano,..., conèixer la família,..., la distància en el temps de setmana en setmana (i que per qualsevol cosa que pugui succeir s’allarga a quinze dies) ens trobem que resulta ineficaç.” [C2/ 2,1]

“també seria bo que l’EAP pogués dedicar més temps d’atenció directa a cada escola per poder fer un assessorament més seguit” [C3/1,6]

e.3) PERSPECTIVA: Se necesitan mecanismos para que el asesoramiento de larga duración a los centros no provoque rutinización o pérdida de perspectiva.

- Es importante establecer mecanismos de evaluación de las tareas de colaboración con los centros.

“Nosaltres ens reunim cada setmana amb un representant de l’equip directiu, sobre tot a primària, aleshores es va definint l’agenda i va quedant registrat, això ho té el de l’EAP i el representant del centre” [E4/ 5,3]

“[caldria veure] quin grau de consistència o permanència té en el centre la feina que des de fa 15 anys està fent (a primària) l’EAP. Dic això perquè de vegades mirant els Plans de Treball dels EAP veus com des de fa anys s’està intervenint en el mateix àmbit.”[A4/3,1]

- Hay que planificar las tareas de manera que puedan seguirse sus variaciones.

“Caldria treballar com per “programes” que es comencen i s’acaben, tothom quedaria més tranquil i es podria avaluar millor” [A4/ 3,2]

“des del meu punt de vista, la manera de donar resposta seria amb programes, és a dir focalitzant la resposta a aquella necessitat amb un programa establert amb un principi i un final(...) Les escoles amb aquell programa d’intervenció ja haurien d’assumir-ho d’alguna manera, és a dir assimilar les aportacions, els materials, les estratègies, les reflexions, que els poguéssiu aportar,...” [A4/4,4]

“En el tema de l’assessorament crec que es podria millorar per aquí, enfocant l’assessorament d’una forma més tangible, més organitzada”. [A4/4,5]

e.4) ENFOQUE INSTITUCIONAL: El EAP ha de actuar con visión global de centro

- El EAP debería tomar el centro como unidad fundamental de intervención.

“Vàrem posar una mica els “objectius” com a nosaltres ens agraden. Per ex. vàrem posar un objectiu de “treball amb la Institució” que inclouria el treball que fem amb Caps d’Estudi i el que fem per la institució en general. Volem que quedi escrit perquè els centres sàpiguen que nosaltres també tenim la intenció d’ajudar-los des d’aquest aspecte, fent per exemple alguna xerrada o reunions de valoració conjuntes”. [E2/6,3]

“el objeto de trabajo mas importante del EAP es la institución, aunque su incidencia tenga, en determinados momentos, una actuación directa sobre los niños o sobre las familias, pero creo que hay toda una vertiente de ayuda a la institución como tal y desde esa perspectiva he pensado las cosas que voy a comentar”. [T2/ 1,1]

“Des d'aquesta perspectiva jo (i aquí a l'EAP sempre ho hem parlat bastant) crec que tenim definit un client que és fonamentalment l'escola i el mestre, no el nen o la família” [E4/ 1,5]

“Nosaltres hem dissenyat una agenda el que anomenem un “cuaderno de bitácola” on anem registrant tota la intervenció que fem en els centres. Nosaltres ens reunim cada setmana amb un representant de l'equip directiu, sobre tot a primària, aleshores es va definint l'agenda i va quedant registrat, això ho té el de l'EAP i el representant del centre” [E4/ 5,3]

- El EAP ha de trabajar estrechamente con los Equipos Directivos y las figuras de coordinación de los centros.

“Depèn força dels equips directius, sobre tot en l'aspecte de consolidació de feines al llarg del temps. Nosaltres també hem de procurar donar continuïtat a les tasques encara que canviï el professional de l'EAP. És important que estiguem d'acord en les línies bàsiques de treball ». [E1/ 3,3]

“En el mateix sentit, caldria tenir bons interlocutors en els centres perquè la feina fos més eficaç i coneguda, seria bo definir bé les funcions i les relacions amb els psicopedagogs i els MPT que treballen dins dels Instituts”. [A.3 / 3,8]

“considero que els professionals de l'EAP són personal directiu i si és personal directiu extern han de poder aprofitar-se també, d'aquesta capacitat d'orientació i guiatge que té el professional de l'EAP en col·laboració dels directius interns del centre, és a dir l'equip directiu. Per tant aquest protagonisme i aquesta triangulació: directiu intern - directiu extern – inspector , em sembla que és un aspecte important”. [A2/2,5]

“Intentem ajudar els equips directius a tenir elements d'organització que siguin el màxim favorables per tothom . Ja sigui a través de l'equip directiu, del mestre tutor, del m.e.e., els cicles” [E2/ 1,6]

“és importantíssima la relació amb els equips directius. És importantíssim que l'equip directiu se senti recolzat per la vostra tasca” [A1/ 6,8]

“de vegades demanem que sigui algú de l'escola qui pren nota dels acords de seguiment, hi ha escoles que els profes tenen un full de registre i jo tinc el meu i després en un moment determinat es poden contrastar” [E4/6,2]

“creo que eso hay que romperlo, si desde el primer momento los equipos directivos i el EAP presentan ese recurso como una herramienta eficaz para poder solventar determinadas situaciones, tendríamos que romper esa dinámica” [C4/ 3,1]

“A veces nosotros como equipò directivo tampoco tenemos demasiadas respuestas cuando un profesor está que no puede mas.” [C4/ 3,2]

- Es importante que el EAP trabaje en diferentes niveles de la organización de los centros.

“Nosaltres hem fet com 4 moments: El moment de la intervenció en casos / El moment de la intervenció en casos + intervenció en programes / El moment d'això darrer + anàlisi de centres /El moment de acompanyament als centres a fer-se un projecte de centre” [E.3/ 4,5]

“Una altra manera de valorar la utilitat de la feina de l'EAP seria veure si les orientacions que dóna s'han pogut generalitzar, és a dir si han trascendit el cas o el problema concret sobre els que s'han fet i han generat criteris aplicables a altres situacions. També es podria valorar si algunes aportacions han acabat convertint-se en situacions de formació de cicle o de centre com ha passat en aquest centre en algunes ocasions”. [C3/4,5]

“Un altre aspecte a valorar seria si l'EAP intervé en diferents nivells o àmbits del centre :

- . alumnes entesos individualment
- . professors que demanen assessorament
- . grups o equips de professors que treballen conjuntament “

[C3/4,6]

“que no està en contradicció el que és el treball diríem “a peu d'obra” al voltant d'un problema que ja s'ha concretat amb el que seria una tasca més vinculada a processos d'assessorament amb la vista posada en la millora”. [T1/ 3,2]

“Les últimes informacions que m'arriben dels EAP, però, és que la feina està cada cop més agafada als problemes d'alumnes cada cop més diversos que arriben a les escoles” [T1,3,2]

- El EAP debería participar en estructuras de coordinación del centro (comisiones, ciclos ,departamentos,...).

“També pot ser fonamental veure a quines reunions del centre assisteix la persona de l'EAP (juntetes de nivell, juntetes d'avaluació, algunes de coordinació pedagògica dins dels departaments,...) si es demana a l'eapero que assisteixi a algunes d'aquestes reunions pot ser un bon indicador de que està ben considerat en el centre”. [C6/ 3,4]

“un bon element per entendre quin tipus d'intervenció s'està fent és fins quin punt la intervenció de l'EAP s'ha anat inserint en estructures del centre, estructures de treball conjunt, de coordinació, d'organització, etc”. [T1/ 4,6]

e.5) ESTILO COLABORATIVO: La relación de los EAP y los centros ha de basarse en el respeto y el reconocimiento mutuo

- El EAP ha de tener en cuenta la historia y la cultura de cada centro.

“En una escola en que està tot per fer el que tu aportis serà ben rebut i aquí potser s’aportava alguna cosa i es qüestionava” [C1/ 1,3]

“per aquesta història que són dos móns que d’alguna manera conflueixen en un moment determinat i han de fer coses conjuntes que han de ser interessants pels uns i pels altres, pensaria en “el grau de flexibilitat” de la persona de l’EAP (o podria ser mutu) per adaptar-se a aquesta realitat.” [C1/ 3,9]

“Potser cal tenir molta formació i seguretat per poder anar a 4 o 5 escoles diferents i atendre-les a cada una amb la seva història. (...)Seria bo que la persona de l’EAP quan arriba a un centre tingui la sensibilitat per considerar la seva història, la seva cultura.” [C1/ 5,8]

“Una altra cosa que és molt important a secundària és tenir present el què el centre ja fa, les seves característiques, s’ha de ser molt prudent a l’hora d’anar explicant coses que costen molt de posar-les a la pràctica”. [C6/ 2,6]

- Hay que negociar las intervenciones con los implicados.

“Procurem que els centres, cicles, ... siguin conscients que cal prioritzar les feines, dedicar els esforços a les feines que puguin ser més importants”. [E1/ 3,9]

El que fem és procurar que es facin prioritzacions per atendre aquest tipus d’alumnes en reunions de cicle. A principi de curs amb el MEE, el Cap d’Estudis i els mestres fem reunions per veure quins alumnes preocupen, de quins se n’ocuparà el centre, quins ha de veure l’EAP, etc [E2/ 2,10]

“Després a través del MEE intentem canalitzar les coses, intentem que hi hagi comissions d’Atenció a la Diversitat perquè les decisions es prenguin més col·legiadament, és difícil però s’ha avançat molt en els centres de primària. Quant a relació,...., quant a entendre el que es fa,....” [E2/ 3,1]

“Si, ens agrada poder acordar i discutir amb els professionals, no els passem el cas perquè ells facin, volem poder discutir-ho”. [C1/ 4,8]

“Ho valorem i decidim conjuntament qui parla amb la família, l’escola, la tutora, l’EAP? Junts? Separats?”... [C1/ 6,6]

“Després pensar una mica en “els projectes (o petits projectes) que s’hagin compartit” amb el temps, que no tenen perquè ser sempre els mateixos, anirien en funció del pla anual que es pacta i poden ser coses molt ambicioses o molt concretes”. [C1/ 4,2]

- Hay que planificar actuaciones conjuntas basadas en la corresponsabilidad.

“Després seria important avaluar “si queden ganades de continuar treballant junts”. El que serien els desitjos que queden en el tinter” [C1/ 4,3]

“de vegades demanem que sigui algú de l'escola qui pren nota dels acords de seguiment, hi ha escoles que els profes tenen un full de registre i jo tinc el meu i després en un moment determinat es poden contrastar” [E4/6,2]

“seria un element a valorar el fet que el professional de l'EAP i el centre compartissin una mateixa filosofia d'intervenció educativa” [C3/ 4,1]

e.6) NEGOCIACIÓN/ENCUADRE: Las intervenciones se han de “negociar” dentro del encargo de la administración y a partir de los intereses de los centros y las propuestas y encuadre del EAP

- Es importante que el EAP tenga muy en cuenta las demandas de los centros.

“De fet estem oberts a les demandes però volem tenir clar el que fem. No som rígids però volem saber cap on anem”. [E1/ 2,9]

“A l'hora de pensar en una avaluació de l'EAP tot això s'ha de tenir en compte, perquè depèn del que vulgui fer l'equip, les condicions que li posin no només l'escola si no la mateixa administració i la demanda explícita o implícita que li facin farà que senti més ben acceptada o menys la seva feina que no vol dir que sigui més o menys positiva”. [T.3/ 2,1]

“Otra cuestión, para mi muy vinculada a la anterior y muy importante, es de que manera se puede ir elaborando y valorando la adecuación entre el encargo que formula la administración, la demanda que formulan tus usuarios que son las escuelas y tu intervención como EAP”. [T2/4,7]

“nosaltres som un context de consulta i la idea principal d'aquest context és la de l'assessorament que crec que és la feina de l'EAP” [E4/ 1,3]

“en aquest tipus de feina intervenen com a mínim dos elements un que seria el consultat i l'altre que seria el consultor, tots dos intenten treballar pel canvi i la responsabilitat de l'acció del canvi acostuma a estar en el consultant”. [E4/1,3]

“També s'hauria de valorar si l'EAP adapta les seves actuacions a les diferents necessitats dels diversos professors/es o a les diferents característiques de cada cicle” [C3/ 4,7]

- Los EAP también han de mostrar iniciativa y hacer propuestas de actuaciones.

“Seria com partir de la demanda però no necessàriament quedar-nos aquí. En tot cas hi ha d'haver un acord. El que és ingenu és donar resposta a la demanda tal com ens arriba. La demanda s'ha d'analitzar i s'ha de fer una reformulació i una proposta en base a aquesta demanda per aconseguir un acord i portar-ho a la pràctica” [E.3/1,6]

“Em sembla que la demanda parteix d’uns sabers del centre i es pot complementar amb la visió del l’assessor psicopedagògic i es pot mirar d’arribar a un acord que trascendeixi la demanda tal com es va fer”. [E.3/ 2,1]

“de vegades hi ha demandes que pràcticament es poden atendre tal com te les formulen, a l’altre extrem hi hauria ofertes que nosaltres podem fer i que estan molt bé i funcionen. Potser entre aquests dos pols hi hauria tota una transició en que hi hauria respostes a cavall entre oferta i demanda. De vegades, l’assessor simplement es proposa alguna qüestió perquè els centres la tinguin en compte per si en algun moment creuen que ho volen treballar. Això seria una oferta flexible que també pot ser vàlida, no tenim perquè reprimir les ofertes que poden ser útils als centres i de fet nosaltres ho fem”. [E.3/ 2,5]

“la posició mig a dins mig a fora de l’EAP té inconvenients i avantatges, però crec que s’hauria d’aprofitar més aquest rol i crec que les persones de l’EAP haurien de fer més propostes, no es pot esperar a que el centre demani.” [C6/ 5.3]

“Però al mateix temps no estar-se de fer propostes quan creus que poden ser útils, és a dir no esperar sempre a que et facin la demanda per proposar coses que poden anar bé”. [C6/ 5,7]

“Jo crec que des del punt de vista de la estratègia el que hem entès que hi ha sota el paraigua d’un context de col·laboració continua sent vàlid sempre i quant puguem pensar que aquest context es construeix amb col·laboradors diversos i que en alguns casos es concretarà com una tasca de col·laboració entre iguals, cada un des de la seva pròpia formació, i en altres serà necessari que el professional de l’EAP pugui tenir una funció més d’aportar més coneixement, una mica més asimètrica” [T1/ 3,2]

- Los EAP deberían tener claro el encuadre que hacen de las demandas que reciben.

“tiene que quedar clara y es mejorable desde mi experiencia con los EAPs que, como sabes, es de muchos años, es la definición clara del encuadre, es decir del marco desde el cual el EAP interviene en la institución” [T2/ 7,2]

“La qüestió és com et posicions tu davant de qualsevol demanda. Els diferents contextos dels que parlava al principi, tenen les seves regles explícites i implícites” [E4/ 3,1]

e.7) COMPLEMENTARIEDAD: La colaboración entre el EAP y los centros ha de basarse en que sus aportaciones y conocimientos sean diferentes.

- El EAP y el centro tienen conocimientos y saberes diferenciados.

“La idea seria que som un professional més que tenim coses a aportar i que necessitem també dels altres per treballar conjuntament, quan creus en això

mires de compartir tant com pots per assegurar que la feina tindrà sentit. Si creus que pots fer la feina sol, segur que tens poca incidència". [E1/ 3,5]

"una de las dificultades importantes de la intervención siempre ha sido la rivalidad del maestro en relación a que "uno sabe lo que él no sabe pero debería saber" y yo creo que esto no tiene nada que ver con la ayuda que creo que debería plantearse un equipo externo". [T2/2,2]

"Creiem que l'EAP que potser ha seguit durant anys aquests alumnes a primària hauria d'adjuntar informació a la que donen els tutors." [C2/ 3,4]

- El EAP debería hacer aportaciones en aspectos en que los centros se sientan poco formados o competentes.

"Per una altra banda hi ha la possibilitat de tenir contacte amb dades o fets més actuals, de vegades a l'escola ens quedem més tancats en la nostra experiència i ella potser té coneixement de coses" [C1/ 2,8]

"Depèn dels casos, en els casos que per nosaltres són més difícils li demanem ajuda". [C1/ 6,4]

"Diguem que atorguen a l'EAP un rol d'expert en aspectes psicopedagògics, d'entrada es compte amb què sap del seu àmbit que coincideix amb aspectes en què ells se senten poc formats" [C6/1,4]

"De fet seria ajudar-los en aspectes en el que ells no se senten gaire segurs, gaire competents" [A1/ 6,9]

"si donem per entès que ells són els que entenen de currículum podem entrar en unes altres esferes que potser després poden anar a parar a la seva tasca com a didàctes que jo entenc que poden ser millors. El que està clar és que els profes són menys especialistes en certs aspectes de la relació amb els alumnes i les famílies" [E4/3,3]

- El EAP debería aportar conocimientos específicos del campo de la psicopedagogia.

"els casos que tenen un component més "clínic" solen anar cap el de l'EAP mentre que els que són més d'aprenentatge solen derivar-se al psicopedagog de centre". [C6/ 2,3]

"en aquest tipus de feines cal que hi hagi una certa aportació, perquè hi ha certes preguntes, certs dubtes que són la base de l'aprenentatge i el canvi. Se suposa que els assessors que venen de fora tenen més experiència, perquè veu moltes escoles, és un especialista i pot aportar una visió específica a l'abordatge dels temes". [A4/5,4]

" Crec que des dels docents se us demana una intervenció diferenciada, no tant propera al que estan fent cada dia, fins i tot jo he dit alguna vegada que el tipus de terminologia hauria de ser entenedora però una

mica allunyada de la que fan servir quotidianament els mestres. Això també és important”. [A4/5,2]

“Això no vol dir que en un determinat moment nosaltres no poguéssim fer intervencions en l'àmbit de la llengua o les matemàtiques, si no que nosaltres defensàvem que la idea era de ser especialistes en el fet comunicacional, en el fet relacional, i per tant , fos quin fos el tema que es tractés (relacional, de conducta, d'aprenentatge,...) intervenir tot entenent aquest fenomen com un fet relacional” [E4/ 3,2]

“Nosotros con nuestros conocimientos de Inglés, matemáticas o lengua i con la experiència docente no tenemos suficiente para entender algunas situaciones en que una persona con cierta formación puede ayudarnos” [C4/ 3,1]

- Hay que establecer, también, la complementariedad con otros servicios o profesionales.

“hay que tener cuidado para que el profesorado no confunda las funciones del EAP con las de Servicios Sociales o las de Compensatoria. Hay que tener cuidado de delimitar bien (...)cada profesional tiene que tener su lugar en el centro para que quede clara su función”. [C4/ 8,5]

“Hay que dejar muy claro cuales son sus funciones para ver que son complementarias de las nuestras, creo que esa es la palabra clave hay que ver que son complementarias de lo que nosotros hacemos”. [C4/3,3]

“cal complementar els serveis d'assessorament amb altres serveis que poguessin donar suport més directe als centres, sobre tot en el cas d'alumnes o famílies amb dificultats específiques” [C3/ 2,2]

e.8) ACCESIBILIDAD: Es importante la actitud de escucha y la accesibilidad ante las preocupaciones de los centros y/o el profesorado

- El EAP debe acoger las preocupaciones de los centros y las familias

“En principi intentem donar resposta, com a mínim acollir sempre la preocupació” [E1/1,1]

“Hi ha coses en que es pot anar més lentament, però en les informacions que el professor considera que li són gairebé vitals cal atendre'l ràpidament. A més a partir d'aquí és pot tenir una bona entrada per parlar d'altres qüestions” [C6/ 1,2]

“molta gent el que vol fonamentalment és ser escoltat, nosaltres ho vàrem definir en el nostre projecte d'equip com a model d'intervenció” [E4/ 4,3]

- El EAP ha de mostrar proximidad y facilidad de acceso

“que puguin comptar amb tu. Allò de que tu li diguis. “ui no, perquè jo en tinc a la llista deu abans”, no està bé perquè el centre en aquell moment necessita ajuda, perquè ells si t’ho demanen és que no saben què fer. Altra cosa és que et deleguin absolutament tota la responsabilitat i que t’espabilis però això és una altra història”. [A1/ 6,6]

“Havíem tingut aquest tipus de fulls per fer demandes per escrit, però ara normalment es parla directament amb la persona, es pacta una hora, la persona de l’EAP parla prèviament amb el tutor i el professor d’àrea perquè s’ha de treure de la classe y normalment es pacta. A mi m’agrada molt més així, pel que et deia abans de la reticència dels professors, si no sembla que estàs fent una demanda a l’administració i aquests detalls s’han de cuidar molt”. [C4/7,3]

“La persona del EAP. Tiene que ser una persona abordable que la tienes a mano y que en un momento dado le puedes consultar. Eso funciona muchísimo mas que todas las peticiones formales y formularios” [C4/7,4]

“tothom valorava com a important l’accessibilitat i la disponibilitat del professional de l’EAP. És a dir que sigui fàcil fer-li arribar les preocupacions i demandes i no posi barreres per atendre-les” [C3/ 4,2]

e.9) DISPONIBILIDAD: Es necesaria una actitud sincera de ayuda y disponibilidad para atender y procurar resolver las demandas (sin sustituir la responsabilidad de nadie)

- EL EAP ha de procurar dar respuesta adecuada y eficaz a les demandes que recibe.

“En principi intentem donar resposta, com a mínim acollir sempre la preocupació” [E1/ 2,5]

“És important la disponibilitat, tu hi has de ser i, a més, amb continuïtat i sistematicitat. Però també que quedi clar que tu no ets el responsable de l’alumne”. [E2/ 3,4]

“Crec que en algunes ocasions ens demanen intervenció en moments claus, quasi d’esgotament professional del professor. Vull dir que el que avui és un problema insostenible, al cap de 15 dies és pot veure d’una altre manera. Sobre tot el que cal és donar resposta per petita que sigui, el profe es sent “escollat” i pot relativitzar el problema. En aquestes situacions és quan s’agraeixen més les intervencions “tocant de peus a terra” i es critiquen més les receptes de tòpics, perquè en aquell moment no és el que el profe pot ni vol sentir” [C6/3,1]

“Hi hauria la qüestió de la diligència a l’hora de fer les gestions, sobre tot relacionades amb el contacte amb serveis externs en el cas d’alumnes amb dificultats”. [C6/ 5,5]

“Després tenim tot un gran àmbit que seria: com l’EAP compleix les expectatives que te el centre cap a la seva actuació” [A1/ 3,3]

“tothom valorava com a important l’accessibilitat i la disponibilitat del professional de l’EAP. És a dir que sigui fàcil fer-li arribar les preocupacions i demandes i no posi barreres per atendre-les” [C3/ 4,2]

“apareix una crítica cap a l’EAP per la poca concreció que tenen, sovint, les seves orientacions per treballar a l’aula, sembla que caldria fer aportacions més concretes” [C3/ 3,2]

“la sensació és que cal millorar el suport real que reben les mestres en la seva tasca diària i el tractament específic que reben els alumnes”. [C3/ 2,3]

“Un altre aspecte a valorar seria el seguiment que es fa dels casos un cop feta la demanda i les observacions o exploracions inicials” [C3/ 4,3]

“un dels indicadors importants de la tasca dels EAP és l’anàlisi de l’ajuda que s’ha proporcionat al que anomenem treball en casos , perquè jo crec que aquest és un treball importantíssim. Seria mirar amb una mica de perspectiva els alumnes que han estat derivats a l’EAP, els que han estat atesos i quin tipus d’intervencions s’han pogut fer amb aquests alumnes”. [T1/5,2]

- EL EAP ha de mostrar actitud de ajuda.

“quan ens pregunten: “I vosaltres què feu a l’EAP?” El que ens surt d’entrada és respondre “estem a les escoles i ajudem els mestres” una mica la cosa clau seria aquesta” [E1/ 1,1]

“Quan han vist que t’hi posaves amb ells, que entenes la seva preocupació, ha sigut quan s’ha començat a treballar” [E1/ 2,1]

“siempre estoy pensando des de el EAP en una intervención de ayuda. De ayuda quiere decir, y esto para mi es otra de las cosas importantes, que no hay un trabajo sustitutorio ni por delegación” [T2/ 2,2]

“De vegades no són problemes greus que requereixin grans actuacions, és l’actitud que percep el centre de voler ajudar-los”. [A1/ 6,7]

“la persona del EAP. Tiene que saber romper toda barrera de reticencia, dejar claro que el profesor dentro del aula tiene que llevar las riendas, pero que cuando surja cualquier problema está ahí para asesorar al profe” [C4/5,4]

- EL EAP ha de procurar ser flexible para adaptarse mejor a las circunstancias canviants de la intervenció.

“Com a principi procurem no dir “no, això no ens toca..., això no,...” en general es tractaria més aviat de dir “sí, a veure com ho fem, a veure on ho encavim , “ De fet estem oberts a les demandes però volem tenir clar el que fem. No som rígids però volem saber cap on anem.” [E1/ 2, 5-7-9]

“Això és importantíssim, que estigui disponible en el sentit que escolti qualsevol demanda i també pel que faria referència a una certa flexibilitat d’horari que s’adapti a la organització de secundària”, [C6/3,6]

“Tenir la suficient flexibilitat per que el centre vegi que tu t’impliques en les qüestions i entens les seves preocupacions” [C6/ 5,6]

e.10) CONTEXTUALITZACIÓ: La intervenció del EAP debería tender a ampliar el foco de anàlisis de las situaciones para tener en cuenta el contexto

- Habría que pasar del análisis de los casos al análisis de las situaciones.

“Ara amb el temps, n’hem anat aprenent i crec que fins i tot podem disfrutar del què seria el treball en casos, el que passa és que nosaltres no parlem de casos si no de “situació educativa” que ens serveix per descentrar el problema del nano i implicar una mica tots (els nanos, els professors, els companys, la família, nosaltres,...)”. [E4/2,6]

“Aquí és molt important l’evolució de la pròpia disciplina psicològica, el fet d’anar adoptant cada vegada punts de vista més constructivistes, interaccionistes i més contextuals en l’explicació del desenvolupament , fa absurd pensar que es podrà millorar les condicions o la situació de vida d’un alumne si no hi ha una intervenció que inclogui els sistemes i els contextos en que aquests alumnes es troben” [T1/ 5,4]

- Habría que tender a generalizar e institucionalizar las actuaciones y los resultados.

“Em temo que al treballar les situacions cas per cas, l’arbre no ens deixa veure el bosc” [A2/ 2,3]

“potser hi ha una tendència a consultar contínuament per problemes individuals, però tampoc sembla que augmenti la capacitat dels centres per enfrontar aquests tipus de problemes” [E2/ 3,8]

“Una altra manera de valorar la utilitat de la feina de l’EAP seria veure si les orientacions que dóna s’han pogut generalitzar, és a dir si han trascendit el cas o el problema concret sobre els que s’han fet i han generat criteris aplicables a altres situacions” [C3/ 4,5]

“crec que no està en contradicció el que és el treball diríem “a peu d’obra” al voltant d’un problema que ja s’ha concretat amb el que seria una tasca més vinculada a processos d’assessorament amb la vista posada en la millora” [T1/3,2]

“que això no quedi tancat en el propi cas o en el propi problema, sinó que d’aquí puguin sortir alguns elements que ja es poden anar incorporant i que permetin també el que heu dit sempre vosaltres, perquè jo he après de vosaltres, que sigui un assessorament que no creï dependència si no que pugui crear aprenentatge en aquest sentit”. [T1/ 3,3]

e.11) CAPACITACIÓN /AUTONOMÍA: El asesoramiento ha de tender a aumentar las capacidades y los recursos de los que participan en él

- La tarea asesora del EAP debería procurar aumentar la autonomía de los centros.

“ es tractaria de veure si, a més d’haver-se dut a la pràctica un seguit d’actuacions pactades, ha quedat recollit d’alguna manera si ha tingut alguna aplicació pràctica per a alguna cosa , si ha ajudat a canviar en algun sentit una manera de fer,..., petits canvis”. [E1/ 4,1-2]

“l’objectiu seria que el mestre vagi aprenent, que vagi sent més autònom”. [E1/ 1,4]

“La meva idea seria donar autonomia progressivament als centres però costa molt”. [E2/ 3,8]

“quin grau de consistència o permanència té en el centre la feina que des de fa 15 anys està fent (a primària) l’EAP. Dic això perquè de vegades mirant els Plans de Treball dels EAP veus com des de fa anys s’està intervenint en el mateix àmbit”. [A4/ 3,1]

“que això no quedi tancat en el propi cas o en el propi problema, sinó que d’aquí puguin sortir alguns elements que ja es poden anar incorporant i que permetin també el que heu dit sempre vosaltres, perquè jo he après de vosaltres, que sigui un assessorament que no creï dependència, si no que pugui crear aprenentatge en aquest sentit”. [T1/ 3,3]

- El asesoramiento debería procurar la capacitación y el aprendizaje de los participantes.

“que quan treballes amb algú els mestres o l’escola tingui més recursos per afrontar una situació semblant. Això seria una bona manera d’avaluar la incidència de les nostres intervencions”. [E1/ 2,10]

“potser hi ha una tendència ha consultar contínuament per problemes individuals, però tampoc sembla que augmenti la capacitat dels centres per enfrontar aquests tipus de problemes” [E2/ 3,8]

“es cierto que con nuestra ayuda concreta un maestro puede entender mejor a un niño determinado, pero nuestro objetivo es que este maestro mejore sus propios recursos incluso en la prevención” [T2/ 5,5]

“les escoles amb aquell programa d’intervenció ja haurien d’assumir-ho d’alguna manera, és a dir assimilar les aportacions, els materials, les estratègies, les reflexions, que els poguéssiu aportar,..”. [A4/4,4]

“intervenir en tots aquests nivells del centre augmenta notablement les possibilitats de que es produeixin canvis i aprenentatge al mateix temps que es van resolen les situacions concretes sobre les que es treballa”. [C3/ 4,6]

“Jo crec que l’assessor que ajuda un centre a aprendre és perquè ell també aprèn, en la mesura en què tu pots donar criteris adequats per a aquell centre és perquè els teus propis criteris els has hagut de contrastar amb les característiques d’aquell context específic i els has hagut de fer més flexibles”. [T1/ 3,4].

Hasta aquí la relación de las *tendencias de calidad* que formulé a partir del análisis de las entrevistas.

Los criterios y definiciones que se han expuesto en cada uno de los 5 apartados (los que figuraban en negrita) configuran el “Sistema Abierto de Criterios de Calidad” que forma parte del modelo. De manera que vuelven a exponerse en forma de tabla en el próximo capítulo (tabla 6.2.) y reaparecen, modificados, en las sucesivas versiones del modelo. En la última versión (capítulo 11) se reincorporan a la tabla del Sistema Abierto de Criterios de Calidad los subcriterios o subaspectos que también se han expuesto en este apartado.

Capítulo 6

Informe de la Fase A (2):

El modelo de evaluación, versión inicial

En este capítulo se presenta la primera versión del modelo de evaluación construido a partir del estudio inicial. En él se proponen algunas concepciones sobre la evaluación del asesoramiento así como criterios, procedimientos y estrategias para llevarlos a la práctica. Estas propuestas provienen de los análisis de las entrevistas presentados en el capítulo anterior y de las concepciones y principios concretadas a partir de las revisiones bibliográficas y documentales precedentes.

Las propuestas del modelo se presentan agrupadas en 4 grandes componentes:

- Concepciones de base sobre la evaluación
- Ámbitos de decisión/evaluación de los EAP
- Sistema Abierto de Criterios de Calidad
- Procedimientos para la evaluación

6.1. Concepciones en que se basa el modelo de evaluación.

Aquí se concretan los principios conceptuales que orientan el modelo, se trata de explicitar su base teórica e intencional, para que aquellos que quieran utilizarlo conozcan las opciones desde las que se formula toda la propuesta. Esto permite que quienes estén implicados o interesados de algún modo en el modelo puedan hacer una valoración crítica desde sus principios. También permitiría poder tomar decisiones sobre cualquier aspecto que no esté claramente explicitado en las propuestas del modelo con mayor coherencia teórica. Las concepciones se agrupan en cuatro apartados.

6.1.1. Orientación hacia la innovación y la mejora

La evaluación se entiende, aquí, como un elemento del proceso de mejora, no como un proceso válido en sí mismo. No debería tener una intención meramente descriptiva o de comprobación de los resultados, sino que ha de estar incluida explícitamente en un proceso intencionado de revisión de las prácticas profesionales y de los principios y criterios que la sustentan.

Puesto que disponemos de un campo de estudio muy rico sobre el cambio y las innovaciones educativas, parece relevante hacer referencia a algunos aspectos de este tema.

En primer lugar podemos fijarnos en los diferentes tipos de cambio educativo, ya que cada uno de ellos presenta ciertas características que pueden hacerlo más o menos adecuado para las intenciones de esta propuesta.

De entrada se pueden distinguir los procesos de cambio por su amplitud, es decir por el contexto al que afectan o en el que se aplican. En este aspecto la primera distinción clara que deberíamos hacer es entre “reformas” que pretenden producir cambios a gran escala y las “innovaciones” que, por el contrario, buscan producir cambios en contextos más acotados como serían las instituciones educativas o grupos dentro de ellas (González y Escudero, 1987; Carbonell 2001).

La amplitud del foco del cambio lleva asociadas otras características, así los procesos que se dirigen a contextos amplios forzosamente tienen un carácter más general que no puede tener en cuenta la diversidad de contextos donde finalmente se aplicará; podríamos decir que la intención de estos cambios a gran escala no es actuar en profundidad, sino poner las condiciones para promover y facilitar otros tipos de cambio más contextualizado. De la misma manera que un foco demasiado amplio dificulta la adecuación y la profundidad de los cambios, un tipo de proceso excesivamente focalizado (por ejemplo: un pequeño grupo de profesores dentro de un centro) también puede resultar poco transformador de la realidad si no se tiene la intención de generalizarlo. De hecho los procesos innovadores deberían basarse en el intercambio y la cooperación, por ello, cada vez más, se entiende que las instituciones (como un centro educativo o un EAP) son el contexto privilegiado para promover y desarrollar cambios porque representen un contexto significativo en cuanto a la actividad profesional que se quiere revisar y permiten un nivel de intercambio rico.

Por lo que se refiere a este estudio, parece que el ámbito más relevante para la mejora de la práctica asesora ha de ser el de los equipos que la desarrollan, pero teniendo en cuenta que, a menudo, actúan en colaboración directa y explícita con los centros educativos u otros profesionales. De manera que será muy importante tener una buena representación de los diferentes ámbitos de decisión y actuación de los EAP, como veremos más adelante, así como contar con todos los implicados en el proceso de evaluación y mejora.

La amplitud del ámbito de aplicación no nos informa suficientemente de las características concretas de cada modalidad de cambio, es preciso definir mejor lo que entendemos por “innovación” en el campo educativo ya que este tipo de mejora profesional y sistemática es el que se pretendería promover a partir de la evaluación propuesta aquí. Continuando la línea de otros trabajos anteriores (De Diego 2001a, De Diego 2002) podría definir las características de las *innovaciones educativas* de la siguiente forma:

- Se desarrollan en el contexto de las instituciones.
- Se proponen cambios intencionados a partir del análisis y la revisión.
- Son procesos planificados.
- Se orientan explícitamente a la mejora.
- Se intenta constatar / evaluar la mejora experimentada.
- Se pretende consolidar los cambios introducidos si han representado mejoras.
- Tienden a provocar cambios en diferentes niveles de profundidad (materiales, procedimientos, estrategias, principios, creencias).
- Se tiene la intención de difundirlas y comunicarlas por si son útiles a otros.

Estas son las características de los procesos de cambio en los que tendría su papel el modelo de evaluación que se está planteando. Pero todavía hay otro aspecto sobre las innovaciones educativas que parece pertinente destacar aquí, se trata del tipo de

proceso que se utiliza para llevar a cabo la innovación, en general podemos clasificarlos en dos grandes estrategias innovadoras que se relacionan con dos concepciones sobre la responsabilidad de los diferentes profesionales que intervienen:

- Por un lado encontraríamos las innovaciones, en que un *grupo de expertos piensa, diseña y difunde* un programa, un material, un proyecto, innovadores. Los centros educativos pueden adoptarlo en función de sus necesidades y aplicarlo a la práctica siguiendo las indicaciones de sus diseñadores. La innovación, pues, se piensa y se genera fuera del contexto en el que se aplicará.
- Por otro lado encontraríamos las innovaciones en que el *mismo grupo de profesionales de los centros que detecta la necesidad de mejorar algún aspecto de su práctica procede a estudiar el problema, pensar alternativas, planificar cambios, probarlos en la práctica, evaluarlos y consolidarlos si es el caso*. Estamos hablando de estrategias de *resolución de problemas* que se desarrollan en el contexto mismo de la práctica educativa, aunque no tienen porque desarrollarse en soledad ni renunciar a adoptar innovaciones probadas en otros centros o diseñadas por grupos de expertos si sirven para resolver los problemas detectados. Este tipo de procesos se relacionan con los conceptos de *práctica reflexiva o de Reflexión en la Acción* de los que hemos hablado en otros capítulos.

En el análisis de las entrevistas, aparecía como una *tendencia de calidad* el hecho de que los profesionales de los EAP tengan un amplio margen de libertad y de responsabilidad a la hora de planificar y desarrollar su tarea, así como la importancia de que planifiquen actuaciones de reflexión y mejora. En esta línea es lógico que optemos, aquí, por priorizar los procesos innovadores impulsados desde los equipos a partir de sus preocupaciones o iniciativas de mejora. Por tanto nos decantaremos por el segundo tipo de estrategia innovadora, aunque en ciertos momentos pueden ser complementarios.

El modelo de evaluación que se propone a partir del estudio inicial quiere insertarse en los procesos de innovación de los Equipos de Asesoramiento Psicopedagógico. Como ya se ha comentado, los EAP tienen una amplia tradición de práctica reflexiva, el modelo quiere ayudar a potenciar este tipo de trabajo “autoevaluativo” mediante la revisión sistemática y el uso de criterios explícitos. Aunque también podría aportar elementos útiles para desarrollar procesos de evaluación externa más cualitativos.

6.1.2. Priorización de la *autorreflexión colegiada*

Siguiendo el hilo de la reflexión con el que hemos acabado el punto anterior, intentaré explicar, ahora, la opción que se propone en el modelo respecto a los *agentes y la audiencia* de la evaluación. Es decir respecto de *quien desarrolla las actuaciones* de evaluación y *quien recibe la información o los resultados* que se generan en el proceso. Pasamos, pues, de la reflexión en el campo de la innovación educativa al de la evaluación de programas y organizaciones, que hemos revisado en el capítulo 3.

Las decisiones sobre los agentes y las audiencias suelen definir, en parte, el tipo de evaluación. House (1994) propone, en este sentido, tres *situaciones básicas de evaluación*:

- *Personal*: en la que el evaluado y el evaluador coinciden, estaríamos hablando de autoevaluación, en este caso los agentes de la evaluación y la audiencia serían las mismas personas.
- *Interpersonal*: En este caso el evaluador (agente) es una persona externa que trabaja para los que están dentro de un programa, pero esta relación es privada, la audiencia es, solamente, quien ha contratado al evaluador.
- *Pública*: En este caso el evaluador también es externo pero, al tratarse de un programa público, la audiencia no queda reducida a quien ha encargado la evaluación porque los resultados pueden interesar a diferentes grupos (quien ha planificado el programa, quien lo ha llevado a la práctica, las autoridades que lo financian, los usuarios, la comunidad,...).

De entrada la evaluación de los EAP estaría en el tercer caso porque se trata de un programa público y su funcionamiento puede interesar a diferentes grupos. Precisamente esta es una de las fuentes de complejidad de su evaluación. Por tanto, sea cual sea la selección de agentes y audiencias que se adopten en el proceso, deberíamos tener claro que la información y el conocimiento que se genere ha de estar disponible para ser consultada o utilizada por los diferentes implicados. Esta intención está presente en el modelo y se refleja en sus propuestas.

Por otro lado, también es cierto que, como se ha dicho, el contexto privilegiado para la mejora es el del propio equipo porque es donde pueden producirse los cambios más

relevantes. De manera que la audiencia principal deben ser los profesionales del EAP ya que son quienes, mayoritariamente, necesitarán la información para tomar decisiones para la mejora, esto nos acerca también a la modalidad de autoevaluación.

Si, además, tenemos en cuenta que algunas intervenciones del EAP se desarrollan en colaboración con los centros y, por tanto, su evaluación sería de responsabilidad compartida, podemos hacernos una idea de la complejidad de esta cuestión en el caso de los EAP. El modelo deberá tenerla en cuenta.

Para empezar voy a hacer una opción prioritaria respecto de quien lleva a cabo la evaluación. Me he decantado por un modelo de *evaluación interna* en la que los evaluadores serían los propios profesionales del EAP, aunque podrían recoger información de otros grupos (centros, usuarios, administración, ...) que actuarían como *agentes informadores o colaboradores*. Aun así algunos componentes del modelo pueden ser útiles a personas que quieran desarrollar *evaluaciones externas* de los EAP.

Hay un aspecto interesante de la relación entre la evaluación interna y la externa que se refiere a su complementariedad y al hecho de que la autoevaluación prepara las instituciones, en este caso el EAP, para poder colaborar más adecuadamente, también más críticamente, en posibles evaluaciones externas y hacer que sean más útiles para quien las lleva a cabo y para las propias instituciones (Nevo, 1997).

Por lo que respecta a la *audiencia de la evaluación* la cuestión es más complicada, tal como se ha expuesto. La opción por un modelo de evaluación interna nos lleva, de alguna manera, a proponer que la audiencia principal o primaria sean los profesionales del EAP ya que son quienes desarrollan la evaluación y quienes deberán tomar, mayoritariamente, las decisiones sobre las posibles mejoras. Pero recordemos que muchas de las actuaciones profesionales de los equipos de asesoramiento se planifican y desarrollan en colaboración o en interacción con otros profesionales. Además, por tratarse de un programa público, puede haber grupos que estén interesados en conocer los resultados de la evaluación, ya que quizá tengan que tomar algún tipo de decisión o hacer aportaciones respecto de las propuestas de mejora. A estos grupos se les suele denominar *audiencias interesadas* (Guba y Lincoln, 1981, citados por Nevo, 1997).

Podemos imaginar una especie de red de agentes y audiencias diversos que podrían colaborar en la evaluación y/o recibir información proveniente de la misma en diferentes ámbitos de actuación de los EAP y de diferentes maneras en función de su rol y sus necesidades en cada ámbito. La concreción de esta red se presenta en el apartado 6.2.

La estrategia de evaluación que se considera más adecuada a las intenciones del modelo y a las características de los EAP es la que José M^a Ruiz (1996) denomina de “*Autorreflexión colegiada*”.

“La evaluación sería en nuestro caso, un proceso de reflexión sobre la práctica, mediante el cual, los protagonistas conocen con profundidad el porqué de sus acciones. El proceso puede estar impulsado y facilitado por agentes externos, pero siempre tiene como finalidad la valoración crítica de la planificación y de la acción educativa de una comunidad escolar en su contexto de trabajo”

“Sobre todo, la evaluación entendida como proceso de *autorreflexión colegiada* es el resultado de una actitud positiva de los implicados hacia la reflexión, el análisis de las propias actuaciones y la flexibilidad hacia los cambios que exija la mejora de la realidad”

(Ruiz 1996, pp: 239 - 240)

Esta estrategia basada en la indagación grupal dentro de las instituciones y en el compromiso conjunto para el autoconocimiento profesional y la mejora, conecta perfectamente con la larga tradición de reflexión sobre la práctica que desarrollan los EAP y se muestra como muy adecuada al tipo de organización y al grado de preparación de sus profesionales.

Para concluir este punto, diríamos que el modelo opta por un proceso de evaluación interna de los EAP utilizando básicamente la estrategia de la *autorreflexión colegiada* con colaboraciones de otros agentes en ciertos ámbitos y con diferenciación de audiencias *primarias e interesadas*.

6.1.3. Validación a partir de la *razón dialógica* a diferentes niveles

La opción por la autorreflexión colegiada muestra ya una tendencia a considerar que la validación de los resultados de la evaluación vendrá de la construcción conjunta de los

significados que se otorguen a determinadas situaciones, principios, informaciones o evidencias referidas a la práctica asesora y a los criterios con que se toman las decisiones.

La práctica que queremos evaluar es una construcción social que se genera a partir de la confluencia de determinado “encargo”, de unas necesidades o demandas y de unas respuestas determinadas del EAP. Si lo que pretendemos evaluar es esa confluencia de necesidades, expectativas, concepciones, opiniones, sentimientos, ..., difícilmente podremos evaluarla con un conjunto de instrumentos objetivos de medida. Más bien será necesario ver si podemos acordar entre los implicados en esa práctica el valor que damos a la información que recogemos de la realidad y en que direcciones parece razonable intentar su mejora.

En este tipo de evaluación no se aspira a obtener un conocimiento objetivo, universalmente válido, sino un conocimiento que resulte útil para mejorar la práctica asesora de cada EAP. Si eso se produce, puede que la difusión y el intercambio faciliten la generalización del conocimiento, pero siempre habrá que reconstruirlo en los nuevos contextos y renegociar en ellos los significados que tiene para las personas que lo utilizan.

He tomado el concepto de “*razón dialógica*” del campo del estudio de los valores sociales y de las propuestas para educar en ellos al alumnado. Este concepto tan interesante tiene relación también con otros discursos teóricos que hemos revisado en capítulos anteriores, como el *principio dialógico* en el método del pensamiento complejo de Edgar Morin o las concepciones de Jürgen Habermas. Es un concepto pragmático que pretende explicar el procedimiento por el cual se van consensuando los valores en una comunidad democrática y se van adaptando continuamente en su aplicación a situaciones reales. Este concepto aparece a partir de la dificultad para aplicar análisis objetivos a realidades en las que es necesario respetar y potenciar la autonomía individual de personas diversas y, al mismo tiempo, acordar criterios que permitan la convivencia, en este sentido la *razón dialógica* sería una manera de construir continuamente y de forma conjunta valores y criterios que se consideran adecuados para la gestión de la realidad social.

Esta forma de validación tiene también su relación con las técnicas de *triangulación* que se han citado en el capítulo 4 como criterio de credibilidad en las metodologías interpretativas. Estas técnicas buscan la validación de los datos y resultados de la

investigación a partir del acuerdo entre diferentes observadores, técnicas, momentos, etc., es decir, buscando el diálogo, el contraste, entre diferentes personas o fuentes de información. También se relaciona con las propuestas de aplicación del diálogo a la evaluación educativa que han formulado algunos autores (Santos Guerra, 1993)

En este modelo propongo que el conocimiento sobre el asesoramiento y sobre las líneas para su mejora *emerja del diálogo a diferentes niveles* que debería desarrollarse como un proceso intencional orientado a la reflexión y la mejora. Este diálogo podría producirse fundamentalmente en los siguientes niveles:

- *Entre los miembros del EAP.* En lo que sería el proceso de *autorreflexión colegiada*.
- *Entre los criterios de los diferentes ámbitos de decisión.* Es decir buscando la coherencia interna entre los criterios utilizados para valorar y decidir en cualquier situación, desde el Proyecto del EAP hasta las actuaciones más cotidianas.
- *Entre el EAP y otros grupos implicados.* Con la intención de llevar a cabo una evaluación como construcción compartida tal y como debe ser la práctica asesora.
- *Entre diferentes EAP.* Para poner en común las experiencias y los criterios formulados en los esfuerzos de reflexión de cada equipo y potenciar posibles generalizaciones en la acción.

6.1.4. Evaluación *holística* para tener en cuenta la complejidad de la tarea

He argumentado ampliamente la complejidad de la tarea del asesoramiento psicopedagógico en los EAP. He rechazado la pretensión técnica de reducirla artificialmente para facilitar la evaluación, se trata, pues, de buscar formas de evaluación que tengan en cuenta la complejidad del conjunto de la tarea de los EAP. Pero que permitan, también, focalizar el análisis en aspectos concretos de la realidad para profundizar en ellos como contribución a la mejora global.

Para desarrollar este tipo de evaluación, en el modelo se adopta una evaluación de tipo "*holístico*" que permita hacerse una representación de toda la complejidad (como un mapa del territorio completo) y al mismo tiempo enfocar con mayor detalle aquellos

aspectos de la práctica que sean relevantes en cada momento. La intención sería conseguir una relación muy significativa entre el todo y las partes en el funcionamiento del EAP y en su evaluación. Una imagen que podría servir para explicar esta característica aplicada al proceso de evaluación sería la del uso de planos generales y de primeros planos o de detalles en el lenguaje cinematográfico o literario, en los que cada tipo de plano ayuda a entender los otros y entre todos se construye, se explica y se comprende la narración.

En el modelo de evaluación que se propone aquí la característica *holística* se basaría en:

- Poner énfasis en que los equipos que se autoevalúan describan y tengan muy clara toda la complejidad de su tarea. (Este aspecto se refleja claramente en las dos propuestas de instrumentos que se presentan en los próximos apartados: *Esquema de ámbitos de decisión/evaluación* y *Sistema Abierto de Criterios de Calidad*).
- Potenciar la interrelación y la coherencia entre todos los ámbitos de decisión del EAP en una dinámica de fundamentación mutua entre ellos, de manera que los ámbitos más generales aporten criterios para decidir en los más concretos y la experiencia recogida en estos sirva para ratificar o revisar la utilidad de los principios generales. Esta sería una interrelación dinámica entre lo general y lo concreto y entre reflexión y acción.
- Plantear un proceso de evaluación a partir de aproximaciones sucesivas y muy flexible que permita tener en cuenta la globalidad de la realidad que se pretende evaluar, pero actuando en cada momento en un ámbito tan reducido como sea necesario para las necesidades del proceso de reflexión y mejora en el que se incluye. Este tipo de procedimiento que debería permitir transitar con fluidez del todo a las partes y viceversa, sería una especie de aplicación del popular lema ecologista “piensa globalmente, actúa localmente”.

Las concepciones sobre la evaluación que he presentado en este apartado (orientación a la mejora, autorreflexión colegiada, razón dialógica y perspectiva holística) fundamentan y caracterizan el modelo que se propone, en los próximos apartados se propondrán formas de concretar su puesta en práctica.

6.2. Propuesta de ámbitos de decisión/evaluación

Este componente del modelo representa la complejidad de la tarea de los EAP. La propuesta de ámbitos de decisión que se propondrá en este apartado pretende ser una especie de “mapa” de los diferentes tipos de decisiones y actuaciones que suele desarrollar un EAP. También se incluye una tabla en la que se muestran cuales podrían ser los “agentes” y las “audiencias” principales e interesadas de la evaluación en cada uno de los ámbitos descritos.

La intención es mostrar la diversidad de tareas y de interlocutores en cada una de ellas, pero mostrar, también, su interrelación y la necesidad de tener en cuenta todo el conjunto ya que funcionan como un sistema.

La denominación que se ha adoptado para los ámbitos de actuación de los EAP es la de *ámbitos de decisión/evaluación* para remarcar, una vez más, que estas dos acciones se entienden en el modelo como estrechamente ligadas. El EAP tiene una serie de ámbitos en los que se van tomando decisiones, desde las más inclusivas hasta las de carácter puntual. La práctica profesional reflexiva se basa en que estas decisiones se vayan revisando y contrastando entre ellas para aumentar la conciencia sobre su conveniencia y mejorarlas si es necesario. De esta manera los diferentes ámbitos de decisión o planificación del EAP son también los que pueden utilizarse para su evaluación.

A continuación presentaré y explicaré el conjunto de ámbitos que se proponen en el modelo para clasificar y ordenar las actuaciones habituales de los EAP. *La intención es que sea una propuesta sobre la que cada equipo pueda, si lo cree conveniente, elaborar la suya a partir de su realidad y contexto.* Los ámbitos son los siguientes:

- Proyecto de EAP
- Líneas de Acción
- Planes de Colaboración
- Planes de Atención
- Planes de Coordinación
- Planes de Organización y Mejora

Vamos a caracterizar cada uno de ellos.

El Proyecto de EAP

Incluiría las finalidades y los principios que rigen las actuaciones del equipo, la base que sus profesionales han ido construyendo como fundamento de la tarea.

El proyecto representa el resultado de la interacción entre las funciones que el EAP tiene encomendadas y los rasgos de identidad propios de cada equipo, tanto los que se refieren a las personas que lo componen y sus concepciones profesionales, como los que se refieren a las características contextuales específicas.

Así pues, el proyecto de EAP sería una construcción de cada equipo que serviría para: Adaptar el encargo al contexto en que debe desarrollarse, definir los rasgos de identidad particulares y la reinterpretación de las funciones que comportan, orientar las decisiones y actuaciones que se tomen en otros ámbitos, recoger y asimilar las experiencias provenientes de otros ámbitos más concretos para transformarlas, si es necesario, en nuevos criterios o principios.

En este sentido el ámbito del proyecto tiene una gran importancia para la coherencia interna del EAP y también para la evaluación ya que contiene los criterios que pueden dar significado a las reflexiones en el conjunto de la actuación del EAP.

Las líneas de acción

Representarían los ejes de actividad que el EAP se propone desarrollar para llevar a la práctica su proyecto. Podría decirse que son la vertiente aplicada del proyecto, marcan los grandes tipos de actuaciones que, posteriormente, se concretarán en los planes.

Las líneas de acción representan los caminos para alcanzar las finalidades del EAP que se han acordado en el proyecto. Pueden configurarse como la reinterpretación de los Objetivos Generales o actuaciones prioritarias que aparecen en las Instrucciones de la DGOIE o bien a partir de los aspectos que cada EAP entienda como fundamentales para desarrollar su trabajo.

Las decisiones sobre este ámbito podrían incluir la definición o enunciado de las líneas de acción que el EAP se propone desarrollar, y los criterios de actuación que deberían orientar su puesta en práctica.

Estas líneas pueden revisarse cuando los profesionales del equipo lo crean conveniente en función de la evaluación que se haga de su utilidad, pero, en principio, no se trata de un ámbito muy concreto y sería bueno que tuvieran una cierta permanencia en el tiempo ya que marca la orientación de las actuaciones del EAP.

Los Planes

Representan la concreción de las líneas de acción en el tiempo y el espacio, es decir que indican como se llevarán a cabo las actuaciones generales definidas en las líneas para un periodo y un contexto determinados.

En esta propuesta se incluyen cuatro tipos de planes que entiendo que abarcan los que habitualmente desarrollan los EAP, aunque no siempre se explicitan por escrito (como pasa, también, con el resto de ámbitos de la propuesta). Podrían clasificarse de otras formas o redefinirse en función de las líneas de acción de cada EAP, pero los cuatro que se citan aquí pueden servir para tener una visión comprensiva de las diversas planificaciones que el EAP suele desarrollar.

Planes de Colaboración: Serían aquellos que se negocian con los centros con los que se establece una relación sistemática y permanente. Actualmente este tipo de planes se corresponde con los Planes de Centro que se pactan con los centros públicos y los centros de educación especial de cada zona.

Es muy importante, a la hora de evaluar este tipo de planes, tener en cuenta que no han sido diseñados por el EAP, sino fruto de la colaboración entre éste y cada centro y, por tanto, se basan en un principio de corresponsabilidad desde su elaboración hasta la revisión. La responsabilidad de su evaluación deberá ser, también, compartida.

Planes de Atención: Serían los que diseña el EAP para atender las demandas de centros, familias o alumnos que no se atienden desde los planes de colaboración. Básicamente incluirían la atención a demandas formuladas desde los centros concertados de la zona y a las demandas de orientación que formulan directamente al EAP familias o alumnos.

Estos planes pueden ser diversos en función de la configuración de la zona y de la organización de cada EAP. No comportan el mismo grado de corresponsabilidad que

los de colaboración. En este caso los centros o usuarios atendidos podrían participar en la evaluación pero, generalmente, sería como informadores para que los profesionales del EAP tuvieran información sobre la calidad de la atención que están ofreciendo y pudieran valorarla y mejorarla.

Planes de coordinación (o interacción): Serían los que elabora el EAP para gestionar su relación con otros servicios, programas, administraciones, etc. Habitualmente estos planes no se explicitan por escrito y pueden presentar un alto grado de diversidad dada la multiplicidad de interlocutores a los que se refieren.

En el caso de servicios o programas con los que se establece una relación muy estable es posible que el plan sea compartido, en estos casos podría hablarse estrictamente de coordinación, incluso puede darse la existencia, en algunas zonas, de estructuras de coordinación entre servicios educativos, sanitarios, sociales, que funcionan permanentemente. Cada tipo de plan requerirá evaluaciones más o menos compartidas en concordancia con el grado de corresponsabilidad con que se hayan elaborado y ejecutado.

Planes de organización y mejora: Con esta denominación he querido referirme a las concreciones que los EAP formulan para estructurar su propio trabajo interno, incluirían todas las planificaciones sobre la organización de la que se dota internamente el equipo para poder desarrollar adecuadamente las actuaciones previstas en su proyecto y en las líneas de acción, pero también la planificación de la reflexión profesional, la revisión de las actuaciones para su mejora y la formación continuada de sus miembros.

Estos planes tienen un carácter marcadamente interno y, por tanto, su evaluación es responsabilidad del EAP, aún así puede ser interesante que otros grupos como los centros o la administración reciban información sobre los resultados de esa evaluación ya que puede afectarles de alguna manera (por ejemplo: si se decide hacer cambios en la atención a los centros o impulsar líneas de formación que se reflejarán en su intervención, o si se evidencia la necesidad de mayores recursos).

Una vez presentados los ámbitos de decisión/evaluación que se proponen en el modelo y sus principales características, es preciso dejar claro que, en algunos de ellos, las decisiones no suelen explicitarse por escrito en la mayoría de los EAP. Es muy poco habitual, por ejemplo, encontrar un equipo que haya definido por escrito su

proyecto o sus líneas de acción más allá de las consideraciones sobre las instrucciones de la administración que puedan reflejarse en el Plan Anual de Actuaciones. Tampoco suelen elaborarse planes concretos mas que en los centros donde esto viene marcado por la normativa (los planes de trabajo con los centros públicos). Pero entiendo que las decisiones se toman aunque no se expliciten y que son la base de las actuaciones de cada miembro, tener una representación de esos ámbitos de decisión puede ayudar a explicitarlos y a poderlos evaluar con mayor conciencia.

No me cabe duda de que los profesionales de los EAP comparten unas finalidades y una serie de criterios generales que guían sus decisiones y actuaciones (proyecto), que tienen definidas y argumentadas grandes líneas de trabajo que dan forma a su tarea y que después concretan en los planes (líneas de acción) y que planifican actuaciones concretas en cada contexto para periodos determinados de tiempo (planes) aunque unos serán más explícitos que otros. Por tanto las decisiones se toman, más o menos conscientemente, permiten funcionar al equipo y en algunos casos se explicitan por escrito.

En el modelo se intenta relacionar el proceso de toma de decisiones con su revisión y explicitación, de manera que la propuesta de autoevaluación, entendida en un sentido amplio, pretende impulsar la elaboración de los diferentes documentos donde se explicitarían las decisiones de cada ámbito. Este sería un proceso de concienciación que cada equipo debería desarrollar en el orden que juzgue más conveniente y según sus necesidades e intereses. En el apartado 6.4 se sugieren diferentes procedimientos para hacerlo.

Parece que para desarrollar un proceso de autoevaluación sistemático sería conveniente que cada equipo construyera su propia representación de ámbitos de decisión aunque no los tenga todos explicitados, la propuesta que se presenta es un ejemplo que puede servir para ilustrar esta tarea.

En cada uno de los ámbitos, además, se interactúa con personas o grupos diferentes y con diferentes grados de relación, esto dificulta la tarea de la evaluación porque requiere delimitar las responsabilidades y necesidades de información de cada uno. Será importante delimitar estas cuestiones a la hora de plantear la evaluación en cada ámbito.

Otro aspecto importante para aminorar la confusión en la evaluación es ser conscientes de que ésta puede actuar a diferentes niveles. No será lo mismo analizar los criterios generales en un proyecto de equipo que buscar información concreta sobre el funcionamiento de un plan en la práctica.

Un caso particular de este aspecto es el que se da respecto a los momentos del proceso de los planes: *planificación, desarrollo, resultados*:

- En la *evaluación de las planificaciones* será necesario estudiar hasta que punto el plan atiende las necesidades de los implicados, si ha sido bien descrito, si orienta adecuadamente su desarrollo, si delimita las tareas y responsabilidades, si parece realizable, etc.
- En la *evaluación del desarrollo* la atención se centrará en comprobar si se ha llevado a la práctica lo que se había previsto, si las personas implicadas han ejercido las tareas previstas, si se han producido incidencias, positivas o negativas, no previstas y cuales pueden ser sus causas, etc.
- En la *evaluación de los resultados*, en cambio, habrá que valorar si el plan y su desarrollo han conseguido sus intenciones, si las necesidades de las personas que pretendía atender se han cubierto y hasta que punto y, si es el caso, como podrían haberse atendido mejor.

Si se tienen en cuenta todos estos aspectos (diversidad de ámbitos, diversidad de responsabilidades, diferentes niveles e intenciones de evaluación) se puede sistematizar un poco más la construcción social y compleja que representa la evaluación de los EAP.

A continuación se presentan 2 esquemas en que se muestran las propuestas del modelo en este apartado: En el primero (figura 6.1.) se representa la propuesta de ámbitos de decisión/evaluación, destacando su interdependencia, de manera que los más generales sirvan para decidir en los más concretos y la evaluación de estos aporte información para mejorar, también los más generales.

En el segundo esquema (tabla 6.1.) se formula una propuesta orientativa sobre cuales podrían ser los agentes y las audiencias principales e interesadas en cada ámbito.

Figura 6.1. Propuesta de ámbitos de decisión/evaluación de los EAP

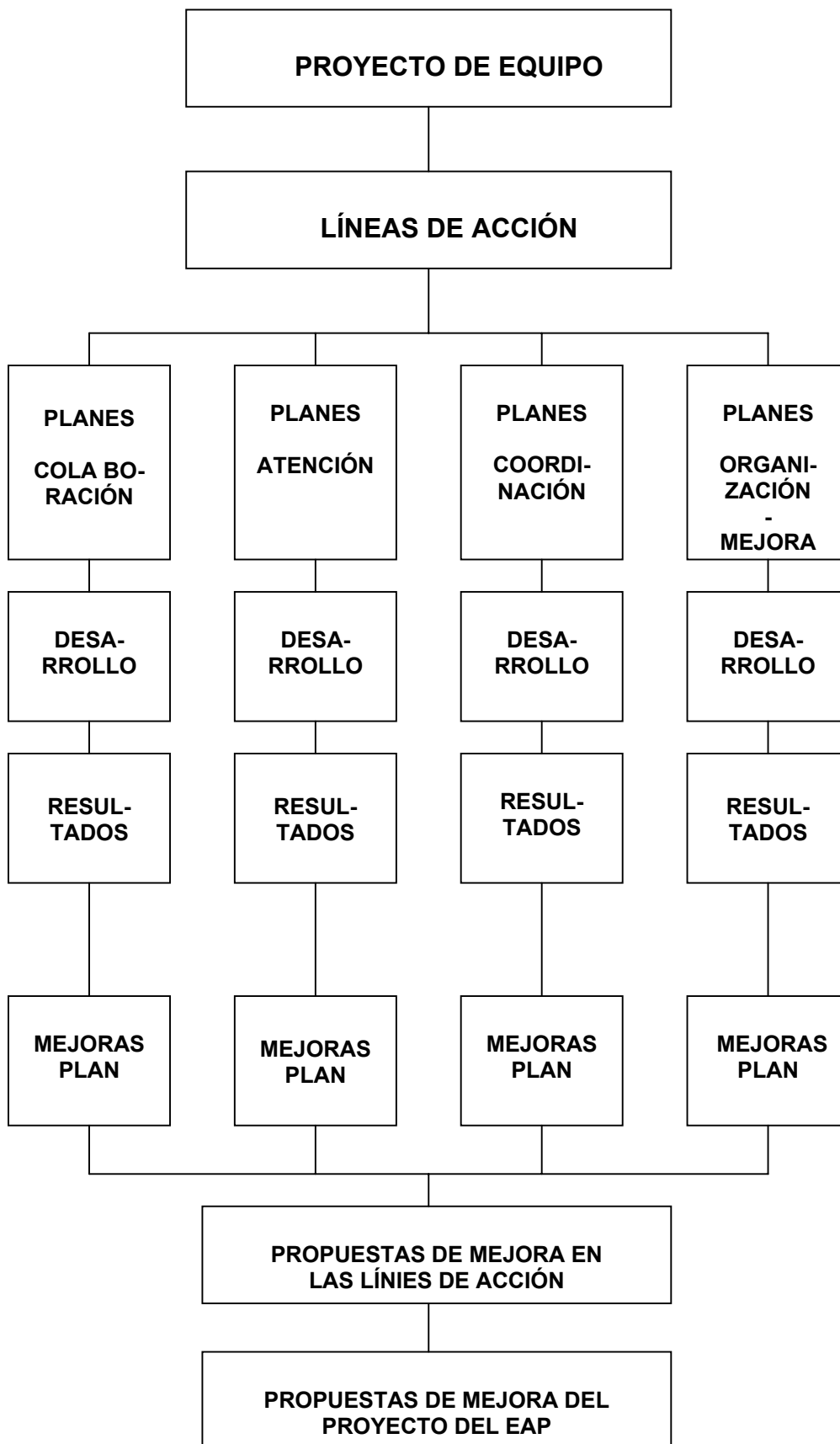


Tabla 6.1. Cuadro de agentes y audiencias en la propuesta de modelo

ÁMBITO DE EVALUACIÓN	AGENTES EVALUADORES	AGENTES COLABORADORES	AUDIENCIA PRIMARIA	AUDIENCIA INTERESADA
PROYECTO DE EQUIPO	EAP	SUPERVISORES (?)	EAP	ADMINISTRACIÓN CENTROS SERVICIOS SECTOR
LÍNEAS DE ACCIÓN	EAP	SUPERVISORES (?)	EAP	ADMINISTRACIÓN CENTROS SERVICIOS
PLANES DE COLABORACIÓN	EAP CENTROS	INSPECCIÓN FAMILIAS	EAP CENTROS	ADMINISTRACIÓN FAMILIAS
PLANES DE ATENCIÓN	EAP C. CONCERTADOS (?)	USUARIOS C. CONCERTADOS (?)	EAP C. CONCERTADOS	ADMINISTRACIÓN C. CONCERTADOS USUARIOS
PLANES DE COORDINACIÓN	EAP SERVICIOS	CENTROS FAMILIAS	EAP SERVICIOS	CENTROS ADMINISTRACIÓN
PLANES DE ORGANIZACIÓN Y MEJORA	EAP	CENTROS USUARIOS ADMINISTRACIÓN	EAP	CENTROS ADMINISTRACIÓN

6.3. Propuesta de Sistema Abierto de Criterios de Calidad

En este apartado se exponen un conjunto de criterios que se han formulado en el estudio inicial como resultado de la interpretación del contenido de las entrevistas. En el apartado 5.4. se han presentado, bajo la denominación de “tendencias de calidad”, juntamente con los fragmentos literales de las entrevistas en que se basaban. Dentro del modelo de evaluación se denominan “*Sistema Abierto de Criterios de Calidad*” (SACC a partir de ahora) y toman una función de propuesta abierta para que cada equipo que pretenda evaluarse en esta línea pueda definir su propio sistema de criterios a partir de éste, haciendo un uso totalmente libre de su contenido.

Se trataría de ofrecer a consideración de los equipos *un conjunto de criterios que en la investigación han aparecido como tendencias de calidad de la tarea de los EAP* y proponerlos como posible referencia para la evaluación. Es muy importante, sin embargo, tener presente que no se trata de una propuesta cerrada y terminada, en ella se recogen criterios que han sido considerados válidos por una muestra significativa de profesionales y parecen coherentes entre ellos, pero cada EAP debería ponderarlos y reinterpretarlos a partir de su contexto, sus propias concepciones y su cultura de equipo. Además los criterios del SACC para poder ser útiles deben matizarse, contextualizarse ya que no son indicadores directos para la evaluación sino que permitirían su construcción. Por tanto los equipos deberán, necesariamente, reformular, adaptar y profundizar los criterios del SACC si creen conveniente utilizarlo para su evaluación.

La propuesta de SACC del modelo (tabla 6.2.) incluye los criterios que estructuraban las “tendencias de calidad” de la investigación con sus enunciados. Se presentan agrupados en los mismos apartados:

- Finalidades de los EAP
- Criterios sobre las condiciones para la tarea
- Criterios sobre organización y reflexión interna del equipo
- Criterios sobre aspectos generales de la intervención
- Criterios sobre formas de intervención en los centros

Tabla 6.2. Propuesta de “Sistema Abierto de Criterios de Calidad” de los EAP.

A	SOBRE LAS FINALIDADES DE LOS EAP
a.1	Ofrecer apoyo y asesoramiento a los centros para hacer frente a situaciones con aspectos de tipo psicopedagógico (referidas a alumnos concretos, organización, proyectos curriculares,...)
a.2	Facilitar los procesos de reflexión y cambio en los centros educativos, aportando, si es necesario, propuestas psicopedagógicas adecuadas a sus objetivos y necesidades.
a.3	Colaborar en procesos de valoración de necesidades educativas de alumnos y en la orientación, planificación y seguimiento de acciones educativas que se les ofrecen
a.4	Orientar a alumnos y familias en aspectos psicopedagógicos
a.5	Facilitar las relaciones entre las familias y los centros educativos u otros servicios del sector
a.6	Promover y colaborar en la recogida, sistematización y traspaso prudente y adecuado de la información sobre los alumnos dentro de los centros, entre centros y entre éstos y otros servicios
a.7	Informar a otros órganos de la Administración sobre necesidades educativas de alumnos, recursos que requieren y necesidades de los centros o sector para que se puedan tener en cuenta
a.8	Facilitar la relación y la coordinación entre los centros y otros programas o servicios del sector
a.9	Facilitar el registro, sistematización y intercambio de ideas y experiencias educativas entre los centros del sector
a.10	Colaborar con otros órganos y programas de la Administración para la mejora de los centros y del sector educativo.

B	SOBRE CONDICIONES PARA LA TAREA	
b.1	AUTONOMIA PROFESIONAL	Los EAP necesitan autonomía para definir su proyecto y sus intervenciones. Necesitan un encargo amplio y poco rígido
b.2	CAPITALIZACIÓN HUMANA	Hace falta una selección cuidadosa, formación permanente y reconocimiento para los profesionales de los EAP
b.3	DOTACIÓN ADECUADA	Los EAP deberían disponer de los recursos personales y materiales necesarios para desarrollar un asesoramiento adecuado a las finalidades y el estilo descritos en estos criterios

C	SOBRE ORGANIZACIÓN Y REFLEXIÓN INTERNA EN LOS EQUIPOS	
c.1	COHERENCIA INTERNA	Cada EAP debería tener un proyecto compartido y explícito (Proyecto de Equipo)
c.2	PRÁCTICA REFLEXIVA	Los EAP deberían planificar procesos para la reflexión y la formación interna de sus profesionales
c.3	OPERATIVIDAD	La organización interna de cada EAP ha de orientarse hacia la consecución eficaz de sus finalidades coherentemente con su estilo

D	SOBRE ASPECTOS GENERALES DE LA INTERVENCIÓN	
d.1	CLARIDAD INTENCIONAL	Es importante definir bien las funciones, pactar las intervenciones y informar de todo ello a las personas con las que el EAP trabaja
d.2	CORRESPONSABILIDAD INSTITUCIONAL	Es necesario promover y facilitar la colaboración entre instituciones en la actuación dentro del sector
d.3	ORIENTACIÓN HACIA EL CAMBIO	El EAP debe proponerse facilitar los procesos de cambio en sus intervenciones con los centros, familias, servicios
d.4	REFERENCIA / CREDIBILIDAD	El EAP debería ser el referente psicopedagógico en el sector para los centros, usuarios y otros órganos de la Administración
d.5	ENLACE INTERINSTITUCIONAL	Los EAP deben tener un papel activo en la coordinación entre los servicios que atienden al alumnado en el sector
d.6	RIGOR / EQUIDAD	Los EAP deben opinar técnicamente sobre aspectos psicopedagógicos (informes, dictámenes) cuidando de no poner en peligro la continuidad de la relación de asesoramiento
d.7	PRUDENCIA PROFESIONAL	Es necesario mantener una actitud responsable y prever las consecuencias posibles en todas las intervenciones
d.8	FUNCIONALIDAD	Hay que tender a que en las tareas desarrolladas, la dedicación y el esfuerzo se ajusten a los objetivos pretendidos.
d.9	TRAZABILIDAD / PERMANENCIA	Se debe definir la forma como se deja constancia de las actuaciones desarrolladas en cada ámbito de intervención

E	SOBRE FORMAS DE INTERVENCIÓN EN LOS CENTROS	
e.1	ALTERIDAD	Es importante y conveniente la posición de los EAP como “externos” a los centros y sin relación jerárquica con los mismos
e.2	PRESENCIA / PROXIMIDAD	La presencia de los EAP en los centros debe ser sistemática y de larga duración
e.3	PERSPECTIVA	Hay que establecer mecanismos para que el asesoramiento de larga duración en los centros no provoque rutinización o falta de perspectiva
e.4	ENFOQUE INSTITUCIONAL	Los EAP deben actuar con una visión global de centro
e.5	ESTILO COLABORATIVO	La relación del EAP con los centros se ha de basar en el respeto y el reconocimiento profesional mutuos
e.6	NEGOCIACIÓN / ENCUADRE	Hay que “negociar” las intervenciones dentro del encargo de la administración y a partir de los intereses de los centros y las propuestas y proyecto del EAP
e.7	COMPLEMENTARIEDAD	La colaboración con los centros debe basarse en que el EAP puede hacer aportaciones propias desde el conocimiento psicopedagógico
e.8	ACCESIBILIDAD	Es importante mantener una actitud de escucha y la accesibilidad de los EAP ante las preocupaciones del profesorado o las familias
e.9	DISPONIBILIDAD	Es importante una actitud sincera de ayuda y disponibilidad para atender y procurar resolver las demandas (sin sustituir la responsabilidad de nadie)
e.10	CONTEXTUALIZACIÓN	La intervención de los EAP debería tender a ampliar el foco de análisis de las situaciones para tener en cuenta el contexto
e.11	CAPACITACIÓN / AUTONOMIA	El asesoramiento debe tender a aumentar las capacidades y los recursos de los participantes

6.4. Propuesta de procedimientos para la autoevaluación

El procedimiento que se propone en el modelo para desarrollar la evaluación es básicamente un proceso de *autorreflexión colegiada sistemática*. Ha de ser asumido por el EAP como equipo y podría ser asistido por algún facilitador externo.

En el procedimiento se utilizarían como instrumentos genéricos de apoyo, las dos propuestas formuladas en los apartados anteriores: *Ámbitos de decisión/evaluación* y el *Sistema Abierto de Criterios de Calidad*.

La propuesta de procedimiento seguiría los siguientes pasos:

1. Autosensibilización

Es evidente que este modelo de evaluación no puede llevarse a cabo si no es a partir de la voluntad de los profesionales del equipo. La autorreflexión colegiada requiere el consenso y la implicación de todo el equipo. Aunque en diferentes momentos del proceso puede que no todos se impliquen del mismo modo.

Se cuenta, pues, con que el equipo siente la necesidad de involucrarse en este proceso con la intención de obtener conocimiento sobre su actuación profesional y procurar mejorarla. Cabe decir que la práctica reflexiva es una de las características de los EAP.

2. Acuerdos iniciales

Una vez explicitada la conveniencia de iniciar un proceso de este estilo el EAP debería tomar algunos acuerdos como base para su funcionamiento:

- Decisión colectiva y explícita de iniciar la autorreflexión.
- Acuerdos sobre el enfoque y el alcance inicial del proceso.
- Previsión sobre el tiempo común e individual que se le dedicará.

- Decisión sobre el lugar en el que el equipo situará las actuaciones dentro de su trabajo interno.
- Responsables de posibles tareas específicas en el proceso (coordinación, comisiones, recopilación,...).
- Decisión sobre la conveniencia de buscar, o no, algún tipo de ayuda externa para facilitar el proceso (asesoramiento, apoyo presencial, facilitación de materiales, ...).

3. Interpretación del mapa de ámbitos de decisión y elección del itinerario general

El esquema de los Ámbitos de decisión/evaluación (figura 6.1.) puede utilizarse como una especie de mapa donde situar las diferentes actuaciones de evaluación. En este punto del proceso sería conveniente que el equipo definiera su propia propuesta, tomando, si le sirve, como referencia la que ofrece el modelo y que definiera el camino por el que visitará los diferentes ámbitos.

Los pasos en este tramo del proceso serían pues:

- Definir una propuesta de ámbitos de evaluación que sea coherente con las concepciones, el contexto y las prácticas del EAP.
- Escoger un itinerario general para ir evaluando sistemáticamente los ámbitos definidos.

Respecto al segundo punto, podría optarse por alguno de estos itinerarios generales:

- *Descendente (o deductivo)*: empezar por valorar y explicitar los ámbitos más generales y fundamentadores (Proyecto de EAP, Líneas de acción) y proceder, después, al análisis de los más concretos utilizando para ello los criterios explicitados en los anteriores. Es un itinerario muy lógico y sistemático pero, quizá, poco realista. Puede ser rígido y no respetar los posibles intereses que aparezcan durante el proceso.
- *Ascendente (o inductivo)*: empezar valorando los aspectos más concretos y vivos de la práctica cotidiana. Proceder a partir del análisis de casos o situaciones que interese evaluar y construir a partir de aquí los criterios que se recogerían en los

ámbitos más generales. Este itinerario es más vivo y proporciona de inmediato material para la discusión sobre la aplicación de criterios, pero puede dificultar la idea de globalidad y de coherencia si no se hace un esfuerzo para trascender la discusión concreta de cada situación, ya que la necesidad de resolver las dificultades prácticas puede posponer la reflexión más estructuradora.

- *Interactivo (u holístico)*: Empezar teniendo muy clara la globalidad de la tarea, explicitar el ámbito “Proyecto” como punto de referencia, los criterios del cual pueden dar significado o ayudar a valorar lo que se encuentre en otros ámbitos. A partir de aquí se trataría de ir evaluando ámbitos en función de las necesidades del momento con la idea de continuar reconstruyendo el proyecto a partir de los resultados de las nuevas evaluaciones. En este itinerario se reconoce la conveniencia de contar con algunos criterios generales establecidos, pero después el equipo puede decidir coyunturalmente cuáles son los aspectos que más le interesa evaluar en cada momento.

Para continuar la explicación de los pasos del procedimiento, se supondrá que hemos optado por el itinerario interactivo. En este supuesto los pasos a partir de ahora podrían ser los siguientes:

4. Revisión/explicitación del Proyecto del EAP

Este es un paso importante en el modelo porque representa el núcleo de la coherencia interna de las actuaciones del equipo. Recordemos que en las entrevistas de la investigación, la existencia de proyecto compartido que se reflejase en las actuaciones del EAP era una característica muy valorada.

Naturalmente, cada equipo ha de decidir los aspectos que incluye en su proyecto, aquí se proponen algunos como ejemplo:

- Cómo interpreta el equipo el encargo que recibe de la Administración. Concretamente que interpretación hace de las funciones e instrucciones generales que se le prescriben.
- Cuáles son los rasgos característicos del contexto en el que actúa el EAP y que necesidades específicas puede tener respecto a sus intervenciones.

- Cuál es el estilo de intervención que los profesionales del EAP consideran más adecuado para responder a las necesidades de su sector.
- Cuáles son los rasgos característicos, de identidad, del EAP como grupo profesional.
- Qué “líneas de acción” parecen apropiadas para desarrollar el proyecto (solo enumerarlas).

Hay que tener en cuenta que los EAP ya suelen tener un proyecto común, aunque casi nunca lo hayan explicitado por escrito, de manera que los componentes citados pueden revisarse, acordarse y concretarse con cierta facilidad a partir de una reflexión sistemática orientada a este fin.

Aún así sería conveniente promover la revisión a partir de la *reflexión individual*, ya que en los equipos que llevan tiempo trabajando juntos pueden haberse construido discursos estereotipados que actúan como “lugares comunes” que podrían facilitar la inercia y dificultar o limitar la discusión en la que se revise el proyecto común.

La puesta en común de esta reflexión individual permitiría que aparecieran aspectos, dudas, matices, que pueden quedar escondidos tras las costumbres o las necesarias rutinas que sirven para organizar la tarea. Ya que se explicita el proyecto sería conveniente hacer una revisión que lo actualice y recoja las opiniones y aportaciones de todos los miembros del equipo.

Para favorecer la reflexión individual podría hacerse una puesta en común de las *valoraciones individuales sobre los criterios contenidos en el Sistema Abierto de Criterios de Calidad (SACC)*:

- En principio el apartado (A) del SACC “Sobre las finalidades del EAP”, podría servir como base para hacer la reinterpretación de las funciones y plantear las finalidades propias.
- El resto de apartados del SACC podrían servir para definir el estilo de intervención y para orientar la discusión sobre los rasgos de identidad.

Para llevar a cabo este trabajo podría ser interesante elaborar un instrumento sencillo que sirviera para que los profesionales pudieran concretar sus valoraciones respecto de la relevancia de los criterios que figuran en el SACC. Ese instrumento no debería ser un cuestionario de respuesta con escala cuantitativa o cualificadora (poco/bastante/mucho), sino que debería estimular la exposición, aunque de forma breve, de las valoraciones. Estas aportaciones individuales permitirían observar las coincidencias y discrepancias al valorar diferentes criterios y la discusión, a partir de su puesta en común, de las representaciones que cada miembro del equipo se hace de aspectos importantes de la tarea de asesoramiento. El debate debería facilitar el consenso sobre lo que ha de incluirse en el proyecto como rasgos, intenciones y criterios comunes del EAP.

Naturalmente, también será útil revisar documentos previos del equipo, explicitar los marcos teóricos en que se basan sus actuaciones, revisar las aportaciones específicas de cada profesión representada en el equipo (psicología, pedagogía, trabajo social) o de las diferentes concepciones que pueden convivir dentro del equipo, etc.

El resultado de este paso del proceso de autoevaluación debería ser la explicitación de un Proyecto que caracterice la identidad del equipo y que, además, sirva para decidir y evaluar en el resto de los ámbitos. Sería conveniente que en ese proyecto constara una formulación propia de criterios de calidad.

5. Priorización de la evaluación de otros ámbitos

Una vez elaborado el Proyecto de Equipo, el itinerario del proceso sería ir evaluando el resto de ámbitos (o partes de esos ámbitos) en función del interés o las necesidades del propio equipo. Para decidir que aspectos se van a evaluar sería conveniente utilizar algún procedimiento que permita tener en cuenta diferentes dimensiones.

Aquí se propone utilizar algunas que parecen razonables, aunque no son los únicos posibles:

- *Relevancia*: importancia del ámbito para la consecución de las finalidades del EAP dentro del estilo de intervención definido en el proyecto.
- *Satisfacción*: grado en el que los profesionales del EAP sienten que su actuación es adecuada respecto al ámbito en cuestión.

- *Oportunidad*: valoración de la necesidad de revisar ese ámbito concreto en el momento actual en función de las circunstancias coyunturales (momento del curso, cambios en el contexto, encargos de la Administración, ...).

Relacionando la valoración de estas tres dimensiones podríamos priorizar los ámbitos a evaluar siguiendo una fórmula (no necesariamente numérica) de este estilo:

$$\text{Grado de prioridad} = \frac{\text{Relevancia} + \text{Oportunidad}}{\text{Satisfacción}}$$

Donde el grado de prioridad más elevado corresponderá a los ámbitos con mayor *relevancia* y *oportunidad* y en que el grado de *satisfacción* sea bajo.

Naturalmente esto es una sugerencia, los profesionales de los EAP disponen de experiencia y conocimiento suficiente sobre su trabajo para poder priorizar los aspectos que prefieren evaluar en cada momento.

6. Revisión de los ámbitos priorizados y propuestas de mejora

En este punto se trataría de desarrollar una evaluación más profunda de aquellos ámbitos que se haya decidido revisar. Un procedimiento para desarrollar la evaluación podría ser el siguiente:

- *Acotar el objeto de estudio*, puede ser un aspecto amplio, como una línea de acción, o muy concreto. También puede tratarse de una actividad que el EAP quiera incorporar de nuevo para responder a nuevas necesidades o encargos.
- *Definir los agentes y las audiencias*: Decidir quién ha de estar implicado en la evaluación y de que forma, ver si hay que pedir la colaboración de personas ajenas al EAP. También hay que decidir que personas o instituciones han de recibir información sobre los resultados de la evaluación.
- *Prever momentos, espacios, coordinación*: si no está previsto a nivel genérico, habría que decidir estos aspectos organizativos dentro del trabajo interno del

equipo. También sería conveniente marcar un plazo para la realización de la evaluación del objeto de estudio seleccionado, aunque sea a título orientativo.

- *Diseñar las actividades de evaluación:* aquí se trataría de definir cómo desarrollaremos la autorreflexión en este ámbito concreto. El diseño podría contener dos tipos de actuaciones complementarias:

a) *Definir los criterios de valor a partir del Proyecto del EAP.* Es decir, aplicar al ámbito que se está evaluando las finalidades y los criterios de intervención que se han formulado en el proyecto. Habría que decidir a cuáles de las finalidades acordadas contribuye este ámbito y qué criterios de los que configuran su estilo de intervención resultan más relevantes en este caso.

b) *Recoger y analizar información sobre la práctica del ámbito estudiado:* Se trataría de obtener datos que permitan valorar hasta que punto lo que se está haciendo o está pasando se acerca a lo que el equipo considera deseable y que aspectos pueden mejorarse. El proceso de recogida y análisis de información podría desarrollarse mediante diferentes técnicas o actividades:

- . Estudio de casos
- . Autoinformes
- . Análisis de documentos
- . Observaciones
- . Entrevistas a interlocutores (centros, servicios, usuarios, alumnos,...)
- . Cuestionarios
- . Informes de terceros
- . Etc.

Naturalmente, las actividades han de ser ajustadas a los objetivos que se pretenden tanto en su contenido, forma y variedad como en la dedicación que requieran. No se trata de desplegar un gran dispositivo técnico, sino de llevar a cabo las actividades necesarias y viables para obtener conocimiento sobre la práctica y poder mejorarla. Habitualmente los recursos que se pueden dedicar a la evaluación no son abundantes y, por otro lado, un exceso de información no facilita la tarea.

- *Diseñar, si es necesario, instrumentos para desarrollar las actividades:* puede ser conveniente elaborar instrumentos que permitan llevar a la práctica las diferentes técnicas o actividades sugeridas en el punto anterior, por ejemplo: cuestionarios, pautas de observación, guiones para autoinformes o entrevistas, pautas para presentación de casos al equipo, etc.
- *Desarrollar las actividades y ponerlas en común:* El material recogido en las actividades debe ser revisado y analizado en el equipo para extraer conocimiento compartido que permita valorar la conveniencia o no de introducir mejoras en el ámbito estudiado. Puede que en algunos ámbitos se hayan definido agentes que no pertenecen al equipo (por ejemplo: el profesorado si se evalúan ámbitos de colaboración con los centros), en ese caso sería conveniente que también tuvieran participación en el análisis de los datos que les afectan.
- *Formular propuestas de mejora:* El resultado del proceso de evaluación será la formulación de las propuestas de mejora. Es muy importante tener en cuenta que las propuestas, además de afectar al ámbito estudiado, deberían referirse también a los criterios contenidos en el proyecto del EAP o a otros ámbitos. Cabe recordar que la intención del modelo es que la coherencia interna entre todas las actuaciones del EAP se construya en las dos direcciones: desde las decisiones generales hacia las concretas y desde las observaciones y experiencias de la práctica hacia los criterios.
- *Acordar los procedimientos para llevar a cabo las propuestas de mejora:* decidir quién, cómo, cuándo se han de encargar de poner en marcha las actuaciones que se han decidido. Entre las decisiones a tomar en este punto se encuentra la manera de informar a las audiencias, entre otras cosas porque algunas de las propuestas de mejora pueden afectarlas de alguna manera, por ejemplo: puede que ciertas propuestas requieran de recursos específicos o de la colaboración de Inspección o modifiquen formas de intervención o coordinación con otros servicios).
- *Acordar los procedimientos para el seguimiento de las propuestas:* decidir quién, cómo, cuando se encargará de revisar si las propuestas de mejora se han podido poner en práctica y si han funcionado como se había previsto.

7. Revisión del resto de ámbitos y registro de los resultados y las propuestas

El proceso continuaría con la revisión de los diferentes ámbitos, en función de la priorización establecida o de nuevas incidencias que puedan aparecer. De hecho la continuidad del proceso podría tener dos modalidades:

- Instaurarse como un proceso continuo que diera forma y sistematizara la reflexión sobre la práctica que habitualmente desarrollan los EAP.
- Aplicarse durante un periodo de tiempo determinado, hacer una revisión en los ámbitos y con el grado de profundidad que el equipo considere adecuados y quedar a la espera de desarrollar nuevos procesos de autoevaluación en otros momentos.

En cualquiera de las dos modalidades es conveniente dejar constancia escrita del proceso, de las actuaciones, de los instrumentos, de los resultados de la evaluación, de las propuestas de mejora y de los acuerdos para su puesta en práctica. Es importante para que el proceso tenga un carácter sistemático y constructivo, de manera que las futuras actuaciones evaluativas (incluso las que puedan promoverse de forma externa) se puedan basar en el esfuerzo reflexivo que ya se ha desarrollado.

En este capítulo se ha presentado la primera versión del modelo de evaluación, este modelo es el que se utilizó en las evaluaciones de los 3 EAP en la fase B de la investigación y ha constituido el hilo conductor de las diversas fases, en los capítulos 9 y 11 se presentan las dos versiones sucesivas construidas a partir del contraste con la práctica y de la consulta a los expertos en evaluación.

Capítulo 7

Informe de la fase Fase B (I):

Aspectos generales y Aplicación del modelo al EAP de Sants-Montjuïc

En este capítulo y el siguiente se exponen los informes correspondientes a la fase B) de la investigación que corresponde a la aplicación del modelo a la evaluación interna de tres EAP de Barcelona. En el capítulo 7 se expondrán primero algunos aspectos generales y, a continuación el informe correspondiente al caso del EAP Sants-Montjuïc, en el capítulo 8 se presentarán los informes de los otros dos EAP.

7.1. Las aplicaciones en la práctica como una estrategia de validación y mejora del modelo de evaluación.

Dentro de la investigación, esta fase representa el contacto con la realidad. Es cierto que el modelo se ha generado a partir de las opiniones y aportaciones de un grupo de profesionales con un conocimiento relevante y una amplia experiencia sobre el asesoramiento desde diferentes puntos de vista. Pero el modelo ha sido fruto de la interpretación que de estas aportaciones ha hecho el investigador y de sus propias concepciones y experiencia en el mismo campo profesional. El modelo inicial es una construcción teórica, una propuesta que debe ser probada en la práctica con dos intenciones fundamentales:

- Constatar su funcionamiento real, su capacidad para responder a las necesidades para las que fue proyectado.

- Regular y mejorar el propio modelo.

7.1.1. Intenciones y finalidades dentro del proceso de la investigación.

Esta fase de la investigación tenía la intención de probar en contextos reales el modelo construido al final de la fase anterior. Las finalidades que se pretendían eran las siguientes:

- Comprobar la capacidad del modelo para alcanzar o facilitar los objetivos que se había propuesto. También identificar posibles logros o virtualidades del modelo que no se hubieran previsto previamente.
- Comprobar la posibilidad de que el modelo se lleve a cabo en la realidad en las condiciones en las que se ha propuesto, es decir constatar su viabilidad en los contextos reales con los recursos, dedicación, formación, habituales de los EAP.
- Analizar si el modelo parece capaz de proporcionar a los equipos que lo utilicen, y a quienes puedan acceder a los informes que estos redacten, información fiable, con una credibilidad razonable para tomar decisiones para la mejora del EAP.
- Comprobar si el modelo promueve un uso de la evaluación que respete las necesidades y los derechos de todos aquellos que participen o estén implicados en ella.
- Valorar los aspectos del modelo donde convendría introducir modificaciones para mejorarlo en cualquiera de las dimensiones anteriores y formular propuestas concretas de mejora para las siguientes aplicaciones o versiones del modelo.

Esta fase del estudio, a diferencia de la anterior, se centró en los equipos de asesoramiento psicopedagógico ya que el modelo se definió como de “autoevaluación” y en él se priorizaba la “autorreflexión colegiada sistemática” como procedimiento básico. Esto no quiere decir que la evaluación no deba recoger información de los contextos y personas donde se desarrolla el asesoramiento (centros, otros servicios, administración,...) sino que la evaluación se lleva acabo mayoritariamente por iniciativa de los profesionales de los equipos y en el marco de sus estructuras de reflexión

profesional internas. Por ello se tomó como contexto de estudio para esta fase los procesos de autorreflexión de algunos EAP.

Es muy importante resaltar que estos EAP llevaron a cabo la implementación del modelo en un proceso real de autoevaluación, para ellos no se trataba de una experiencia, ni de una colaboración voluntariosa con el autor del modelo. Los procesos que se describen y analizan en este capítulo de la tesis fueron procesos auténticos de evaluación interna, nacieron del interés profesional de los miembros de los equipos y constaban en los Planes de Actuación y en las Memorias Anuales que esos equipos presentan a la administración como documentos estructuradores de su intervención.

Por tanto el trabajo de reflexión, las discusiones y propuestas no se hacían para desarrollar o comprobar el modelo sino para atender las necesidades de evaluación de los equipos. La decisión de llevar a cabo este trabajo de autorreflexión mediante el modelo propuesto en esta tesis tuvo un origen diferente en cada EAP que se comentará en los informes correspondientes.

También fue diferente mi intervención como autor del modelo en cada proceso. En todo caso mi función estaba más relacionada con la posición que ocupaba respecto del equipo en cuestión que con las necesidades de la investigación que yo estaba llevando a cabo.

7.1.2. Los contextos de aplicación (aspectos generales de los 3 EAP)

Las aplicaciones prácticas que se exponen en este capítulo se han desarrollado en tres Equipos de Asesoramiento Psicopedagógico (EAP) de la ciudad de Barcelona. Las características y contexto profesional de estos equipos se han expuesto ampliamente en el capítulo 2 de la tesis.

Los tres equipos, por tanto, tienen en común su pertenencia a la red de servicios educativos de la Administración Educativa Catalana y también su situación en la ciudad de Barcelona. Cada uno tiene como zona de atención uno de los diez distritos en que se divide la ciudad, el nombre del EAP coincide con el del distrito municipal en el que está situado.

Los tres EAP en los que se ha aplicado el modelo de evaluación son:

- EAP de Sants-Montjuïc.
- EAP de Gracia.
- EAP de Sant Andreu.

A parte de sus elementos comunes, cada uno de estos equipos tiene sus propias características. Más adelante, cuando se expongan los informes referidos a la evaluación de cada EAP, expondremos el contexto concreto de cada equipo. En cada uno el proceso fue diferente en función de su relación con el proyecto y con el autor de la tesis.

El EAP Sants-Montjuïc ha estado desarrollando su evaluación mediante el modelo propuesto en esta investigación más de tres años, desde el curso 2001-03 hasta la actualidad. Es el proceso en que se puede observar una trayectoria más extensa y evolutiva, por diversas razones que se expondrán en el informe específico. Por tanto es, también al que vamos a dedicar más atención por cuanto nos permite analizar más aspectos relevantes para la investigación.

Los otros 2 EAP han utilizado el modelo de evaluación en el curso 2004-05. En las propuestas de aplicación que se han definido para estos dos equipos ya se han tenido en cuenta algunos de los análisis efectuados sobre el proceso del equipo de Sants-Montjuïc.

Como contexto general para enmarcar los procesos de autoevaluación de los tres equipos, hay que destacar que la administración educativa recomienda desde hace algunos años que los EAP emprendan procesos de evaluación interna. Esta recomendación que aparece en las instrucciones que cada curso regulan el funcionamiento de los Servicios Educativos, es la extensión de los Planes de Evaluación Interna que se implementaron desde la administración en los centros educativos⁹.

Las instrucciones anuales orientan la elaboración de los planes de actuación de cada EAP. La recomendación de autoevaluarse conecta con la tradición reflexiva de los

⁹ En el apartado 3.4. he comentado estas recomendaciones y lo disfuncionales e inoperantes que han resultado ser en los centros educativos cuando han sido impuestas desde arriba.

equipos de manera que los procesos sobre los que trataremos en este capítulo no han tenido que ser inventados ni estimulados artificialmente para poder llevar a cabo la experimentación de la investigación. La necesidad de la evaluación ya estaba entre los intereses y las preocupaciones de los profesionales de los equipos.

La posibilidad de disponer de un modelo de autoevaluación diseñado específicamente para los EAP, por uno de sus miembros y a partir de las aportaciones de profesionales de prestigio fue valorada por los equipos participantes como una oportunidad interesante aunque cada equipo lo ha utilizado de forma distinta adaptándolo a sus características y necesidades.

7.1.3. Metodología utilizada y roles del investigador

En el capítulo 4 se han expuesto las bases metodológicas de esta investigación, también se han especificado las técnicas que se utilizaron en cada una de las fases.

En esta fase B se siguió un diseño propio de *la Investigación Evaluativa de corte Interpretativo*. Se trata de una indagación que pretende aportar información sobre un determinado programa para valorar su funcionamiento a partir del significado que le otorgan los que han participado en él.

Pero es importante tener en cuenta que en los procesos que voy a describir en este capítulo se dan dos niveles superpuestos de indagación evaluativa:

- El primer nivel es el que se desarrolla como proceso de autoevaluación de cada equipo que, como ya se ha comentado, es totalmente real. En este proceso participa el investigador ejerciendo diferentes roles según el equipo y el momento de su proceso (participante, facilitador interno, asesor externo,...).
- El segundo nivel es el que evalúa la aportación del modelo de esta tesis al trabajo precedente. Podríamos decir que se trata de una metaevaluación o si se quiere un metaanálisis de lo que ocurría en el primer nivel.

La evaluación del primer nivel interesa a todos los participantes, incluido el investigador por cuanto éste forma parte, de una u otra forma, de todos los procesos. Mientras que el segundo nivel de la indagación era del interés y la responsabilidad del

investigador aunque se intente recoger la opinión y las aportaciones de todos los participantes y se procure que pueda revertir posteriormente en los equipos.

En esta fase de la investigación se ha utilizado fundamentalmente las técnicas propias del trabajo de campo en la investigación interpretativa. Utilizando un esquema de Miguel Ángel Santos (1990) sobre los métodos de exploración en la evaluación cualitativa de centros, podríamos decir que en esta fase nos hemos propuesto:

- Observar la realidad, mediante *observación participante*
- Preguntar a la realidad, mediante *entrevistas grupales*
- Analizar la realidad, mediante *estudio de documentos*
- Vivir la realidad, mediante *anotaciones/diario del investigador*.

La técnica de la Observación Participante se ha desarrollado de una forma poco habitual con mucha intervención del observador/investigador. Éste ha estado participando en las sesiones de autoevaluación de los equipos mencionados y ha tenido, además, una intervención destacada ya que ha sido él quien ha propuesto el modelo y quien ha ejercido, con diferentes matices según el caso, como asesor respecto del proceso de la evaluación. Por tanto el concepto de observación participante toma aquí una acepción literal, la implicación del investigador ha sido doble: como miembro (o asesor) de los equipos que se autoevaluaban y como observador/analista del proceso, de ahí que podamos interpretar todo el proceso como una Investigación en la Acción o una Investigación Colaborativa encaminada a hacer funcionar la evaluación con la ayuda del modelo y de las intervenciones conjuntas.

Es importante recordar, una vez más, que para los profesionales de los EAP, el trabajo no ha sido una experimentación, ni una aplicación piloto. Los EAP han efectuado un proceso de autoevaluación real, el investigador y sus aportaciones han sido ayudas para ello.

Ahora bien en este tipo de investigaciones la teoría se valida en su utilidad para la práctica, de manera que al mismo tiempo que se pretendía colaborar en el proceso funcional de la autoevaluación, los principios y, especialmente el modelo de evaluación, eran puestos en tela de juicio y se planteaban modificaciones para su

ajuste progresivo. De esta manera el modelo de evaluación, objeto de estudio en esta tesis, ha ido mejorando durante la fase B gracias a su aplicación en los EAP citados.

Por lo que se refiere a las *entrevistas grupales*, se han desarrollado específicamente en momentos en que se requería metarreflexión sobre el propio proceso. En el transcurso de esas entrevistas se llevaba a cabo una actividad importante para la validez de los datos de la metaevaluación. Se triangulaba con los participantes las interpretaciones sobre las aportaciones, posibilidades, viabilidad, debilidades, del modelo y sobre las propuestas de mejora que podrían hacerse.

Los *materiales y documentos* que se han analizado, han sido fundamentalmente los que se han ido produciendo en el transcurso de cada proceso (registros de las sesiones, síntesis o resúmenes para profundizar la reflexión, guiones para la reflexión individual o para la discusión en grupo, instrumentos para la recogida de datos, informes parciales o finales elaborados por los equipos). También se han analizado a veces documentos de gestión de los EAP (Planes y memorias anuales) o Documentos que han sido utilizados como material de apoyo en las discusiones (artículos, bibliografía, materiales de otros EAP relacionados con los temas de evaluación,...).

Esta documentación se ha completado con la visión del investigador sobre los mismos acontecimientos recogida en sus *anotaciones o diario* de las actividades de autoevaluación en las que ha participado. Estas anotaciones recogían, a menudo, aspectos que permiten matizar o enriquecer las interpretaciones que emergen de las discusiones de grupo. Lo que es importante en estas situaciones es que las interpretaciones del investigador sean contrastadas con los participantes para llevar a cabo una triangulación que las valide o las deseche.

En los próximos apartados se incluyen los informes de los tres estudios de caso referidos, cada uno de ellos, al proceso de autoevaluación de uno de los EAP asistido por el modelo de evaluación propuesto en la fase a de esta investigación y con la intervención de su autor.

7.2. Informe de la aplicación en el EAP Sants-Montjuïc

Esta aplicación es la que se ha desarrollado durante un período más largo de tiempo, se inició en el curso 2001-02 y continúa desarrollándose en la actualidad. Ya he explicado que los procesos de evaluación de los 3 EAP que se analizan en esta investigación no están supeditados a la misma, por tanto una vez finalizada la tesis, los equipos continúan su tarea de mejora en la que se inscribe el uso del modelo de evaluación. En el apartado 7.2.5. analizaré este aspecto como un criterio de valoración del modelo.

La autoevaluación del EAP de Sants-Montjuïc es, pues, la que ha servido como hilo conductor del desarrollo de la investigación en la fase B. El informe que se expone aquí permite seguir todo el recorrido de esta fase desde el momento de la redacción de la primera versión del modelo hasta que el modelo se fija en su segunda versión que es la que se presentó a consulta de los expertos (fase C). Este período abarca tres cursos académicos desde 2001-02 hasta el 2003-04.

El hecho de desarrollarse en un período de tiempo relativamente largo ha permitido observar la respuesta del modelo ante un contexto cambiante, donde se han producido modificaciones relevantes en la configuración del equipo, como veremos más adelante. También es el proceso que ha servido para que los que se desarrollaron en los otros dos equipos pudieran introducir, ya, algunas modificaciones en sus propuestas.

El informe sobre el caso de autoevaluación del EAP Sants-Montjuïc se presenta con dos grandes objetivos:

- Describir el contexto y el desarrollo del proceso para que los lectores tengan la información suficiente sobre el caso.
- Interpretar y valorar el uso que en ese proceso se ha hecho del modelo de evaluación propuesto por el autor en la fase A de la tesis.

Aunque no siempre resulta fácil separar nítidamente descripción de valoración, en este informe las interpretaciones valorativas se exponen, fundamentalmente, en el apartado 7.2.5.

7.2.1. El contexto

El Equipo de Asesoramiento Psicopedagógico de Sants-Montjuic toma el nombre del distrito municipal de Barcelona en el que está situado, su zona geográfica de intervención se corresponde exactamente con la del distrito.

En el período al que se refiere el informe el equipo ha estado formado por:

- 8 profesionales de la psicopedagogía (profesores/as de Secundaria)¹⁰
- 1 profesional del trabajo social.

Entre ellos 1 ejerce el cargo de director/a de forma rotatoria. Es importante citar que en el primer curso de la aplicación que se expondrá aquí, el director del EAP era el autor de esta tesis. Durante el período estudiado el número de profesionales se ha mantenido constante, pero ha habido cambios considerables por lo que respecta a las personas que ocupaban estas plazas, en la exposición del desarrollo de la autoevaluación expondré los cambios ya que resultan relevantes para la investigación.

Este EAP empezó a funcionar en el curso 1982-83. Tiene, por tanto, una larga historia de trabajo en los centros, con otros servicios de la zona y de reflexión interna. En el momento de inicio de la autoevaluación el equipo tenía una composición en la que 4 profesionales llevaban más de 18 años en el equipo, otros 3 más de 10 años y 2 llevaban menos de 2 años.

La imagen interna y externa que se ha construido es la de un grupo muy reflexivo y cohesionado. Los cambios de personas no han modificado sensiblemente su estilo profesional ni relacional, lo que indica que se trata de una organización estable.

El distrito que atiende es bastante extenso y abarca, además, algunos barrios claramente diferenciados y mal comunicados entre ellos, lo que hace que sea una zona compleja con poblaciones y centros educativos muy diversos. El EAP atiende sistemáticamente un total de 30 centros públicos:

- 22 de Infantil-Primaria
- 8 de Secundaria

¹⁰ Las características de los EAP, profesionales, formas de acceso, etc. se han expuesto en el capítulo 2.

También atiende sistemáticamente 2 centros de Educación Especial y de una forma más puntual, a los centros de primer ciclo de Educación Infantil y a los centros privados concertados de las etapas obligatorias.

El EAP de Sants-Montjuïc ha tenido tradicionalmente un marcado interés por participar en la red de servicios de su zona. Ha sido un componente muy activo en la dinamización de las coordinaciones entre los diferentes servicios y profesionales que se han descrito en el capítulo 2 de esta tesis.

En último lugar, dentro de la caracterización del EAP Sants-Montjuïc, parece relevante para esta investigación resaltar que este equipo tiene una clara voluntad de revisar su intervención profesional para comprenderla y mejorarla. Prueba de ello es el hecho de que ha pedido supervisar su práctica con dos profesionales de prestigio sucesivamente¹¹. Cabe destacar que esta supervisión no es proporcionada ni financiada por la Administración, por tanto se produjo por iniciativa y cuenta de los miembros del equipo.

7.2.2. Aspectos metodológicos específicos

Ya se ha expuesto la metodología general referida a los tres casos de aplicación práctica. En este apartado expondré los aspectos metodológicos específicos de éste.

En el caso del EAP Sants-Montjuïc se han utilizado las técnicas propias de la metodología interpretativa que ya se han citado: observación participante, entrevistas y análisis de documentos. Veamos cual ha sido la concreción de cada una de estas técnicas.

- Por lo que respecta a la *observación participante*, se refiere, fundamentalmente, a la participación del investigador en las sesiones de autoevaluación del equipo. Durante el curso 2001-02 como miembro y director del propio equipo y en los dos cursos siguientes como facilitador externo del proceso.

La participación directa del investigador en el proceso de evaluación merece algunas consideraciones. De entrada da al término “observación participante” una dimensión

¹¹ Los supervisores /as fueron: Lluís Cabrero (psiquiatra especializado en terapia sistémica) y Nilda Vainstein (psicóloga especializada en análisis institucional en la línea dinámica).

muy real, no cabe duda que la tarea observadora e interpretativa del investigador se desarrolló desde una posición participante con influencia directa sobre la evolución del proceso. Esta situación que podría resultar inconveniente en un tipo de investigación que pretendiera obtener un conocimiento “objetivo”, no tiene porque serlo en un estudio de carácter interpretativo o crítico, tal como hemos argumentado ampliamente en el capítulo 4.

La intención del estudio y de la tesis en general es producir, sobre todo, conocimiento útil para modificar la práctica. Después de que en la fase A) se había recogido y analizado información para proponer un modelo de evaluación, la posibilidad de estudiar directamente los efectos del modelo de evaluación propuesto en contextos reales, los significados que les otorgaban sus usuarios, las potencialidades y debilidades que aparecían, etc. Requería una metodología que permitiera estar muy cerca de la aplicación real y observar todo lo que se generaba alrededor de esa aplicación.

En el apartado 7.1.3. he comentado y argumentado los dos roles complementarios del investigador en estas aplicaciones prácticas del modelo, relacionándolos con dos niveles de evaluación: el que desarrolla el EAP para obtener conocimiento sobre su propia intervención y el que desarrolla el investigador para indagar sobre el funcionamiento del modelo que ha propuesto. Para mí, ejercer los dos roles, miembro participante y observador investigador, ha sido complejo pero interesante. De hecho, en la práctica, tiene similitud con muchas de las prácticas reflexivas entre ellas la educativa o el propio asesoramiento psicopedagógico, en que el profesional debe ejercer roles diferentes dependiendo del momento y se ve en la necesidad de realizar distintos niveles de análisis según lo que está teniendo en cuenta.

Podríamos decir que en el rol de observador-investigador, se hacía una metaevaluación (metaanálisis), que se llevaba a cabo de maneras diferentes durante el curso de la acción (momentos interactivos) que en momentos de planificación o reflexión previos o posteriores (momentos preactivos y postactivos).

Durante las sesiones de autoevaluación el rol consistía en participar y facilitar el proceso, pero también tomar notas, recoger sensaciones, observar acontecimientos relevantes. En otros momentos se ha podido repasar las anotaciones, identificar aspectos críticos, relacionar eventos, contrastar la opinión de los participantes.

Finalmente la triangulación de los datos obtenida en la observación participante con la que proporcionaron las entrevistas grupales y el análisis de los documentos acabó permitiendo la interpretación que se expone en el apartado 7.2.5.

Las entrevistas grupales de este caso se desarrollaron con todo el equipo y se diferenciaron de las sesiones habituales de autoevaluación porque en ellas el contenido era explícitamente el análisis de las aportaciones, posibilidades, limitaciones y aspectos mejorables del modelo de evaluación. Se trataba de contrastar las interpretaciones del investigador con las de los participantes como forma de enriquecer el análisis y afinar las conclusiones.

Los documentos que se analizaron fueron:

- Anotaciones del investigador tomadas en las sesiones.
- Registros de las sesiones que se tomaban sistemáticamente por parte de algún miembro del equipo (se acordó como elemento de sistematización del proceso).
- Resúmenes y síntesis de la información registrada que revertían en las discusiones de próximas sesiones. Esta fue otra estrategia para sistematizar y profundizar las discusiones.
- Guiones, pautas, instrumentos que se fueron construyendo para estructurar las discusiones.
- Documentos que recogían parcial o totalmente el trabajo realizado a modo de informes de evaluación (generalmente se consignaban en las memorias anuales del EAP).
- Etc.

Todos estos documentos han sido analizados de manera exhaustiva, se han identificado y contrastado sus contenidos y se han relacionado con los datos de la observación para describir e interpretar el proceso de autoevaluación del EAP Sants-Montjuïc y el funcionamiento del modelo de evaluación propuesto en esta tesis.

7.2.3. Negociación y acuerdos iniciales

Los profesionales del EAP de Sants-Montjuïc estuvieron informados de la investigación sobre la evaluación de los equipos de asesoramiento psicopedagógico desde el momento en que se inició la primera fase. De hecho la investigación se inició después de haberlo discutido en el seno del equipo, donde yo ejercía la dirección en aquel momento.

Los miembros del EAP alentaron el trabajo y se comprometieron con él más allá de las colaboraciones concretas que se les pudieran demandar. Es de justicia decir que el apoyo de las compañeras que formaban parte del equipo en aquel momento (y de las que llegaron en cursos sucesivos) ha sido básico para que esta investigación haya prosperado.

Desde un principio el diseño de la investigación preveía que el modelo de evaluación que se propusiera sería aplicado a la reflexión del EAP de Sants-Montjuïc. Por ello se decidió que sus profesionales no participaran como informantes en las entrevistas de la primera fase donde se pretendía recoger la información que serviría para proponer el primer modelo. Se trataba de que la aplicación se realizara en un contexto más natural, más parecido al que pudiera darse, posteriormente, en cualquier equipo que quisiera utilizar el modelo.

A finales del curso 2000-01, el equipo fue informado sobre los aspectos generales del modelo (concepciones fundamentales, propuesta de ámbitos de decisión de los EAP). En ese momento ya estaba clara la opción por un modelo de evaluación prioritariamente interna basado en la autorreflexión colegiada sistemática. Una vez más el equipo se mostró motivado para poner en práctica el modelo y se acordó iniciar el proceso en el curso siguiente, cuando habría concluido la fase inicial del estudio.

De modo que en Septiembre de 2001, con la fase A de la investigación terminada, se procedió a concretar como se desarrollaría la aplicación práctica del modelo de evaluación en la fase B). Esta nueva negociación se desarrollo en el marco de las reflexiones para la elaboración del Plan de Actuación para el curso 2001-2002. En ese momento se decidieron una serie de pasos para la autoevaluación del EAP que se comunicaron a la Inspección y a la Administración a través del citado Plan.

Cito textualmente un fragmento de las concreciones que se hacían en aquel momento inicial:

“ **Inicio de un proceso de Autoevaluación del EAP**, aprovechando el trabajo iniciado el curso 2000-01 a raíz de la licencia concedida por el Departament d’Ensenyament al director del equipo para estudiar un modelo de evaluación para los EAP.

Se trataría de iniciar un proceso sistemático de autoevaluación orientado a la mejora del funcionamiento del EAP, dirigido por el propio equipo utilizando los aspectos que puedan parecer útiles entre los que se proponen en el citado estudio.

Para los dos cursos que faltan del periodo 2000-03, el EAP Sants-Montjuïc se propondría desarrollar un proceso organizado en las siguientes fases:

- I) Revisión genérica de los diferentes ámbitos del funcionamiento del EAP siguiendo los que se proponen en el modelo del estudio (proyecto de EAP, líneas de acción, planes de colaboración, Planes de atención, Planes de coordinación, Planes de organización y mejora)
- II) Priorización de los ámbitos que se quieren mejorar en función de diversos parámetros: relevancia, necesidad, oportunidad, estado actual.
- III) Revisión mejora y explicitación del ámbito “proyecto de EAP” como elemento fundamentador de las decisiones de autoevaluación posteriores a lo largo de todo el proceso.
- IV) Planificación ajustada y ejecución de los planes de revisión y mejora de los ámbitos priorizados en la fase (II) “

(Fuente: “Plan de Actuación de l’EAP Sants-Montjuïc 2001-02”. Entregado a la Administración en Septiembre de 2001)

El fragmento que acabamos de citar muestra varios aspectos relevantes de la naturaleza del trabajo que se proponía el EAP y de su relación con la investigación. Los profesionales del equipo iniciaban un proceso auténtico de reflexión, la utilización del modelo no representaba un compromiso artificial basado única (ni prioritariamente) en los intereses del investigador para comprobar su modelo, sino que el modelo y la

dedicación del investigador se ofrecían como una propuesta que podía ser utilizada en función de los intereses del equipo y que podía adaptarse a lo que fuera sucediendo durante el proceso.

También aparecen referencias a propuestas concretas del modelo: uso de los ámbitos de decisión, opción por la vía mixta entre los procedimientos citados, etc. Vemos, por tanto, como el equipo ya había estudiado el modelo y empezaba a utilizarlo para estructurar su proceso de autoevaluación. Estamos ante las primeras decisiones que se verán posteriormente reflejadas y ampliadas en el desarrollo de las actuaciones de evaluación.

7.2.4. Descripción cronológica de las actuaciones del proceso.

En este apartado expondré de forma cronológica las actuaciones que se llevaron a cabo en el proceso de autoevaluación. Esta relación se presenta por cursos académicos e incluye, a modo de ilustración, algunos fragmentos de las anotaciones o documentos que se iban produciendo en el curso de la acción¹².

Ya hemos comentado que el material del que se extrae el contenido de este informe son los registros de las diferentes situaciones a que se hace referencia en este apartado. Aquí se describen para que los lectores puedan reconstruir el proceso tal como se fue produciendo, en el apartado 7.2.5. haré la interpretación correspondiente.

Actuaciones curso 2001-02

Septiembre 2001: decisiones organizativas iniciales

- El equipo empezó por tomar algunas decisiones de tipo organizativo que hicieran viable y sistemático el proyecto, se trataba de dotar de tiempo y condiciones una tarea que se consideraba importante.

. Se decide dedicar un tiempo del que el equipo tiene previsto para su trabajo de coordinación interna a la evaluación. Concretamente *una sesión quincenal de 2 horas de duración*.

¹² Las citas de los documentos se presentan enmarcadas e insertadas en el texto.

. Además, cada profesional dedicará tiempo de preparación individual para la reflexión o la preparación de las tareas que se decidan en las reuniones.

. La responsabilidad del trabajo es compartida por todos los miembros del equipo, pero la coordinación recae en el director que, además, es el autor del modelo de evaluación. Entre las responsabilidades que se le encargan, figura la de resumir periódicamente los registros de las sesiones, hacer propuestas para el desarrollo del proceso, proponer actuaciones individuales concretas para ponerlas en común en las sesiones de grupo, etc.

. El registro del contenido de las sesiones se organiza mediante el procedimiento habitual del EAP: anotación en una especie de diario de sesiones que cada profesional va cumplimentando de forma rotativa.

. La utilización del modelo de evaluación generado en la fase A) de la investigación ya se había acordado y consignado en el Plan de actuaciones del EAP (como se ha expuesto anteriormente).

Octubre 2001: primeras opciones orientadoras del contenido de evaluación

- Una vez organizado el contexto de trabajo y estudiadas las propuestas del modelo de evaluación, se decidió la orientación general del proceso a seguir. En este momento se analizaron las bases del modelo y se configuró el tipo de evaluación que en él se planteaba: *orientación a la mejora, autorreflexión colegiada sistemática, basada en el diálogo, tendencia holística*. A partir de estas concepciones básicas se analizaron, sobre todo, dos de las propuestas del modelo:

. El mapa (esquema) de los *Ámbitos de decisión de los EAP*¹³ que se utilizó para situar las diferentes actuaciones del EAP y para decidir en que tipo de ámbitos era más útil iniciar la evaluación.

. Las *propuestas de procedimiento*¹⁴ que el modelo incluía como ayuda para el desarrollo de los procesos. De hecho se siguieron las indicaciones de esta propuesta para tomar las decisiones iniciales.

¹³ Ver capítulo 6, apartado (6.2.)

¹⁴ Ver capítulo 6, apartado (6.4.)

- Después del estudio de los elementos citados se tomaron algunos acuerdos básicos que orientaron todo el proceso, de hecho se siguieron las indicaciones contenidas en el apartado 6.4. del modelo:

. Optar por el itinerario de revisión denominado “Interactivo” en el modelo. Es decir, iniciar un proceso de revisión que tuviera en cuenta niveles generales de decisión del EAP (proyecto de EAP), para explicitar criterios de valor y aplicarlos casi simultáneamente a partes concretas de la intervención del equipo (planes, líneas de acción). La intención era proceder de arriba a abajo y viceversa en la explicitación y el uso de los de los criterios de valor.

. Dentro de esa decisión general, se optó por iniciar, ya, la explicitación del Proyecto del EAP. Cabe decir que los EAP no disponen de este tipo de documento, lo cual resulta paradójico en unos equipos que suelen contar con un alto grado de reflexión interna. Normalmente las reflexiones sobre aspectos concretos de la intervención se registran en las memorias anuales o en documentos ad-hoc. Pero, por lo general, los grandes criterios de actuación y las opciones fundamentales de cada equipo funcionan como un conocimiento implícito que se configura como costumbre de equipo. En este contexto la propuesta del modelo de explicitar un proyecto que incluya los criterios con los que evaluar todos los ámbitos y prácticas del EAP se puede considerar original y fue acogida con interés por el equipo de Sants-Montjuïc.

En el recuadro siguiente se cita textualmente la primera propuesta de trabajo que se hizo formalmente para iniciar la explicitación de los principios y criterios generales de intervención del EAP que funcionaban, aparentemente, como conocimiento compartido pero no escrito.

PROPUESTA INICIAL PARA LA EXPLICITACIÓN DEL

PROYECTO DE EQUIPO

- Iniciamos un proceso sistemático de revisión que se inscribe en la tradición del EAP y en su tarea habitual de reflexión sobre la práctica. En todo caso lo que hacemos ahora es darle un carácter más explícito y sistemático, además de intentar situarla dentro de una visión global de los ámbitos de actuación del equipo.
- Hemos decidido empezar por explicitar el PROYECTO DE EAP por tratarse del ámbito más genérico y por su potencialidad orientadora del resto de decisiones

(aunque también es deudor de lo que ocurra en los ámbitos más concretos y será necesario revisarlo periódicamente para tenerlos en cuenta).

- En cuanto a la explicitación del Proyecto de equipo deberíamos partir del reconocimiento de una evidencia: El EAP ha ido construyendo una serie de criterios generales de actuación que conforman la base para las decisiones cotidianas. Esa base actúa, de hecho, como el proyecto tácito o implícito.
- Lo que pretendemos ahora es:
 - Poner en común las diferentes percepciones personales sobre ese proyecto.
 - Acordar cuál debería ser su función y cualidades (enfoque, intención, tono,...).
 - Discutir y acordar los aspectos que deberían quedar recogidos en el proyecto.
 - Priorizar la discusión sobre cada uno de los aspectos.
 - Establecer las estrategias para el desarrollo de las discusiones.
 - Desarrollar y registrar la discusión de cada aspecto.
 - Recoger en un documento útil el resultado de las discusiones.

[registro de la sesión del 5 – 10 – 01]

Octubre 2001- Julio 2002: Discusión sobre el proyecto del EAP

- La discusión del proyecto de EAP se convirtió en el contenido de la autoevaluación durante el curso 2001-02. Para llevarla a cabo se utilizaron diferentes formas de indagación dentro de la metodología general de la autorreflexión colegiada. De hecho se trataba de sistematizar la reflexión y potenciar los elementos de diálogo para conseguir una mayor riqueza y profundidad en los análisis del grupo. Veamos algunas de las estrategias que se pusieron en marcha para conseguirlo.
 - . Se potenció la reflexión individual previa a la puesta en común, para evitar que la inercia o los supuestos implícitos dentro del equipo escondieran posibles desacuerdos o propuestas alternativas.

“Sería conveniente que antes de las discusiones en grupo hubiera reflexión personal previa, para que se expongan visiones diversas y no se presente, ya de entrada, el pensamiento mayoritario o preestablecido del equipo.

Quizá convendría ir pensando en instrumentos que nos ayuden en esta reflexión personal. Se habló, como posibles ejemplos, del QUAFE o del modelo de calidad europeo (EFQM), vimos que no se adaptaban bien a nuestras necesidades de reflexión. Decidimos que iremos construyendo instrumentos sencillos que nos puedan ayudar.”

[registro de la sesión de 5-10-01]

. En algunos temas se proponían guiones para estructurar la reflexión individual, con la intención de hacerla más sistemática. Se trata de la concreción de los “instrumentos sencillos” que se apuntaban en la cita anterior. También se proponían guiones para la preparación de la discusión en el grupo.

INSTRUMENTO PARA LA REFLEXIÓN PERSONAL

A) Como síntesis de la discusión de la última sesión:

- 1) ¿Qué funciones crees que debe cumplir un proyecto compartido de EAP?
- 2) ¿Sería conveniente explicitarlo por escrito?
- 3) Si crees que sí ¿Qué tipo de documento crees que debería ser? (¿muy explícito y conciso? ¿con redactados explicativos y carácter fundamentador? ¿como transcripción natural de las discusiones y reflexiones del equipo? ...)

B) Para preparar la próxima sesión:

- 1) A partir de las funciones que crees que debe cumplir el proyecto del EAP, ¿Cuál crees que debería ser su contenido? (podríamos asimilarlo a los apartados que debería comprender).

(recuerda que en la discusión del otro día, que está recogida en el documento adjunto, surgieron algunos aspectos que parecían susceptibles de formar parte del proyecto, pero seguramente hay otros que puedes aportar)

(también puede ser útil, o no, la segunda hoja que se entregó como material en la que se recogía una propuesta incipiente de criterios de calidad para el ámbito de decisión del Proyecto de EAP(*). De todas formas, esto deberíamos tomarlo con mucha cautela para que no nos dirija excesivamente la reflexión)

[guión para la reflexión personal, entregado en la sesión del 19-10-01]

(*) El material a que se hace referencia en este fragmento se cita textualmente en el próximo fragmento como ejemplo del uso de los registros para sistematizar el proceso.

. Los registros de las sesiones colectivas de reflexión se convertían en un elemento clave para la sistematización, ya que se procuraba reproducir, resumir y sintetizar las diferentes aportaciones de manera que las siguientes discusiones las tuvieran en cuenta. En el siguiente ejemplo veremos como unos conceptos recogidos en la

discusión se convierten en una propuesta de criterios que luego vuelve a discutirse para ser ampliada, matizada, etc. De esta forma la discusión va más allá de lo que habitualmente suele ser la reflexión en una reunión de equipo.

PROPUESTA INICIAL DE CRITERIOS DE CALIDAD PARA EL
ÁMBITO PROYECTO

- Que cumpla las finalidades y las funciones encomendadas.
- Que se adapte el encargo al contexto en el que actúa el EAP.
- Que sea coherente con las concepciones y opciones profesionales de los miembros del equipo.
- Que tenga en cuenta las necesidades de los usuarios.
- Que sea compartido por los miembros del equipo y fruto de un proceso colegiado.
- Que sea útil para tomar decisiones en los otros ámbitos de la actuación del EAP (líneas de acción, planes, ...).
- Que incluya indicaciones sobre el grado de vinculación de las actuaciones de cada profesional con el proyecto.
- Que incluya indicaciones sobre su revisión.
- ...

[entregado como material para la reflexión en la sesión de 19-10-01]

. Otro elemento importante en la reflexión eran las referencias a marcos teóricos, documentos, concepciones, etc. que los miembros del equipo iban aportando y que se reflejaban en los registros. A menudo se sugerían lecturas complementarias para profundizar en un determinado aspecto que aparecía como interesante en la discusión. De este modo la evaluación interna del equipo se enriquecía en la relación con la teoría por un lado y con la apertura hacia propuestas nuevas o de otros contextos.

“Mientras hablábamos de este tema vimos que si nos ponemos a definir nuestra “cultura” y nuestro “estilo”, seguro que encontraremos marcos teóricos que nos ayudan a comprender la práctica y que se han ido integrando con el tiempo en un proyecto de equipo no escrito pero explicitable (“hacer visible lo cotidiano” como diría Santos Guerra). Por ejemplo, podríamos decir que somos deudores de marcos como: El Análisis Institucional, Las concepciones Sistémicas, El Constructivismo, La psicología

Dinámica, La visión Socio-comunitaria de la intervención,..., y todo ello en una interpretación abierta y heterodoxa muy estimulante.”

[registro de la sesión de 5-10-01]

- “El equipo se muestra respetuoso con las individualidades.
- A veces se muestra cierta ambigüedad, poca concreción, por miedo a imponer las ideas propias a los demás.
- Parece que el equipo elude el enfrentamiento y el conflicto (deberíamos matizar si creemos que se trata de un estilo “respetuoso” o si más bien es “elusivo” ante los conflictos).
- Parece que en las interacciones dentro del equipo, cada miembro prioriza la “relación” por encima de la consecución de sus objetivos. Podríamos utilizar para situar y matizar esto un esquema de P. Cascón (Cuadernos de Pedagogía nº 289, páginas 57-60). La cuestión sería definir si creemos que estamos en una relación de colaboración o más bien de acomodación según este esquema:

MUCHA importancia OBJETIVOS

POCA
Importancia
RELACIÓN

COMPETICIÓN	COLABORACIÓN
EVASIÓN	ACOMODACIÓN

MUCHA
Importancia
RELACIÓN

POCA importancia OBJETIVOS

[registro de la sesión de 6 –11 – 01]

- Para iniciar la explicitación del proyecto se propuso tomar conciencia de dos tipos de características del equipo: la “cultura” y el “estilo”. Estos dos conceptos fueron muy útiles para diferenciar y profundizar en el autoconocimiento del grupo a partir de las aportaciones de sus miembros. También aquí se utilizaron aportaciones teóricas que formaban parte del bagaje del equipo, concretamente, en este caso, de las aportaciones de Nilda Vainstein que durante algunos años había supervisado el EAP de Sants-Montjuïc a demanda de sus propios miembros. Tanto esta supervisión como la que realizó, también durante unos años el Dr. Lluís Cabrero fueron citadas a menudo en las reflexiones sobre el proyecto de equipo, parece que trabajar sobre la explicitación de los criterios y las bases de las actuaciones del equipo favoreció la actualización de las concepciones que se habían acumulado a lo largo de la historia del equipo y formaban la base de su actuación no siempre del todo consciente para el conjunto del grupo.

“ En el curso de la discusión (siguiendo a Nilda Vainstein) se fue definiendo el concepto de “cultura” del equipo como una especie de “patrón comunicativo o relacional” que genera una manera de comportarse en las relaciones entre los profesionales, pero que también se transmite a la relación con la Administración o los centros.

La diferenciábamos del “estilo” que entendíamos como una construcción más técnica en función de la formación y la experiencia profesional conjunta del equipo. Por tanto el estilo es, posiblemente, más consciente y se va enriqueciendo o matizando a partir de la evolución profesional de los componentes del equipo, mientras que la cultura es un componente más profundo que tiene que ver con aspectos de identidad y costumbres más difíciles de cambiar aunque también se han construido y evolucionan”

[registro sesión 6-11-01]

- Precisamente al diferenciar entre *cultura* y *estilo* se consiguió, además, tomar conciencia de que existen ciertas costumbres, formas de comunicación, tipos de relación profesional y personal, etc., que configuran características fuertemente arraigadas en una institución y que no suelen ser motivo de debate ni cambios sustanciales. Por ello una de las preocupaciones de esta fase de la autoevaluación fue indagar en este tipo de características implícitas para que pudieran reconocerse primero y discutirse después. Para, finalmente, ser recogidas en el proyecto de EAP como base para la intervención profesional. En la cita siguiente vemos algunas de las características que el equipo atribuyó a su *cultura*.

“4- CULTURA DE EQUIPO (Forma de ser, dinámica de equipo, como nos definimos)

Tendencia a eludir los conflictos, dejamos las discusiones en una cierta ambigüedad aunque luego somos capaces de asumir las decisiones de equipo. No vemos esto como falta de asertividad sino como una manera de evitar que el otro, que ve las cosas de forma diferente, se sienta molesto. Se prioriza la relación por encima de los objetivos.

El EAP da la imagen de ser muy reflexivo, nosotros nos vemos como poco pragmáticos, sesgados hacia preservar las buenas relaciones. Con tendencia a ser poco eficaces, dejar los temas muy abiertos y a no decidir procedimientos concretos. Tendemos a no proponer (a nosotros mismos ni a los demás) decisiones muy pautadoras de la acción.

El equipo no prescribe lo que cada uno tiene que hacer en los centros, cada profesional debe valorar si lo que se ha propuesto en el equipo es conveniente en un centro determinado ya que trabajamos en colaboración con sus profesionales.

La relación profesional en el equipo suele ser muy contenida, tendemos a no enredarnos en cuestiones menores. Suele respetarse y tolerar las diferencias. Una peculiaridad del equipo es que no existen coaliciones ni “capillitas”, aunque puede haber opiniones diferentes en temas determinados.

Consideramos que el equipo es muy flexible (“ser como el junco en la ribera”), en la relación con el exterior no somos “guerreros”, más bien ejercemos una resistencia basada en explicar y argumentar tenazmente nuestras posturas (p.ej.: relación con inspección).

En general nos falta eficacia organizativa, somos más reflexivos que eficaces en lo que se refiere a organización interna.

[Documento que recoge las reflexiones sobre el proyecto de EAP, Diciembre 2002]

- En este punto es importante destacar que la discusión no se limitaba a corroborar las percepciones que ya formaban parte de la autoimagen relativamente explícita del equipo, en algunos casos el tipo de reflexión propuesta ayudó a hacer patente que existía diversidad en la percepción sobre algunos de los rasgos de la cultura del equipo mencionados. Veamos algún ejemplo.

“...cuando llegué a este equipo y vi como todo el mundo era tan contenido, tan respetuoso con lo que decían los demás y que apenas había discusión, pensé: ¿Qué habrá ocurrido aquí antes? Lo interpreté como si tuvierais mucho cuidado de no entrar en conflictos...”

“...creo que a mí me habría ayudado más que me hubierais dado más pautas, que me hubierais dirigido más, aunque yo venía de otros equipos y tenía experiencia, tanta autonomía me producía inseguridad...”

[Razonamientos de una de las últimas profesionales que habían llegado al EAP, Diario del investigador sesión del 6-11-2001]

- Este tipo de aportaciones permitían constatar que un mismo rasgo (por ejemplo la contención o el respeto a la actuación de los miembros) puede ser interpretado de forma diferente según quien lo haga, según el momento, las experiencias previas respecto del equipo, etc. Discutir sobre esto permitió aclarar que en realidad esos rasgos formaban parte de una manera de comportarse del equipo que buscaba el respeto mutuo y la autonomía. Pero también permitió constatar que cuando llegan nuevos miembros al EAP sería conveniente escuchar más sus percepciones, preocuparse por lo que necesitan del equipo, acoger mejor sus experiencias previas, comunicar y discutir más explícitamente algunas de las pautas que se utilizan. Más adelante veremos la importancia de estas reflexiones en la acogida

que se hizo a los nuevos miembros que llegaron al EAP a raíz de los cambios al final del curso 2001-02.

Como ya se ha dicho, la discusión sobre el proyecto de EAP se preocupó también de definir su “*estilo*” de intervención. En este aspecto se desarrollaron dos grandes reflexiones:

- Reconocer los diferentes *marcos conceptuales* en que se basaba la actuación profesional del equipo.
- Definir los *criterios generales* que podrían funcionar como principios de procedimiento del equipo.

Respecto a los *marcos conceptuales o teóricos* se constató que el EAP utilizaba conceptos y procedimientos propios de diferentes marcos, para responder a distintos aspectos de la práctica del asesoramiento echaba mano de aportaciones no contradictorias de diversas construcciones teóricas (ya hemos citado un fragmento de sesión donde se hacía referencia a esta variedad). Se inició, pues, una reflexión para definir cuales eran los marcos y con que aspectos de la práctica se relacionaban.

Marcos teóricos en que nos basamos

- *Psicología dinámica*: sobre todo para interpretar la evolución personal y relacional de los alumnos y para analizar las dinámicas institucionales.
- *Análisis sistémico*: nos sirve fundamentalmente para analizar las relaciones, los cambios, las interacciones que se generan en nuestra intervención.
- *Enfoque constructivista*: lo utilizamos para explicar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Desde el inicio del EAP había tradición piagetiana, luego se añadieron las aportaciones de Vigotsky y de las adaptaciones recientes a nuestro contexto: César Coll, Isabel Solé, Ana Teberosky,...
- *Dinámica de grupos y psicología humanista*: fue uno de los marcos básicos al inicio del equipo, ha dejado un estilo proclive al trabajo sistemático en grupos y a la consideración y sistematización del sentido comunitario de la intervención.
- *Reflexión sobre la práctica como estrategia de mejora*: el discurso y las prácticas de la reflexión en la acción nos han llevado a dar mucho protagonismo a los implicados en las situaciones en que intervenimos y a los contextos sociales en que ocurren.

[Anotaciones del diario y del registro de la sesión del 30-11-2001]

Los marcos citados se relacionaban con situaciones significativas de formación dentro de la historia del equipo (especialmente las situaciones de supervisión) que habían dejado su impronta en el estilo de intervención y también en el lenguaje compartido. En las anotaciones del diario del investigador y en los registros de las sesiones aparecen, a menudo, *aporismos* fraguados o aprendidos en estas situaciones formativas que tienen un gran poder evocador para los profesionales del equipo porque resumen concepciones o criterios de actuación ya aceptados.

Algunos ejemplos de esos *aporismos* que aparecían en las discusiones y representan conocimiento acumulado, condensado y compartido:

“¿Cómo nos lo montamos para continuar juntos?”

(se refiere a un criterio básico de intervención asesora por el que el mantenimiento de la relación es fundamental para la posibilidad de ayudar).

“Las luchas de competencias, siempre acaban convirtiendo a alguien en incompetente”

(se refiere a un criterio de intervención en el que el reconocimiento de la competencia de todos los implicados debe ser la base de la colaboración).

“Si me pongo en su lugar estamos todos fritos”

(se refiere a la necesidad de los asesores de mantener una “distancia óptima” respecto de las situaciones problemáticas que permita comprenderlas pero ayudar desde otro punto de vista).

“Lo ideal es enemigo de lo bueno”

(muy socorrido cuando se requería un punto de realismo que permitiera actuar o valorar positivamente situaciones no óptimas pero sí convenientes).

“No puede ser que un indio tenga sitiado a todo un fuerte”

(referido a situaciones en que una persona o un pequeño grupo dentro de una organización paraliza todo el trabajo con su oposición sistemática).

[Anotaciones en el diario del investigador, diversas sesiones]

Un elemento muy importante de la reflexión sobre el estilo de intervención fue el de la definición de los *Criterios de Calidad del EAP*. Resultó muy importante tanto por la atención que se le dedicó como por la relevancia que tuvo, después, en el resto de la evaluación como hilo conductor entre la reflexión del Proyecto del EAP y la del ámbito más concreto que se evaluó en cursos posteriores.

En nuestro análisis tiene, además, una relevancia especial porque el trabajo sobre criterios era uno de los rasgos característicos del modelo y porque el modelo incluía una propuesta orientativa de criterios de calidad el SACC (Sistema Abierto de Criterios

de Calidad) que se ha expuesto ampliamente en los capítulos dedicados a la fase (A) de la investigación.

En la evaluación del EAP de Sants-Montjuïc se decidió hacer una revisión y adaptación exhaustiva del SACC como forma de definir los propios criterios del equipo.

Este trabajo se desarrolló a lo largo del segundo y tercer trimestres del curso 2001-2002. Incluyó reflexión individual de cada miembro del grupo asistida por algunos instrumentos creados ad-hoc y la discusión colectiva que ocupó un número considerable de reuniones.

La reflexión tanto individual como colectiva se centró en analizar cada uno de los criterios contenidos en el SACC del modelo fundamentalmente a partir de dos perspectivas de análisis:

- La *relevancia* que se otorgaba al criterio dentro del discurso y la práctica del EAP, es decir la importancia relativa y la necesidad de tenerlo en cuenta.
- El *estado actual* de la utilización de ese criterio dentro de la intervención del EAP, es decir el grado de satisfacción que se siente respecto al cumplimiento de lo que el criterio representa.

El equipo se dedicó durante algún tiempo a discutir sobre este conjunto de criterios y aprovechó la discusión para poner sobre la mesa sus bases teóricas y de acción, se trató de un ejercicio de revisión profunda que permitió redefinir principios que de hecho ya estaban, en su mayoría, en el bagaje profesional del EAP.

Este tipo de reflexiones ocupó las sesiones de evaluación hasta el final del curso 2001-02. Más adelante veremos como y cuando se recogieron en un documento interno del EAP.

Al final de ese curso, o al inicio del siguiente, se produjeron cambios importantes en la composición del equipo que resulta interesante analizar desde la influencia que tuvieron en el proceso de evaluación, pero también por la influencia que tuvo el proceso de evaluación que se había iniciado en la forma como el equipo acometió esos cambios.

Por diversas razones (traslados, jubilaciones) 3 de los profesionales del equipo lo dejaron al empezar el curso, entre ellos el director del EAP y autor del modelo de evaluación. Esta circunstancia no hizo que el proceso se detuviera, al contrario los miembros que siguieron en el equipo, con la aprobación de los nuevos profesionales que sustituyeron a los anteriores, dieron continuidad al proyecto y pidieron al autor del modelo que lo apoyara como facilitador externo. De manera que en este momento pasé a desarrollar un rol diferente dentro del proceso como facilitador o asesor externo, rol que se desarrolló mediante la revisión de la documentación que el equipo fue generando y a través de la presencia en algunas de las sesiones colectivas que tomaron el carácter de entrevistas grupales donde se revisaba la marcha de la evaluación entre el equipo y el facilitador.

Es importante resaltar, por lo que puede ilustrar la utilidad de la evaluación, que en el momento de incorporar a las 3 nuevas profesionales, el EAP Sants-Montjuïc tuvo en cuenta las reflexiones que había llevado a cabo sobre su cultura y su estilo de intervención y, sobre todo, las percepciones que habían tenido algunas compañeras al llegar al equipo. La conciencia que se tomó de la importancia del momento del contacto inicial llevó al equipo a planificar con atención la acogida de las nuevas profesionales, se puso énfasis en potenciar la comunicación en ambos sentidos y en facilitar el reconocimiento mutuo. La acogida incluyó aspectos de tipo personal-relacional, pero también previsión de la información que podían necesitar, facilitación de documentación (carpeta personal), inclusión inmediata en el proceso de aportaciones personales a la definición, aún en marcha, del estilo del EAP, etc.

El proceso de incorporación y acogida de las nuevas profesionales ha sido cualificado de muy satisfactorio por parte de todas las implicadas y tuvo un efecto muy positivo en la reestructuración del equipo y su actuación con los usuarios.

Me parece relevante destacar que esta forma de preparar los cambios de personal en el equipo es un buen ejemplo de *mejora* a partir de la *comprensión* producida por el tipo de evaluación que se estaba desarrollando. Una evaluación centrada en el control o en la medición de resultados no habría proporcionado al equipo información sobre aspectos que, como éste, tienen una gran importancia para la intervención coordinada del equipo.

Siguiendo con esta argumentación, también resulta importante ver como el proceso de autoevaluación se convirtió, en sí mismo, en un instrumento de cohesión y de integración en el momento en que llegaron nuevas psicopedagogas al equipo. El hecho de tener en marcha un proceso de reflexión sobre los criterios de actuación permitió incluir en la reflexión a las personas recién llegadas y, por tanto, facilitó que conocieran lo que el equipo aportaba como base y que pudieran ellas, también, aportar sus conocimientos experiencias y concepciones.

Octubre – Diciembre de 2002: puesta en común y documento sobre el Proyecto

Durante el primer trimestre del curso 2002-03 la tarea fue revisar, poner en común y terminar la reflexión sobre el proyecto de EAP, sobre todo se trató de terminar la discusión sobre los criterios de calidad del SACC.

Este proceso que, como se ha dicho, sirvió para incorporar a los nuevos miembros del grupo, acabó con la redacción de un documento del que se encargó una pequeña comisión. Este documento recogió de una forma resumida las reflexiones desarrolladas desde el momento en que se decidió empezar por explicitar el *Proyecto del EAP*. La forma del documento fue muy “natural”: se recogieron las reflexiones pero no se hizo un documento bien redactado, la apariencia y la función del texto fueron de *documento de trabajo* intermedio, una especie de recopilación que cerraba una fase del trabajo y servía como base para la siguiente.

En el próximo recuadro cito el *encabezado*, el *índice* y *algunos fragmentos del apartado referido al análisis de los criterios de calidad* del documento para ilustrar su estilo y contenido.

AUTOEVALUACIÓN DEL EAP

Intención: explicitar el Proyecto de Equipo con el objetivo de encontrar y compartir nuestra identidad.

ÍNDICE

- 1) Interpretación del encargo (funciones, objetivos)
- 2) Análisis del contexto
- 3) Marcos teóricos
- 4) Cultura del equipo
- 5) Estilo de intervención
- 6) Análisis de los criterios de calidad

Criterio d.1. Claridad intencional: Es importante definir las funciones, pactar las intervenciones e informar adecuadamente a las personas con las que trabajamos.

Hay que informar bien a los centros de nuestras funciones, etc. y definir conjuntamente qué y cómo se hace (nos parece especialmente importante en los centros de Secundaria). Quizá hemos trabajado mucho con los equipos directivos sobre estos aspectos, pero menos con el resto del profesorado. Nos preguntamos si el hecho de que los acuerdos queden escritos en el Plan de Actuación de Centro conlleva que todo el mundo lo tenga presente. Parece que no siempre los objetivos de nuestra colaboración con el centro son compartidos con los interlocutores.

[...]

El Plan de Actuación de Centro debe servir para orientar y como referente, aunque los acontecimientos del día a día nos lleven a modificarlo, habría que mantener la información a medida que vamos interviniendo. Sería conveniente realizar más sesiones de evaluación en los centros para ir revisando el desarrollo del Plan mientras se lleva a cabo.

Criterio d.2. Orientación al cambio: El EAP debería facilitar los procesos de cambio en sus intervenciones con los centros, familias, servicios.

Sería conveniente tender a la idea de cambio aunque se trate de un cambio muy pequeño, ese cambio ha de poder percibirse, notarse (algo que se modifica respecto a la situación tal como estaba cuando nosotros hemos iniciado la intervención).

[...]

Habría que definir en cada intervención (un centro, un caso individual,...) qué cambios creemos conveniente favorecer o priorizar y hacerlo conjuntamente con los otros implicados. Convendría que el equipo definiera las tendencias de cambio que creemos que serían buenas tanto en relación con los centros como con relación a otros servicios. También podríamos analizar que procedimientos podemos utilizar para promover los cambios desde una visión más colectiva, no tan individual.

[...]

Hay que tener presente que los centros pueden hacer involuciones, tenemos que saber que debemos hacer. A veces tenemos la sensación de que nos dejamos llevar, en todo caso no importa ceder en algunos aspectos si sabemos que esto nos lleva en una dirección adecuada.

Criterio e.1. Alteridad: Es importante la posición del EAP como “externo” a los centros y sin relación jerárquica.

Ser externo te define la posición de trabajo, te pone en un sitio desde donde se puede asesorar, aportar cosas desde fuera.

Desde la administración y otras instituciones se ve al asesor con una función formadora y de experto, como una especie de instrumento para que los centros tiendan hacia donde ellos quieren, nos quisieran en una posición más jerárquica respecto de los centros. Pensamos que nuestra tarea queda mejor definida desde una posición de colaboración y la posición define el rol.

[...]

La posibilidad de colaborar viene de que no tenemos posición jerárquica respecto de los centros. Nos vemos como externos sin posición jerárquica. Esto produce una posición de “tercero” que permite “descentrarse”, permite un externalidad pero muy próxima con mucha presencia. Es una posición “dentro/fuera”, por un lado conocemos bien el centro y su visión de un caso o una familia, pero nosotros podemos aportar otro posicionamiento, otra visión. Es precisamente esta posición fronteriza, el no estar completamente dentro del centro lo que nos permite tomar esa “distancia óptima” que facilita nuestra labor asesora.

[Documento interno que recoge las reflexiones sobre el Proyecto del EAP, Diciembre 2002]

Como puede observarse en estos fragmentos el documento tenía una función de registro y recopilación, el equipo no pretendió hacer un documento acabado. El proceso de evaluación continuaba y no se quería estar mucho tiempo redactando el Proyecto de EAP, se optó por utilizar rápidamente las reflexiones anteriores para iniciar la evaluación de un aspecto más concreto de la práctica profesional.

De hecho esta dinámica se relaciona con la opción del equipo por un *itinerario interactivo o mixto* de evaluación, entre los que se proponían en el modelo, tal y como hemos expuesto en las *opciones iniciales*.

Diciembre 2002- Marzo 2003 Definición de un aspecto concreto de evaluación

A partir de este momento se entra en una etapa diferente del proceso, el equipo, una vez planteado el embrión de su proyecto y adaptados los criterios del SACC, enfoca la actividad de autoevaluación a un aspecto concreto de su intervención.

Para seleccionar ese aspecto se recurre a la sugerencia del modelo de tener en cuenta algunos criterios: *relevancia, oportunidad, satisfacción* actual al respecto.

Siguiendo estos criterios se juzgó conveniente hacer un esfuerzo por intentar comprender y mejorar la intervención del EAP en los centros de Secundaria. Este campo de la intervención continua siendo uno de los que comporta mayor dificultad e insatisfacción a los profesionales de los EAP.

Para entrar en este campo y enfocar algo más el tema de evaluación, se recurrió a una estrategia de “autoinformes” en la que los miembros del equipo debían aportar

informes individuales sobre sus intervenciones en el centro de secundaria que tienen asignado. La intención era identificar aquellos aspectos que podrían ser más adecuados para iniciar el proceso de autoevaluación.

A partir de la puesta en común y análisis de estos autoinformes se decidió que el aspecto a evaluar a partir de entonces sería:

La intervención del EAP en la transición del alumnado entre las etapas de primaria y secundaria.

Esta transición es uno de los momentos importantes en la escolaridad del alumnado y la intervención del EAP, sobre todo en lo que se refiere a la continuidad de la atención a determinados alumnos, ha sido una de las prioridades que se han marcado los profesionales.

La correcta transmisión de la información sobre todos los alumnos, especialmente los que necesitan más atención, es necesaria para que los centros de secundaria puedan tomar ciertas decisiones para preparar la acogida de los nuevos alumnos (composición de los grupos, asignación de tutores/as, previsión de actuaciones de atención a la diversidad, actuaciones tutoriales específicas, etc.). El traspaso de información entre primaria y secundaria está directamente relacionado con la voluntad y la posibilidad de adaptar el currículum a las necesidades del alumnado. Por ello los EAP procuran facilitar este proceso entre los centros y lo entienden como una tarea importante dentro de su plan de actuaciones.

“- Desde que empezó la reforma LOGSE y propusimos la ficha de traspaso de información para que la utilizaran los centros hemos participado en el paso de primaria a secundaria, pero el uso de la ficha es bastante irregular tanto por parte de los centros de primaria como la atención que le prestan los de secundaria.

- Además en los últimos cursos se ha ido rellenando de una forma más rutinaria y a menudo los centros tienden a no acompañar las fichas con entrevistas complementarias entre los tutores, a menudo no nos invitan a las entrevistas y nuestros informes de transición para alumnos con necesidades específicas no parecen llegar siempre a quien debería tenerlos en cuenta.

- En estos momentos sería conveniente revisar este proceso y reactivarlo.

- Aprovechando que vosotras [refiriéndose a dos de las profesionales llegadas ese curso] habíais trabajado a fondo este tema, podríamos tomarlo como tema para la evaluación.

- Lo habíamos trabajado pero últimamente nos planteábamos también que había que volver a impulsarlo, el proceso era similar al que vemos aquí.

- El tema tiene todos los elementos para ser interesante: es importante, ya tenemos experiencias sobre él y, por lo que parece, estamos de acuerdo en que es el momento de retomarlo.”

[Fragmento de la discusión donde se decidió el tema de evaluación: anotaciones del diario del investigador, sesión 10-3-03]

Es importante destacar que en la decisión se tuvo en cuenta a los nuevos miembros del equipo, se les reconoció la competencia y se buscó un tema en que pudieran hacer aportaciones relevantes. Parece que se tuvieron en cuenta las consideraciones que el equipo se hizo en la autoevaluación sobre la “cultura de equipo”. Por otro lado, el acuerdo sobre la conveniencia y oportunidad del tema fue unánime.

Una vez decidido el tema objeto de evaluación se planteó el procedimiento para abordar su análisis. Se propuso hacer una doble aproximación al tema:

- Desde el análisis de la realidad.
- Desde los criterios de calidad que se habían definido en el Proyecto de EAP.

También se propuso un primer horizonte temporal para encuadrar mínimamente el trabajo hasta el final del curso.

“Nos proponemos poder incluir en el nuevo Plan Trienal (2003-06), que se tendrá que elaborar en Septiembre, la previsión del trabajo de evaluación interna sobre la intervención del EAP en el paso de primaria a secundaria. Deberíamos haber empezado y poder proponer objetivos y procedimientos de trabajo, parece que las instrucciones pedirán, alguna secuenciación”

[anotaciones diario del investigador, sesión del 10-3-03]

Por tanto se tomó el Plan Trienal como referente temporal en dos sentidos: inicialmente para poder incluir en él las previsiones de la evaluación y en el horizonte del trienio 2003-06 como periodo para desarrollar todo el plan de evaluación.

Marzo 2003 – Julio 2003. Inicio de las dos aproximaciones acordadas

Durante este periodo el EAP desarrolló paralelamente las dos aproximaciones que se han expuesto, se revisaron los procedimientos e instrumentos que se estaban utilizando en el proceso de transición del alumnado entre las dos etapas y se inició un proceso de reflexión para definir la aplicación de los criterios acordados para la intervención del EAP a la tarea concreta del paso de primaria a secundaria.

Estas dos aproximaciones complementarias debían aportar información para definir el estado de la cuestión, la relación-distancia respecto de los criterios de calidad y la previsión de actuaciones para profundizar el conocimiento sobre el tema y su mejora en la línea de los criterios.

Por lo que se refiere a la primera aproximación, se pusieron en común y se fijaron los procedimientos utilizados por los profesionales del EAP en la transición de primaria a secundaria de los alumnos de sus centros.

“El proceso de actuación del EAP en la colaboración con los centros en la transición de los alumnos de la etapa Primaria a la Secundaria, que hemos incluido en nuestra memoria 2002-03, es el siguiente:

- Colaborar en las actuaciones tutoriales de información a los alumnos y a las familias sobre las características de la etapa de ESO.
- Revisar y acordar los criterios psicopedagógicos del EAP para la elaboración de los dictámenes de escolarización, informes sobre condiciones socioculturales desfavorecidas e informes de transición Primaria-Secundaria.
- Trabajar con los equipos docentes de 6º para la detección de alumnos susceptibles de necesitar dictamen o informes técnicos.
- Evaluar las necesidades educativas de los alumnos que lo requieran.
- Elaborar los dictámenes con la orientación de escolarización más idónea en cada caso y los informes técnicos correspondientes.
- Presentar a los centros el modelo actualizado del informe de traspaso de información que cumplimentan los tutores de 6º
- Recoger a partir de entrevistas con los tutores de 6º otras condiciones significativas a tener presentes en el momento de la incorporación al Instituto (aspectos sociofamiliares, necesidad de materiales específicos, becas,...).
- Promover y participar en las reuniones de coordinación entre el profesorado de los centros para el traspaso de información.
- Participar en las sesiones de coordinación interna del EAP para el traspaso de la información específica de determinados alumnos y del seguimiento pedagógico desarrollado en primaria.
- Presentar los dictámenes y los informes de transición en los Institutos”.

[Documento interno del EAP que recogía las reflexiones generadas en el proceso de autoevaluación, Diciembre de 2003]

También se tomaron algunos acuerdos para cohesionar estos procesos y para recoger información que facilitara su evaluación

“Acuerdos de actuación sobre el traspaso de información a finales del curso 2002-03:

- A finales de mayo tener un listado de los alumnos matriculados en cada IES con la fecha de nacimiento y el centro de procedencia.
- Recoger la información que tengamos de los alumnos de 6º.
- Tener conocimiento de los alumnos que no hayan conseguido suficientemente los objetivos de la educación primaria.
- Procurar que los tutores de 6º cumplimenten las fichas de traspaso de información. Hemos hecho algunas modificaciones en la ficha.
- Promover las reuniones entre tutores de primaria y secundaria y procurar que los profesionales del EAP participemos en la reunión.
- Hacer un vaciado y análisis de esta información para poder utilizarla en nuestro trabajo en los centros.”

[Documento interno del EAP que recogía las reflexiones generadas en el proceso de autoevaluación, Septiembre 2003]

Vemos como la evaluación del equipo tenía un carácter de reflexión en la acción: se analizaba lo que se estaba haciendo, se tomaban acuerdos para empezar a cohesionar la práctica y, paralelamente, se desarrollaba la segunda aproximación de la que hemos hablado: se analizaba todo este proceso a través de los criterios de calidad.

Este ciclo de observación, valoración a partir de criterios, propuestas de acción, se fue repitiendo hasta la elaboración del informe de evaluación en que se recogieron sobre todo las propuestas de mejora de una forma ordenada.

Como había sucedido en la definición del proyecto de EAP la reflexión a partir de los criterios del SACC ocupó una buena parte del tiempo de las reuniones. Los criterios de calidad hacían de nexo entre el conocimiento acumulado y acordado por el EAP y el tema que se evaluaba en este momento.

Las consideraciones se fueron recogiendo en diversos documentos internos que posteriormente se tuvieron en cuenta para elaborar el informe final. En el siguiente recuadro se citan, a título de ejemplo, algunas de las reflexiones sobre el paso de primaria a secundaria elaboradas a partir de los criterios de calidad.

Criterio d.1. Claridad intencional: Es importante definir las funciones, pactar las intervenciones e informar adecuadamente a las personas con las que trabajamos.

El EAP no tiene una función explícita en el proceso del Paso de primaria a secundaria. Parece que nuestro papel sería ofrecer nuestra ayuda y nuestra colaboración en este proceso.

En este momento vemos la necesidad de clarificar mucho más nuestra intervención con los distintos implicados:

- Sería conveniente hacer un poco de historia sobre las aportaciones del EAP en este proceso, renovar nuestro compromiso e introducir modificaciones en los instrumentos y procedimientos.
- Deberíamos definir con inspección y con los directores de los centros de primaria y de secundaria lo que es prescriptivo y lo que es conveniente en la intervención del EAP en el traspaso de información de los alumnos.

Criterio d.5. Enlace Interinstitucional: El EAP debería tener un papel activo en la coordinación de servicios en el sector.

En el paso de primaria a secundaria es fundamental el papel del EAP como nexo o enlace interinstitucional. Por un lado nuestra intervención en este aspecto se basa en la posición de puente entre los centros de diferentes etapas, en nuestra posibilidad de dar continuidad a la actuación psicopedagógica con determinados alumnos.

Además estamos en la posición ideal para que la información que puedan aportar otros servicios que atienden a ciertos alumnos (Servicios sociales, Centros de salud mental, Profesores de compensatoria) sea recogida y canalizada hacia los centros receptores de estos alumnos.

Debemos tener presente que el EAP suele ser el servicio que hace un seguimiento del alumno a lo largo de todas las etapas de su escolaridad y que proporciona el nexo entre el contexto educativo escolar y los servicios proporcionados desde otros ámbitos.

[Documento interno del EAP que recogía las reflexiones generadas en el proceso de autoevaluación, Septiembre 2003]

Actuaciones curso 2003-04

Como ya he mencionado, el curso 2003-04 empezó con la elaboración del Plan Trienal 2003-06. El EAP incluyó en ese Plan el trabajo de autoevaluación como una de sus actuaciones prioritarias. A continuación, se muestra la referencia que el equipo hizo constar en su plan trienal, el formato en 4 columnas era el que la administración prescribía para este plan, de manera que se debía prever la temporización para los diferentes cursos del trienio y los indicadores de evaluación para el final del período.

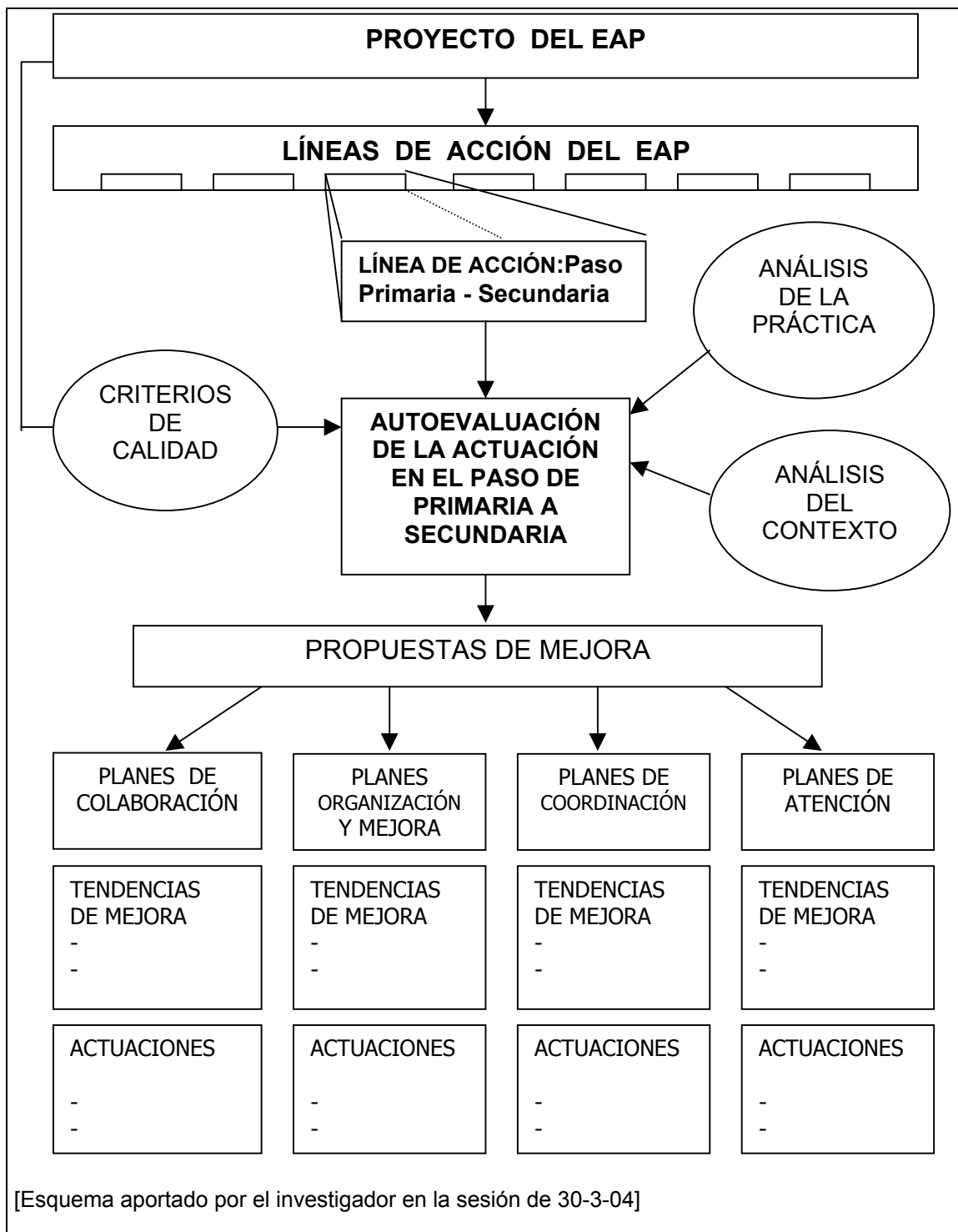
ACTUACIONES PRIORITARIAS PERIODO 2003-06	ACTUACIONES PREVISTAS CURSO 2003-2004	ACTUACIONES PREVISTAS CURSO 2004-2005	INDICADORES DE EVALUACIÓN 2003-06
.....
Evaluación interna del EAP según el “Modelo de autoevaluación sistemática orientada a la mejora de los EAP” desarrollado por Joan de Diego.	Continuidad del trabajo iniciado el curso pasado con la finalidad de crear un documento sobre nuestra participación en el proceso de transición de primaria a secundaria.	Aplicación del modelo a otros ámbitos que nos parezcan relevantes para nuestra tarea.	Utilidad de los acuerdos tomados en el equipo para la mejora de nuestra práctica psicopedagógica en los diferentes ámbitos.
.....

El trabajo durante el curso 2003-04 siguió el mismo camino que en el último trimestre del anterior. La diferencia fundamental fue que se orientó más claramente a la planificación de un conjunto de propuestas de mejora como resultado de las reflexiones.

En este curso la actividad de redacción de documentos fue considerable: se elaboraron síntesis de las reflexiones, propuestas de actuaciones y versiones de informe de evaluación que se convertían en el resultado de las discusiones y, al mismo tiempo, en la base de las siguientes. Especialmente este tipo de documentos estructuraba la relación del grupo con el investigador que en estos momentos continuaba ejerciendo como asesor y facilitador externo.

Un ejemplo de esta relación entre el EAP y el investigador fue el momento en que después de que el equipo había recogido mucho material de reflexión que incluía observaciones sobre la intervención en los centros, definición de criterios, propuestas de mejora del proceso, etc. El equipo no tenía muy claro donde situar todo este material y como estructurarlo en un plan coherente para avanzar. El investigador, con su visión más distante y utilizando algunos componentes del modelo propuso un esquema donde se visualizaba la lógica del proceso que estaban llevando a cabo.

Ese esquema, que se muestra en el próximo recuadro, ayudó a comprender el itinerario completo, que aspectos estaban ya ejecutados y cuales faltaban, además permitía situar las decisiones que se tomaban dentro del esquema que el modelo aporta para estructurar la complejidad de la intervención de los EAP.



Por otro lado, también se aportó una tabla en la que se ordenaban las tendencias de mejora que el equipo había definido. En la tabla se ordenaban a partir de los ámbitos de decisión a los que afectaban: Líneas de acción, planes de colaboración, de coordinación, de atención, de organización y mejora.

SUGERENCIAS (VISTO DESDE FUERA) DE REESTRUCTURACIÓN DE LAS TENDENCIAS DE MEJORA			
<i>INTENCIÓN GENERAL: Cohesionar y mejorar el dispositivo de transición de los alumnos entre la etapa Primaria y la Secundaria</i>			
PLANES DE MEJORA	PLANES COLABORACIÓN	PLANES COORDINACIÓN	PLANES DE ATENCIÓN
1. Profundizar la Coherencia interna en este aspecto, acordando: <ul style="list-style-type: none"> . criterios . procedimientos . documentos, instrumentos. 2. Planificar y desarrollar la puesta en común y la reflexión sobre la práctica en este campo, como camino hacia la cohesión y la mejora. 3. Proponer y desarrollar un programa marco para transición de Primaria a Secundaria, que después se negociara con el resto de Instituciones.	1. Promover la generalización y la sistematización del traspaso de información y la acogida para mejorar la atención del alumnado en el IES 2. Actualizar en la negociación de los Planes la preocupación y la planificación del Paso, contextualizándolo respecto a las necesidades de cada centro. 3. Potenciar le EAP como Referente Psicopedagógico en el Paso. 4. Facilitar el proceso de toma de decisiones sobre el emplazamiento escolar entre alumnado, familias, centros, servicios,... 5. Aportar, generar información que facilite la toma de decisiones en el Paso.	1. Fomentar la colaboración con Inspección (y otros órganos o servicios de la Administración) en el Paso. 2. Potenciar la función del EAP como enlace entre los centros y otros servicios del sector. 3. Potenciar la relación entre los centros de Primaria y los de Secundaria.	1. Facilitar el proceso de toma de decisiones sobre el emplazamiento escolar entre alumnado, familias, centros, servicios,... 2. Aportar, generar información que facilite la toma de decisiones en el Paso.

Esta tabla sirvió para visualizar una manera de organizar el material, situarlo dentro de las tareas del EAP y abrir un camino (entre otros posibles) para la redacción de los informes y los planes. Quiero destacar en este aspecto que la aportación del facilitador externo permitió al equipo establecer conexiones entre el material de evaluación del que disponía y la posibilidad de encajarlo en los documentos de gestión requeridos por la administración (memorias y planes de actuación). Al organizar el material en ámbitos de decisión se facilitó también su clasificación en los ámbitos de intervención propuestos en las instrucciones y, por tanto, el encaje con la lógica de las memorias anuales.

Estas aportaciones del investigador en el rol de facilitador externo permitieron desencallar el proceso en un momento en que parecía estar atascado. No hubo influencia sobre los contenidos ni el sentido de la evaluación, pero sí el aporte de una perspectiva diferente y el conocimiento del método de evaluación con el que se está trabajando.

Una vez definidas, y situadas en los diferentes ámbitos, las *tendencias de mejora*, se decidió continuar definiendo *actuaciones* que podían hacer avanzar la intervención en la dirección de esas tendencias. Muchas de las actuaciones habían sido ya sugeridas o intuitas en las discusiones previas, en este momento se organizaban siguiendo el esquema.

Al final del curso 2003-04, se acabó de redactar el informe del ciclo de autoevaluación dedicado al análisis de la transición de primaria a secundaria. Este informe recogía el proceso que se había llevado a cabo y sobre todo las tendencias de mejora y las actuaciones que el equipo decidió emprender en cada uno de los ámbitos de decisión.

El informe de autoevaluación del EAP de Sants-Montjuïc se incluye completo en el anexo 3 de la tesis.

Antes de terminar este apartado de descripción cronológica de la aplicación del modelo quiero destacar que el informe de evaluación no fue el final de la tarea, por un lado quedaba por desarrollar todo el plan de mejoras que resultó y por otro, el EAP continuó el proceso de autoevaluación con nuevos ciclos y nuevos temas.

Por lo que se refiere al plan de mejoras que se plasmó en el informe, hay que decir que ha tenido su reflejo en los planes de trabajo del EAP (generales y de centro) y continúa desarrollándose. De hecho en la memoria 2004-05 del EAP de Sants-Montjuïc se incluyó todo un “plan de desarrollo” de la transición de Primaria a Secundaria en el que se proponen actuaciones en todos los ámbitos de intervención y pretenden implicar a centros, inspección, administración, ... Esto nos muestra como cada ciclo de autoevaluación, aunque se haya enfocado en un aspecto concreto de la práctica, puede modificar los Planes de Actuación del EAP en ámbitos generales que pueden afectar a toda su intervención. Partíamos de la complejidad y volvemos a ella después de profundizar nuestro conocimiento de un aspecto concreto en el que hemos enfocado nuestra atención evaluadora. Disponer de un conjunto de Criterios de Calidad compartido y de un esquema de la complejidad de la intervención facilita el respeto a la globalidad de la tarea, la no compartimentación.

El hecho de que el EAP se plantee aplicar el modelo de evaluación a otros temas, asegura un proceso cíclico en que los criterios de calidad acordados por el equipo se aplicarán a nuevos aspectos. Ello ha de mejorar la coherencia de la intervención en la

práctica, pero también permitirá validar o revisar los propios criterios. En este tipo de procesos criterios y práctica se realimentan mutuamente, es el ciclo de la práctica reflexiva que en este caso se dota además de algunos elementos de sistematicidad aportados por el modelo de evaluación que se ha aplicado.

7.2.5. Análisis e interpretación del investigador sobre la aplicación del modelo en la autoevaluación del EAP Sants-Montjuïc.

Después de describir cronológicamente el proceso de autoevaluación y de presentar el informe que redactó el equipo sobre el proceso y sus resultados en forma de propuestas, me dispongo, en este apartado, a exponer un análisis cualitativo del uso que se hizo del modelo de evaluación propuesto en la fase A) de esta investigación.

Voy a estructurar este análisis en tres partes:

- Identificación del uso que hizo el EAP de Sants-Montjuïc de los diferentes componentes del modelo en cada momento del proceso.

- Análisis de la aplicación y las posibilidades del modelo desde algunos criterios o dimensiones importantes:
 - . *Viabilidad*: posibilidad de ser llevado a la práctica en las condiciones en que se ha propuesto y para los contextos previstos.

 - . *Utilidad*: capacidad para conseguir los objetivos que se proponían.

 - . *Adecuación ética*: respeto hacia las necesidades y derechos de los participantes.

 - . *Precisión*: credibilidad de las conclusiones o las propuestas aportadas.

- Interpretación y propuestas para la mejora del modelo a partir de los análisis de los puntos anteriores.

7.2.5.1. Usos que se hicieron del modelo de evaluación durante el proceso.

Recordemos, ante todo, que el modelo de evaluación ofrecía varios componentes:

- a) Bases conceptuales para el desarrollo de la evaluación.
- b) Propuesta de Ámbitos de decisión / evaluación (esquema).
- c) Sistema Abierto de Criterios de Calidad (SACC).
- d) Propuesta de procedimientos para la autoevaluación.

Recordemos, también, que el EAP desarrolló un proceso de evaluación real para el que utilizó el modelo propuesto de una manera relativamente libre. Precisamente la intención de no pautar excesivamente la aplicación era poder analizar el uso que se hacía de él en un contexto real.

Por tanto, un primer nivel de análisis se referirá a los componentes que el equipo fue utilizando.

Una primera reflexión que podemos hacer es que el componente referido a las **bases conceptuales**, no tiene la misma naturaleza que los demás, tiene un carácter más teórico, de manera que su utilización es menos visible en los registros de las sesiones o en los documentos. En realidad, una vez iniciado el proceso y acordadas sus características generales no se hicieron referencias explícitas a las opciones en que se basaba el modelo.

Probablemente la adopción del modelo, en términos generales, conlleva la asunción de sus principios. Aún así quizá habría sido conveniente hacer un mayor énfasis en la discusión de esos principios para ver si los participantes estaban realmente de acuerdo con ellos.

Con todo, se puede decir a la luz de las evidencias recogidas durante el proceso, que algunos de los principios en que se basa el modelo eran tenidos en cuenta de forma clara por los participantes. La *sistematicidad* como elemento característico del modelo lo ha sido también del proceso de autoevaluación del EAP. Si repasamos las diversas

estrategias que se han puesto en marcha para recoger, resumir, registrar las discusiones, vemos que la sistematicidad era una preocupación prioritaria del equipo. Además los participantes la han valorado como una aportación del nuevo modelo, por cuanto en otras ocasiones la reflexión se desarrollaba de una forma menos estructurada.

Otros principios como el de la *orientación a la mejora* o el *carácter dialógico* de la construcción del conocimiento, podríamos decir que ya formaban parte de la cultura del equipo. Hemos comentado en capítulos anteriores la tradición de reflexión colegiada de los EAP en general, también hemos citado la cultura reflexiva del EAP de Sants-Montjuïc al describir el contexto de aplicación y se ha reflejado en los registros de las discusiones sobre la cultura y el estilo de intervención dentro de la construcción de su Proyecto.

Quizá el principio del *carácter holístico de la evaluación* para respetar la complejidad de la tarea de los EAP haya sido menos utilizado, de una forma explícita, durante el proceso. Aun así, ha estado presente a través de otros componentes del modelo y se ha reflejado en decisiones importantes como la de empezar por definir el Proyecto de EAP o la de tomar el Sistema de Criterios de Calidad como hilo conductor y elemento de coherencia entre los diferentes ámbitos evaluados.

Por tanto, podríamos decir que el componente del modelo referido a las opciones teóricas sobre la evaluación que aportaba el modelo ha constituido la base de la actuación en todo el proceso, aunque no siempre de una forma explícita por no tratarse de elementos sobre los que hubiera que acordar actuaciones concretas.

Veamos como se han utilizado los otros componentes del modelo de evaluación a lo largo del proceso.

El ***mapa de ámbitos de decisión*** de los EAP tenía, dentro del modelo, la función de organizar y hacer visible la diversidad de niveles de intervención en que se estructura la compleja actividad de cada equipo. Es precisamente esa complejidad lo que hace que, habitualmente, los EAP no dispongan de un esquema o organigrama donde situar las diferentes actuaciones que desarrollan. Desde hace algunos años, los EAP suelen utilizar la clasificación de ámbitos de intervención que proponen las instrucciones de la administración:

- Atención a alumnos y sus familias
- Asesoramiento a centros educativos
- Intervención en el sector (zona)
- Trabajo social
- Trabajo interno del EAP

Pero esa clasificación presenta algunos problemas cuando se quiere tener en cuenta la intervención del EAP de una manera interdisciplinar y con orientación institucional. Pensar separadamente la atención a alumnos del asesoramiento a los centros o la intervención de los profesionales del trabajo social de la de sus compañeros psicólogos o pedagogos es un contrasentido que suele confundir más que ayudar. En todo caso parece remitir a un análisis de la intervención de los EAP basado en actividades discretas sin tener en cuenta su relación dentro de planes acordados conjuntamente con centros, otros servicios de la zona o con los miembros del propio EAP.

En el modelo de evaluación se proponía una organización de la intervención que incluía diferentes ámbitos en los que el EAP (solo o con otros implicados) estructura sus decisiones. Estos ámbitos incluyen:

- El Proyecto de EAP
- Las Líneas de Acción
- Los Planes (de diferentes tipos en función de los usuarios y la naturaleza de la relación de intervención)

Esta clasificación se centra en el contexto donde se toman las decisiones y no en actividades discretas. Esto permite situar cada actuación y su evaluación en distintos niveles de concreción y facilita tener en cuenta la complejidad de la intervención. Se puede tomar un aspecto concreto de evaluación y analizar transversalmente sus implicaciones en distintos niveles o ámbitos de decisión.

El nexo entre los diferentes ámbitos son los criterios que el EAP va construyendo para dar coherencia a su práctica desde el Proyecto hasta cada una de sus intervenciones dentro de los distintos planes.

El EAP de Sants-Montjuïc utilizó el esquema de ámbitos de decisión que se proponía en el modelo en diferentes momentos:

- Para decidir que iniciaría su autoevaluación intentando explicitar su Proyecto de EAP.
- Para situar adecuadamente el objeto de evaluación que se analizó más tarde (la transición de los alumnos de primaria a secundaria).
- Para organizar y situar las propuestas de mejora que resultaron de la autoevaluación.

La utilización del esquema no se hizo de una forma totalmente espontánea, por un lado se daba una cierta inercia hacia el uso de los ámbitos propuestos desde la administración ya que son los que se hacen constar en los planes y memorias anuales; por otro lado, la falta de tradición respecto de la explicitación de ámbitos como el Proyecto o las Líneas de Acción del EAP hacían necesario un esfuerzo de adecuación al nuevo esquema propuesto. En la descripción del proceso de evaluación del apartado anterior hemos visto algunos momentos en que el equipo encontró dificultades en este aspecto y como las resolvió.

El ***Sistema abierto de criterios de calidad (SACC)*** ha sido el componente del modelo que más se ha utilizado. Se ha constituido en el nexo entre el ámbito Proyecto y el tema de evaluación posterior. De hecho ha sido el eje o hilo conductor de la autoevaluación porque a su alrededor se ha estructurado la reflexión.

Además los criterios del SACC se han seguido de una forma bastante fiel, podríamos decir que el equipo los ha comentado y ha adaptado cada uno a sus necesidades y concepciones propias, pero no ha reformulado el sistema, es decir, no ha modificado, añadido o suprimido los criterios existentes.

Parece que en un contexto de modelo muy abierto, el equipo ha querido mantener un elemento que le ofrecía una estructura sobre la que construir las reflexiones. El SACC ha tenido ese carácter que daba seguridad en el curso de la evaluación. Por otro lado la forma en que el SACC se había construido, como síntesis de las opiniones de profesionales de diferentes sectores implicados, le confería, a los ojos de los miembros del equipo, un alto grado de credibilidad y conectaba ampliamente con sus propias convicciones.

La ***Propuesta de procedimientos para la autoevaluación*** fue tomada en cuenta de una forma genérica, se utilizó sobre todo al principio del proceso para optar por uno de los itinerarios de evaluación que se proponían.

Una vez hecha la opción por la vía mixta o interactiva la propuesta de procedimientos no formó parte de las discusiones del equipo, aunque en alguna ocasión aparecieron referencias a este componente del modelo, por ejemplo cuando se seleccionó el tema concreto de evaluación en el segundo año del proyecto. En ese momento se tomó la fórmula para priorizar posibles temas.

Podríamos decir que este componente ha sido una especie de base para consultas puntuales, el equipo iba decidiendo los procedimientos con sus propios criterios y consultaba el modelo cuando aparecían dudas o se requería alguna indicación más especializada.

7.2.5.2. Análisis e interpretación de la aplicación del modelo a través de 4 criterios.

Como he expuesto antes, utilizaré 4 grandes criterios de valoración del modelo para estructurar el análisis de la información recogida a lo largo del proceso. Los criterios: *Utilidad, Viabilidad, Adecuación ética y Precisión*, se han escogido por que nos informan convenientemente de diferentes dimensiones de la calidad de la evaluación. De hecho son los que propone el Joint Committee on Standards for Educational Evaluation (1981) para valorar la adecuación de las evaluaciones de programas que ya se ha citado en el capítulo 3.

La información se ha recogido mediante la *observación participante* en las sesiones de autoevaluación del equipo, además del *análisis de los diferentes registros, anotaciones, documentos y materiales* que se han producido o utilizado durante el proceso. Para tener una fuente de validación más se ha contrastado con la opinión de los propios participantes, en *entrevistas grupales*, para ver si las distintas percepciones permitían reconocer puntos de consenso o divergencias que mejoraran el análisis inicial.

Todo este material se ha ido revisando y sometiendo a clasificación para identificar indicadores y evidencias que nos ayuden a valorar las posibilidades y aportaciones

que ha hecho el modelo de evaluación al proceso del equipo, pero también sus limitaciones, disfunciones o inconcreciones. Todo ello debería permitirnos proponer mejoras en los principios y/o el contenido y/o las indicaciones del modelo.

Para presentar de una forma estructurada, los resultados de este análisis valorativo, se han construido 4 grandes matrices (una para cada criterio). En esas matrices se define, inicialmente, el criterio y se describen los aspectos que contiene. A continuación se abren dos columnas: se sitúan en la columna de la izquierda las características atribuidas al modelo mediante el análisis (primero las positivas, después las que requieren mejorar) y en la columna de la derecha los indicadores o evidencias, en que se apoya la atribución. A menudo se citan como indicadores o evidencias situaciones de las que se han descrito en el apartado 7.2.4.

CRITERIO: UTILIDAD

Capacidad del modelo para conseguir los objetivos que se habían propuesto

Para analizar este criterio se han tenido en cuenta:

- Los objetivos que se planteaban para el modelo de evaluación, que de hecho son los que se plantea la propia tesis:
 - . “Proponer un modelo de evaluación capaz de aportar o generar conocimiento relevante para la comprensión y la mejora de los Equipos de Asesoramiento y Orientación Psicopedagógica (EAP), teniendo en cuenta la complejidad de su práctica profesional y la red de relaciones personales e institucionales en la que se desarrolla”.
- Los principios orientadores del modelo expresados en sus concepciones básicas y que se supone que han estado influyendo todo el proceso:
 - . Orientación a la mejora
 - . Autorreflexión colegiada y sistemática
 - . Construcción dialógica
 - . Carácter holístico
- Los objetivos concretos de la autoevaluación en el EAP Sants-Montjuïc
 - . Desarrollar una revisión sistemática de diferentes ámbitos de la actuación del EAP (Proyecto de EAP y Actuación del EAP en el paso de los alumnos de la etapa Primaria a la Secundaria).

Aspectos positivos atribuidos al modelo	Indicadores o evidencias
<p>- Ha situado la evaluación de la práctica en un lugar importante de la reflexión interna del equipo.</p>	<p>Desde el Plan de Actuación 2201-02 hasta la memoria 2004-05, se ha incluido en todos los documentos institucionales referencias al proceso de autoevaluación como prioridad del trabajo interno del EAP</p>
<p>- Ha potenciado su planificación como parte de la gestión habitual.</p>	<p>En el ap. 7.2.4. se han citado los acuerdos concretos que se tomaron para dotar al proceso de autoevaluación de tiempo, recursos, estructura,..."</p>
<p>- Ha introducido la necesidad de sistematizar la reflexión colegiada como metodología básica de evaluación interna</p>	<p>En el ap. 7.2.4. se ha descrito el uso de los registros de las sesiones como instrumento de profundización de las reflexiones</p> <p>Se han citado también ejemplos de guiones para estructurar la reflexión entre sesiones</p>
<p>- Ha potenciado la expresión, la consideración y el contraste de la diversidad de voces dentro del equipo</p>	<p>Se han utilizado diversas estrategias para potenciar la reflexión y aportación individual: guiones para reflexión, autoinformes,..."</p>
<p>- Ha evidenciado la distancia entre el discurso del equipo y su práctica (o los resultados de su práctica)</p>	<p>En el ap. 7.2.4 hemos visto diversas citas sobre la diferencia entre el discurso del EAP y lo que se hacía:</p> <p>- P.ej.: en la intervención en Secundaria.</p> <p>- P. ej.: en las reflexiones sobre los criterios de calidad donde se diferenciaba: importancia para el equipo y estado real.</p>
<p>- Ha servido para problematizar y mejorar situaciones que implícitamente se daban por correctas en el equipo.</p>	<p>Hemos citado un ejemplo de esto: diferentes percepciones sobre el estilo comunicativo dentro del equipo y su efecto sobre la posibilidad de adaptación de los nuevos miembros: a partir de la constatación de que algún miembro no se había sentido suficientemente ayudado a su llegada.</p>
<p>- Ha potenciado la explicitación de criterios de valor (o calidad) como elemento básico para la autevaluación.</p>	<p>Se han explicitado muchos rasgos y criterios de la cultura y el estilo de equipo.</p> <p>La discusión sobre los criterios del Sistema Abierto de Criterios de Calidad (SACC) aportado por el modelo ha servido como elemento estructurador del Proyecto de EAP</p>

<p>- Ha facilitado una comprensión más profunda de determinados aspectos de la práctica del EAP</p> <p>- Ha proporcionado un esquema de conjunto de los diferentes ámbitos de decisión del EAP donde poder situar las reflexiones que se desarrollan en cada momento</p> <p>- Ha facilitado la coherencia entre ámbitos generales de decisión del EAP (Proyecto) y los ámbitos o aspectos concretos (planes de colaboración, planes de sector, actuaciones,...)</p> <p>- Ha facilitado la identificación de situaciones a evaluar y mejorar.</p> <p>- Ha potenciado que se tengan en cuenta las necesidades de otros implicados (centros, familias, administración,...) en las situaciones evaluadas.</p> <p>- Ha potenciado el registro formal de los acuerdos de la evaluación en documentos que pueden ser comunicados.</p>	<p>y del ciclo de la evaluación de la intervención en el Paso de Primaria a Secundaria.</p> <p>En los registros de las sesiones abundan citas donde se hace referencia al cambio de visión que se ha experimentado sobre los aspectos estudiados durante la evaluación.</p> <p>En el apartado 7.2.4 y en el 7.2.5.1. se han citado los usos que se han hecho del <i>mapa de los ámbitos de decisión</i> propuesto en el modelo para situar las discusiones y para estructurar las propuestas finales sobre las actuaciones del EAP en el Paso de los alumnos de Primaria a Secundaria”</p> <p>El uso de algunos componentes del modelo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sistema abierto de criterios de calidad (SACC). - Mapa de ámbitos de decisión. <p>Han sido ampliamente citados como facilitadores de esta coherencia entre niveles.</p> <p>Se han citado el uso de las recomendaciones del modelo (fórmula para priorizar) para escoger los dos grandes temas de estudio.</p> <p>También se ha comentado el uso de algunas conclusiones de la discusión en el nivel Proyecto de EAP (necesidad de acoger mejor a los nuevos miembros del EAP) para escoger el objeto de evaluación del próximo ciclo: Transición Primaria-Secundaria.</p> <p>En la definición de los criterios de calidad y en las propuestas de mejora del Informe de evaluación sobre la transición Primaria-Secundaria hay numerosas citas en las que se hace referencia a las necesidades de profesorado, alumnos, familias,...</p> <p>Se han redactado diversos documentos con intención de comunicar las tareas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Informe de evaluación de la transición Primaria-Secundaria. - Planes de Actuación y Memorias
--	---

<p>- Ha potenciado la formulación explícita y la planificación de propuestas de mejora en los aspectos evaluados</p> <p>- Ha facilitado la reflexión y ajustes sucesivos sobre aplicaciones parciales de las propuestas de mejora</p>	<p>Ver informe de evaluación sobre la intervención del EAP en la Transición de Primaria a Secundaria. (anexo 3)</p> <p>El carácter cíclico de reflexión-acción, se ha descrito explícitamente al final del apartado 7.2.4.. De hecho forma parte de la misma concepción del modelo.</p>
<p>Aspectos mejorables atribuidos al modelo</p>	<p>Indicadores o evidencias</p>
<p>- El modelo no se ha mostrado útil para potenciar el contraste con las opiniones de otros implicados.</p> <p>- Ha facilitado y sistematizado la reflexión del equipo pero no la utilización de otros medios de autoevaluación (métodos de indagación cualitativa)</p> <p>- No ha potenciado suficientemente la comunicación del proceso y de sus propuestas finales a los posibles implicados.</p> <p>- No ha facilitado el compromiso de otros implicados con el proceso de evaluación y con las propuestas resultantes</p> <p>- No ha facilitado una estructura clara para los informes de autoevaluación. No ha sido útil para clarificar el carácter y la utilidad de esos informes.</p>	<p>No se han desarrollado actuaciones explícitas para recoger información directa del profesorado, familias, alumnos, ...</p> <p>No se ha hecho uso de técnicas como las entrevistas, la observación de las intervenciones, etc.</p> <p>Se ha comunicado formalmente a la administración, pero menos a los centros o a la inspección de zona</p> <p>Parece que ha habido poco compromiso de otros implicados en las propuestas (p.ej: inspección que fue invitada a comunicar conjuntamente las propuestas a los centros pero finalmente no se mostró muy dispuesta)</p> <p>Se han citado las dificultades que encontraron os miembros del EAP para estructurar el informe de evaluación sobre la transición Primaria Secundaria.</p>

CRITERIO: **VIABILIDAD**

Posibilidad del modelo de ser llevado a la práctica en las condiciones en que se ha propuesto y para los contextos previstos

Para analizar este criterio se han tenido en cuenta:

- La posibilidad real de desarrollar los procesos previstos en el modelo.
- Los logros del proceso de evaluación estudiado.
- Los costes en esfuerzo, tiempo, recursos, formación
- La relación entre los logros y los costes.
- Las actuaciones o estrategias que han facilitado la evaluación
- Las dificultades que se han encontrado para llevarla a cabo.

Aspectos positivos atribuidos al modelo	Indicadores o evidencias
- Los procesos previstos en el modelo que podían desarrollarse con la participación de los miembros del equipo se han llevado a cabo.	Se han desarrollado las reflexiones y pasos previstos desde la toma de acuerdos iniciales hasta la redacción de informes con propuestas de mejora.
- El modelo ha permitido poner en marcha recursos de los que el equipo ya disponía.	La sistematización de la reflexión a partir del modelo ha impulsado al EAP a utilizar eficazmente recursos ya disponibles del ámbito organizativo.
- Los recursos disponibles movilizados han sido razonablemente suficientes para desarrollar la evaluación según el modelo.	Las tareas de evaluación desarrolladas han podido ejecutarse sin un aumento sensible de los recursos dedicados al trabajo interno del equipo.
- La utilización del modelo no ha precisado de una formación específica, aunque se ha contado con el asesoramiento del autor.	No se han apreciado necesidades de formación específica para participar efectivamente en el proceso evaluativo.
- La aplicación del modelo como estrategia estructurada de autoevaluación ha mejorado la relación tiempo-resultados en la reflexión del equipo.	Se ha apreciado una mejora sensible en la percepción de los resultados de la reflexión del equipo. La sistematización, la redacción de documentos, la relación entre ciclos sucesivos, ofrece una sensación mayor de construcción de

<ul style="list-style-type: none"> - El tiempo que el equipo ha utilizado para completar la reflexión sobre el Proyecto de EAP y la revisión de su actuación en el paso de primaria a secundaria parece razonable. - El uso del modelo ha potenciado que los procesos de evaluación se cierren y se registren en documentos e informes. - El modelo se ha podido adaptar a las necesidades y características del equipo. 	<p>conocimiento compartido y de su aplicación a la práctica.</p> <p>Teniendo en cuenta el trabajo realizado, los cambios que ha experimentado el equipo en su composición y otros elementos del contexto del sistema educativo en estos años, los tres cursos utilizados para los dos ciclos de evaluación parecen un tiempo razonable.</p> <p>El trabajo cíclico ha permitido también que se tenga mayor conciencia de finalización de cada periodo dentro de una tarea continuada de reflexión y mejora.</p> <p>En la aplicación, el modelo ha sido adaptado a los intereses, disponibilidad, concepciones, necesidades del equipo.</p>
Aspectos mejorables atribuidos al modelo	Indicadores o evidencias
<ul style="list-style-type: none"> - Parece que no han sido viables los procesos en que podían haber participado personas externas al equipo (profesorado, inspección, ...). - Parece que el modelo no potencia suficientemente la corresponsabilidad de otros interesados en la evaluación. - Parece que la aplicación del modelo requiere, al menos al principio, de asesoramiento. - El modelo deja algunos procesos muy abiertos y eso puede dificultar su uso autónomo. - El modelo genera un volumen considerable de documentación escrita que requiere organización y tiempo. 	<p>A parte de cuestiones conceptuales, este tipo de actividades habría requerido más recursos y no solo de los miembros del EAP</p> <p>El modelo no aporta indicaciones suficientes para fomentar ese compromiso.</p> <p>Los participantes manifiestan que ha sido necesario el asesoramiento del autor del modelo para poder implementarlo. Aunque en realidad su aportación ha sido escasa.</p> <p>El EAP ha encontrado más útiles los componentes del modelo que ofrecían propuestas (SACC, esquema ámbitos) aunque fueran orientativas.</p> <p>Aunque el equipo ha asumido eficientemente estas tareas, esto podría dificultar el proceso en otras situaciones.</p>

CRITERIO: ADECUACIÓN ÉTICA

Respeto hacia las necesidades y derechos de los participantes

Para analizar este criterio se han tenido en cuenta:

- Las estrategias utilizadas para reconocer y atender las necesidades de los diferentes implicados.
- Las formas mediante las que se han negociado o tenido en cuenta los derechos de los implicados.

Aspectos positivos atribuidos al modelo	Indicadores o evidencias
<ul style="list-style-type: none">- El modelo respeta la tradición reflexiva de los EAP- Se plantea una evaluación que se inicia y se gestiona desde el propio equipo.- Ha fomentado y permitido que sean los intereses y preocupaciones de los miembros del equipo los que guíen el proceso de evaluación.- Ha fomentado que se expresaran las diferentes voces y opiniones dentro del equipo.- Ha potenciado que se tengan en cuenta las necesidades de otros implicados en la tarea de asesoramiento	<p>Los miembros del EAP no han vivido el proceso como una intromisión de intenciones o lenguajes ajenos.</p> <p>Aunque existía la recomendación desde la administración, fue el equipo quien decidió iniciar el proceso, utilizar el modelo y lo gestionó.</p> <p>El modelo ha potenciado la reflexión autónoma como instrumento de mejora. Las aportaciones del facilitador no implicaron control sobre los contenidos, criterios, metodologías, ritmos, productos, de la evaluación.</p> <p>El modelo se basa en la puesta en común de la diversidad de visiones como estrategia para obtener una mayor comprensión de la práctica. En la aplicación que estamos analizando se implementaron técnicas concretas para hacerlo posible.</p> <p>En las discusiones, en los criterios de calidad definidos y en las propuestas resultantes del proceso, han estado siempre presentes las necesidades del profesorado de los centros, del alumnado, de las familias y de la administración.</p>

Aspectos mejorables atribuidos al modelo	Indicadores o evidencias
<p>- El modelo no ha potenciado suficientemente las aportaciones directas de los implicados externos al equipo.</p> <p>- No se ha potenciado suficientemente la explicitación de los acuerdos sobre los procedimientos al iniciar el proceso para dejar constancia de las obligaciones y derechos que cada uno asumía en la evaluación.</p> <p>- No se ha potenciado la posibilidad de contrastar/negociar los informes o las propuestas de mejora.</p>	<p>A pesar de que las reflexiones tenían en cuenta a los implicados, estos no han podido aportar directamente sus necesidades, preocupaciones u opiniones.</p> <p>El carácter autoevaluativo y la amplia confianza entre todos los participantes iniciales no requirió un proceso de negociación muy explícito, pero después han llegado otros miembros y se ha intentado implicar a otras personas. Los procesos de negociación deberían estar más presentes en el modelo.</p> <p>Ya se ha comentado que el proceso evaluativo no se ha abierto al contraste directo con el resto de implicados en el proceso de asesoramiento. Respecto del informe final, se hicieron propuestas que requerían de la participación de profesorado de los centros de primaria y secundaria, inspección, etc.</p> <p>Si se pretende que otros implicados se comprometan en las propuestas sería conveniente (y ético) que tuvieran mayor información o participación durante todo el proceso.</p>

CRITERIO: **PRECISIÓN**

Credibilidad de las conclusiones o las propuestas aportadas

Para analizar este criterio se han tenido en cuenta:

- Las estrategias utilizadas para procurar que las conclusiones y propuestas estén bien fundamentadas.
- Hay que destacar que el modelo proponía como fuente de validación principal de la evaluación la *razón dialógica*.
- También parece relevante recordar el contexto teórico en que se basa esta investigación y el modelo de evaluación. La coherencia metodológica interna nos lleva a poner énfasis en los criterios de credibilidad propios de los métodos cualitativos que se han expuesto en el capítulo 4.

Aspectos positivos atribuidos al modelo	Indicadores o evidencias
<p>- El modelo ha potenciado que los resultados de la evaluación sean el fruto de la construcción dialógica entre sus miembros.</p> <p>- Ha hecho aparecer visiones divergentes dentro del equipo, que se explicitaran acuerdos tácitos y que se problematizaran, para su discusión posterior, algunos aspectos sobre los que parecía haber acuerdo.</p> <p>- Ha introducido elementos estructuradores de la observación y la discusión de la práctica.</p>	<p>La estrategia para definir los criterios y propuestas resultantes de la evaluación ha sido la reflexión colegiada y la construcción de consenso sobre los temas propuestos.</p> <p>En el apartado 7.2.4. se ha citado como en los momentos iniciales del proceso el equipo explicitó la necesidad de rehuir la inercia del consenso fácil o de los lugares comunes ya aceptados.</p> <p>Se ha expuesto el conjunto de estrategias específicamente encaminadas a potenciar la reflexión individual previa a las puestas en común.</p> <p>También se han citado ejemplos concretos en que aparecían visiones diferentes de situaciones sobre las que parecía haber acuerdo en el equipo, lo que ha permitido discutirlos y aclararlos.</p> <p>Se han utilizado el análisis de materiales de la intervención en la práctica (p. ej. Las fichas de traspaso de información, los planes de centro, las evaluaciones de estos planes), autoinformes de los propios miembros sobre su intervención en los</p>

<p>- Ha potenciado la <i>coherencia teórica</i> del trabajo de evaluación y de sus conclusiones a partir del uso de referentes conceptuales bien establecidos (marcos teóricos)</p> <p>- El modelo ha potenciado la <i>coherencia pragmática</i> del trabajo y de sus conclusiones a partir de la disponibilidad del Sistema Abierto de Criterios de Calidad que representa un conjunto orientativo de criterios de actuación para la práctica asesora obtenidos en la investigación inicial como síntesis de las aportaciones de profesionales de 4 sectores implicados (EAP, Centros, Administración, Teóricos)</p>	<p>centros, etc.</p> <p>Se han construido instrumentos para estructurar y recoger las reflexiones individuales y colectivas.</p> <p>Se han utilizado ampliamente los instrumentos propios del modelo (p.ej.: SACC) para que las conclusiones de la reflexión tuvieran mayor estructura y profundidad.</p> <p>La discusión ha buscado siempre explicitar las bases conceptuales en que se basan los criterios y las propuestas.</p> <p>Una de las tareas iniciales fue, como se ha citado, la explicitación de los marcos teóricos del estilo de intervención del EAP. Se han citado, también, el estudio de publicaciones relevantes para el desarrollo de las discusiones.</p> <p>El SACC ha representado un referente (no prescriptivo en el modelo) para las discusiones. Ha permitido contrastar las opiniones propias del equipo con la de un conjunto significativo y con visiones diversas de profesionales.</p> <p>Esta referencia ha ayudado a la validación de los criterios de calidad definidos por el equipo.</p>
<p align="center">Aspectos mejorables atribuidos al modelo</p>	<p align="center">Indicadores o evidencias</p>
<p>- El modelo no ha potenciado suficientemente el contraste con los implicados externos.</p> <p>- No se ha potenciado la descripción minuciosa de los contextos y procedimientos en los informes de carácter público.</p>	<p>El rico intercambio desarrollado dentro del equipo no se ha potenciado con el intercambio con otros protagonistas.</p> <p>La documentación más descriptiva se encuentra en documentos internos. Los informes difundidos no permiten hacerse una idea completa de la tarea evaluadora y del origen de criterios y propuestas.</p>

7.2.5.3. Conclusiones y propuestas de mejora del modelo

Para terminar el informe sobre la aplicación en el EAP Sants-Montjuïc, presentaré algunas conclusiones sobre esta aplicación y formularé algunas propuestas de mejora del modelo a partir de ellas. Se presentan de una forma escueta porque son el resumen de las interpretaciones que ya se han formulado a lo largo del informe.

Las propuestas de mejora que se expondrán aquí, sirvieron para elaborar las propuestas de autoevaluación de los otros dos EAP como se explicará en el próximo capítulo.

CONCLUSIONES PRINCIPALES DE ESTA APLICACIÓN

- El modelo de evaluación se ha mostrado útil para sistematizar la reflexión colegiada en el EAP.
- Ha facilitado que la tarea de autoevaluación tenga una consideración específica en el trabajo interno y en la planificación institucional del EAP.
- Ha mejorado la percepción de eficacia en las tareas de reflexión (registro escrito, acuerdos de funcionamiento, informes finales de ciclo,...). Podríamos decir que ha aumentado la posibilidad de fijar, visualizar, registrar, las reflexiones. Más presencia de productos como resultado del trabajo del equipo.
- Ha servido para explicitar los criterios de valor o calidad que ya funcionaban tácitamente y para definir algunos más a partir del SACC propuesto en el modelo. Sin embargo habría que hacer énfasis en el carácter orientativo del SACC, como estímulo a la construcción de criterios propios. No sería conveniente la adopción del SACC sin adaptación crítica.
- Los criterios definidos se han aplicado, después, al análisis de un aspecto concreto de evaluación (y se han vuelto a redefinir).
- Parece que el uso del modelo ha potenciado que se desarrollen reflexiones en niveles generales de decisión del equipo (proyecto de EAP) y, con los mismos criterios, en niveles más concretos (líneas de acción, planes de actuación de

diversos tipos). De manera que la idea de tratar la complejidad de la práctica a partir de la transversalidad de los criterios de valor o calidad parece posible.

- En el caso del EAP de Sants-Montjuïc, la opción inicial del equipo por el itinerario interactivo, entre los que proponía el modelo, ha facilitado ese trabajo globalizado.
- La visualización de la complejidad de la actividad del EAP en el mapa de ámbitos de decisión propuesto en el modelo parece haber ayudado a organizar y situar el material recogido en las reflexiones y a estructurar la planificación de las propuestas de mejora.
- El proceso de autoevaluación ha cumplido su objetivo de orientarse hacia la mejora de la intervención del EAP a partir de su comprensión. Las conclusiones de la evaluación se han convertido en propuestas de mejora que incluyen actuaciones concretas para llevarlas a cabo.
- El tipo de evaluación propuesto, basada en el diálogo como estrategia de obtención y validación de conocimiento ha permitido la emergencia de visiones no coincidentes, la discusión de aspectos aparentemente acordados y, en general, la identificación y revisión de aspectos importantes para los miembros del EAP
- El EAP ha valorado positivamente la posibilidad de llevar a cabo esta reflexión más profunda y estructurada de lo que era habitual (partiendo de la base de que en los EAP y especialmente en el de Sants-Montjuïc, la práctica reflexiva formaba parte de su tradición profesional).
- No obstante, el diálogo no se ha extendido a los otros implicados en el asesoramiento, de manera que no se ha aprovechado una posibilidad de introducir mayor contraste y riqueza en la evaluación.
- El hecho de definir el proceso como de autoevaluación ha potenciado el compromiso interno con la mejora: los profesionales del equipo se autoanalizan para definir aspectos en que pueden mejorar su práctica. Es un proceso de responsabilidad profesional que se ha iniciado y gestionado desde dentro del equipo.

- Pero la autoevaluación no debería excluir la posibilidad de recoger y analizar información facilitada por el profesorado, las familias, el alumnado, la inspección, etc. cuando se evalúan aspectos en que estos se encuentran implicados. El modelo pretende atender a la complejidad de la práctica asesora y la multiplicidad de personas y grupos implicados forma parte de esa complejidad.
- Parece que el tipo de evaluación propuesto ha potenciado la necesidad de tener en cuenta las necesidades de todos los implicados en las reflexiones, pero no ha conseguido potenciar la necesidad de dar voz como participantes en el proceso de evaluación a esos implicados.
- El modelo se ha mostrado viable en los aspectos que se han llevado a la práctica. No se ha podido explorar la viabilidad de un diálogo más directo con los centros, alumnado, etc.
- El modelo ha sido usado de una forma flexible por parte del equipo, tanto el lenguaje como el tipo de actuaciones conectan bien con la tradición de los EAP y permite su uso adaptado.
- Parece que los miembros del EAP atribuyen parte de la viabilidad del proceso al asesoramiento recibido por parte del autor del modelo. No podemos saber si los materiales escritos del modelo (sin el asesoramiento) habrían ofrecido suficientes indicaciones para una aplicación totalmente autónoma.
- El modelo, quizá por miedo a pautar en exceso la acción, no ofrecía muchas indicaciones sobre procedimientos o instrumentos que podían utilizarse. En la práctica se han aplicado algunas estrategias y se han construido instrumentos para estructurar las reflexiones. Algunas indicaciones orientativas podrían ser útiles para futuras aplicaciones.
- De todas formas aplicar un proceso sistemático, con abundantes registros, tratamiento de la documentación, análisis de materiales, tareas individuales y colectivas, etc. requiere tiempo y dedicación. Estos aspectos deben ser tenidos en cuenta por aquellos equipos que pretendan desarrollar procesos de

autoevaluación. La administración debe, también, facilitar los recursos necesarios en tiempo y en la adscripción a los EAP de personal administrativo.

- Por lo que respecta a la duración del proceso, lo que se propone es un proceso abierto y continuado de autoevaluación como estrategia general, pero que contiene ciclos de evaluación enfocados al estudio de aspectos concretos de la intervención. Es preciso que cada ciclo tenga un proceso acotado en el tiempo con sus acuerdos iniciales, su desarrollo y su informe con conclusiones y propuestas de mejora. Mediante esta *secuencia cíclica* podemos controlar la sensación de indefinición que produce un proceso abierto como debe ser la autoevaluación de los EAP.
- Puesto que la evaluación se desarrolla mediante la participación de diferentes personas y/o instituciones habría que poner más atención a la negociación en la planificación y en los informes.
- Para poder pedir el compromiso de otros en las propuestas de mejora, debemos hacerles participar en el proceso de evaluación desde el principio.

PROPUESTAS DE MEJORA DEL MODELO

- 1- Sería conveniente proporcionar más indicaciones sobre el proceso general de la evaluación, definir mejor un procedimiento o itinerario orientativo que permitiera visualizar y comprender el carácter cíclico de la secuencia del modelo. Habría que poner énfasis en la relación entre el proceso general y continuado de evaluación y los microprocesos de cada ciclo.
- 2- Podrían incluirse ejemplos orientativos de instrumentos para estructurar las reflexiones del equipo, para recoger las aportaciones individuales o para registrar las diferentes aportaciones y/o acuerdos en las discusiones grupales.
- 3- Sería conveniente potenciar el diálogo con otras personas o instituciones implicadas en el asesoramiento, este ha sido uno de los aspectos que no se han trabajado en la aplicación en el EAP de Sants-Montjuïc. Dentro del proceso

general se podrían explicitar actividades de intercambio con los diferentes interlocutores que pueden participar en ese diálogo:

- . Los diferentes miembros del equipo y el conocimiento acumulado.
- . El conocimiento disponible sobre el tema de estudio: documentación, expertos, colegas de otros EAP, supervisores, etc.
- . Los profesionales y los usuarios con los que compartimos las tareas de asesoramiento en los contextos de la práctica.

- 4- Podría ser interesante, aunque quizá es menos viable, organizar una *comisión de colaboradores críticos* que sirviera como apoyo externo al proceso de evaluación del EAP y como estructura de participación desde el inicio. Podría estar formada por algunos directores o profesorado de centros de la zona, algún colega de otro EAP, quizá un miembro de inspección (en función no jerárquica). La función de esta comisión sería consultiva, sobre todo serviría para tener un contraste externo sobre la marcha de la evaluación y para hacer sugerencias a partir de los informes elaborados por el EAP.

Este tipo de estructura ofrecería una mayor validación a las conclusiones de la evaluación, incrementando su rigor y facilitaría el compromiso con las propuestas de mejora (sobre todo en el caso de cambios que necesiten la complicidad de los centros o de inspección).

- 5- En general, debería hacerse más énfasis en la necesidad de negociar y explicitar los acuerdos iniciales sobre la evaluación entre aquellos que participan en ella (dentro o fuera del equipo). Así como en el caso de los informes que recojan las conclusiones y propuestas. También sería bueno especificar algo mejor cuáles podrían ser los contenidos y usos de los informes dentro de la concepción cíclica, dialógica y orientada a la mejora de este modelo de evaluación.
- 6- Entre los acuerdos iniciales convendría definir las intenciones de la evaluación y algunas preguntas o cuestiones que guíen el proceso de indagación previo a la formulación de propuestas para evitar el paso excesivamente rápido de los problemas a las actuaciones de mejora.
- 7- Sería conveniente mejorar la presentación gráfica de los dos instrumentos conceptuales propuestos en el modelo: el Sistema Abierto de Criterios de Calidad

(SACC) y el Mapa de Ámbitos de Decisión. Además habría que especificar mejor su intención no prescriptiva para impedir adopciones mecánicas. Convendría exponer claramente que el SACC pretende ser un estímulo para la construcción del propio Sistema de Criterios de cada EAP.

- 8- También parece conveniente otorgar una denominación específica al modelo para que sea identificable. La denominación debería incluir sus principales características. Una denominación posible sería la de:

Modelo EDSOM-EAP formada a partir de las siglas de:

Evaluación, Dialógica, Sistemática, Orientada a la Mejora de los EAP.

Estas propuestas para mejorar el modelo se reflejaron, en parte, en las propuestas de autoevaluación para los EAP de Gracia y Sant Andreu. En el próximo capítulo se analizarán sus aplicaciones. Como final de los informes de la fase (B) de la investigación se expondrá la segunda versión del modelo de evaluación que sirvió de base para la fase C), es decir, para la consulta a los expertos.

Capítulo 8

Informe de la fase B (II):

Aplicación del modelo a los EAP de Gracia y de Sant Andreu

8.1. Introducción a los informes de los EAP de Gracia y Sant Andreu.

Estas dos aplicaciones tienen algunas características diferenciadoras respecto de la que hemos analizado anteriormente.

Ambas se han desarrollado más tarde que la anterior, el modelo se ha aplicado durante el curso 2004-05. Cuando empezaron, por tanto, la implementación en Sants-Montjuïc ya llevaba tres cursos funcionando y en la propuesta de evaluación ya se tuvieron en cuenta algunas de las observaciones y propuestas que se habían formulado en la primera aplicación. De una forma genérica, podemos decir que las modificaciones más relevantes que se introdujeron para las propuestas de evaluación en los EAP de Gracia y Sant Andreu fueron las siguientes:

- Se fijó y especificó mejor la secuencia del procedimiento general para el proceso de evaluación.
- Se incluyó la conveniencia de explicitar preguntas o cuestiones para responder a lo largo de la evaluación.
- Se sistematizó el componente dialógico para que se visualizaran mejor los diferentes interlocutores posibles: se definió un conjunto de 4 diálogos que convendría tener en cuenta para desarrollar la evaluación (con el conocimiento interno, con el conocimiento externo, con los contextos de la práctica y con colaboradores críticos).

- Se propusieron ejemplos de instrumentos para estructurar el proceso y registrar los resultados de las reflexiones o consultas.
- Se reorganizó el conjunto de criterios del SACC (Sistema abierto de criterios de calidad) y se resituó su función en los procesos de evaluación.
- También se dio una denominación específica al modelo para contribuir a su identificación. Desde este momento pasó a denominarse:
Modelo EDSOM-EAP que hace referencia a las siglas de (Evaluación, Dialógica, Sistemática, Orientada a la Mejora).

Las propuestas de evaluación para los 2 nuevos EAP eran, pues, una versión modificada del modelo inicial, con más especificaciones que, a título orientativo podían ser utilizados por los profesionales de los equipos. Aún así la aplicación continuaba teniendo un carácter muy poco prescriptivo con la intención de que el modelo se pusiera en funcionamiento en las condiciones reales y con las peculiaridades que cada equipo le quisiera conferir, lo que permitió, más tarde, analizar las diferentes resoluciones de cada propuesta.

Por otro lado hay un aspecto contextual que resulta importante destacar, las instrucciones de la administración sobre la evaluación interna de los EAP habían derivado desde la sugerencia hacia la prescripción. Es decir, que los EAP a partir del curso 2003-04 dentro del plan Trienal (2003-06) tenían la instrucción de llevar a cabo algún tipo de evaluación interna y debían hacerlo constar en sus memorias. Esto hizo que más equipos se preocuparan por buscar formas de evaluar específicas para sus características, aunque también propició una especie de presión más acentuada por hacer que la evaluación se pudiera realizar en poco tiempo y fuera fácilmente comunicable.

En este contexto se producen las 2 nuevas propuestas de evaluación que expondré en los próximos capítulos. Sus procesos son muy diferentes, sobre todo en lo que se refiere a mi relación con los equipos y con la puesta en práctica de las propuestas. Mientras en el EAP de Gracia yo formaba parte del equipo y podía llevar a cabo la observación participante, en el de Sant Andreu mi intervención ha sido mucho más externa, limitándose, prácticamente a hacer una propuesta adaptada al tema escogido por el equipo y seguir su puesta en marcha como observador externo.

8.2. Informe de la aplicación al EAP Gracia

8.2.1. El Contexto

El Equipo de Asesoramiento Psicopedagógico de Gracia toma el nombre del distrito municipal de Barcelona en el que está situado, su zona geográfica de intervención se corresponde exactamente con la del distrito.

En el período al que se refiere el informe el equipo ha estado formado por:

- 5 profesionales de la psicopedagogía (profesores/as de Secundaria)
- 1 profesional del trabajo social.

Entre ellos uno ejerce el cargo de director/a de forma rotatoria. Es importante citar que durante el curso de la aplicación que se expondrá aquí, el director del EAP era el autor de esta tesis.

Este EAP empezó a funcionar en el curso 1991-92. Se trata, por tanto, de un equipo relativamente joven, pero se creó con 4 psicopedagogas que venían ya de otros EAP, por tanto en el EAP de Gracia confluyeron otros tantos estilos anteriores de trabajo. La historia del equipo se ha visto interferida por diversas circunstancias que han propiciado dificultades para estabilizar la plantilla y para su cohesión interna. Entre los cursos 2002-03 y 2003-04 se produjo una ampliación de 4 a 6 miembros y la estabilización de la plantilla con la asignación definitiva de profesionales. En este contexto se planteó el Plan Trienal 2003-06 en el que se plantearon los Ejes de Mejora del EAP para ese período entre los que se preveía un proceso de autoevaluación.

Podemos decir que el EAP de Gracia está formado por profesionales con mucha experiencia, que han ido confluyendo en diferentes momentos del equipo y que, ahora mismo, se encuentra en un momento de “casi refundación”. El proceso de autoevaluación tiene, en estas circunstancias un componente cohesionador peculiar que estudiaremos en la descripción del proceso.

El distrito que atiende es, geográficamente, poco extenso pero abarca, algunos barrios claramente diferenciados y mal comunicados entre ellos, lo que hace que sea una zona compleja con poblaciones y centros educativos muy diversos.

El EAP atiende sistemáticamente un total de 19 centros públicos:

- 14 de Infantil-Primaria
- 5 de Secundaria

También atiende sistemáticamente 2 centros de Educación Especial y de una forma más puntual, a los centros de primer ciclo de Educación Infantil y a los centros privados concertados de las etapas obligatorias.

8.2.2. Aspectos metodológicos específicos

Ya se ha expuesto la metodología general referida a los tres casos de aplicación práctica. En este apartado expondré los aspectos metodológicos específicos de este caso.

En el caso del EAP de Gracia se han utilizado, como en el de Sants, las técnicas propias de la metodología interpretativa que ya se han citado: *observación participante*, *entrevistas* y *análisis de documentos*. Veamos la concreción de cada una de estas técnicas en este caso.

- Por lo que respecta a la *observación participante*. Cabe destacar que se refiere, fundamentalmente, a mi participación en las sesiones de autoevaluación del equipo como miembro y director del propio equipo. Precisamente en el inicio del período en el que se aplicó el modelo EDSOM-EAP¹⁵ había asumido la dirección de este equipo del que formaba parte desde que me trasladé del de Sants-Montjuïc en el inicio del curso 2002-03.

Las consideraciones sobre el rol del investigador como participante y miembro del equipo ya se han hecho en el informe correspondiente al EAP Sants Montjuïc y pueden aplicarse al que ahora nos ocupa.

La única diferencia que puede citarse es que en el caso actual no se ha producido la función como facilitador externo y que la versión del modelo aplicada requería que yo presentara una propuesta más explícita y organizada que se plasmó en una propuesta de plan que fue aprobada por el equipo.

¹⁵ Ya se ha explicado que a partir de este momento el modelo pasó a denominarse Modelo EDSOM-EAP

- Las *entrevistas grupales* de este caso se desarrollaron con todo el equipo y se diferenciaron de las sesiones habituales de autoevaluación porque en ellas el contenido era explícitamente el análisis de las aportaciones, posibilidades, limitaciones y aspectos mejorables del modelo de evaluación. Se trataba de contrastar las interpretaciones del investigador con las de los participantes como forma de enriquecer el análisis y afinar las conclusiones.

- Los *documentos que se analizaron* fueron:

- Registros de las sesiones que se tomaban sistemáticamente por parte del director (se acordó como elemento de sistematización del proceso).

- Resúmenes y síntesis de la información registrada que revertían en las discusiones de próximas sesiones.

- Guiones, pautas, instrumentos que se fueron construyendo para estructurar las discusiones.

8.2.3. Negociación y acuerdos iniciales

El EAP de Gracia había incluido en su Plan Trienal 2003-06 un trabajo de definición de Ejes de Mejora que debían estructurar sus actuaciones en ese trienio. Los Ejes de Mejora partían de la valoración que se había desarrollado en las reuniones de equipo y se referían a cada uno de los ámbitos de intervención que se proponen para los EAP en las instrucciones de la administración.

En el ámbito de “trabajo interno” se pedía a los EAP que desarrollaran actuaciones de evaluación interna y el EAP de Gracia definió uno de sus ejes de mejora en torno a esta actividad.

Durante el curso 2003-04 se inició el trabajo de autoevaluación con un análisis de las actuaciones que se habían pactado en los planes de centro y que se relacionaban con los distintos ejes de mejora. Por diversas razones el trabajo quedó inacabado y se propuso tomar un tema más acotado de autoevaluación que se había incluido en el

plan trienal: *El proceso de evaluación psicopedagógica del alumnado y el registro y archivo de sus resultados*

Al iniciarse el curso 2004-05 dentro de las tareas que me propuse como nuevo director del equipo (cargo que asumí por su carácter rotatorio) fue hacer una propuesta concreta para desarrollar la evaluación interna de una manera más sistemática. La intención era tener una visión completa del proceso de evaluación del tema escogido, que abarcara desde los acuerdos iniciales hasta la elaboración de un informe que contuviera los resultados de las reflexiones y las propuestas para su mejora.

La propuesta fue redactada y presentada al equipo que, después de estudiarla, la aprobó como plan de evaluación para los dos cursos que quedaban del trienio citado. Por tanto, aunque la propuesta no incluía referencias temporales, ni el equipo se marcó plazos fijos, se entendía que estructuraba la tarea de evaluación interna para los cursos 2004-05 y 2005-06.

A partir de la aprobación de la propuesta se tomaron algunos acuerdos iniciales encaminados a facilitar las tareas acordadas:

- Dedicar una de las dos reuniones semanales del equipo a esta tarea.
- Recoger por escrito las discusiones que se habían desarrollado ya el curso pasado sobre el tema de evaluación que nos proponíamos.
- Encargar la coordinación de las tareas al director, así como el registro de las sesiones.
- Crear una carpeta donde se irían recogiendo los documentos, instrumentos, registros, materiales de apoyo que afectarían a la tarea prevista, etc.

Una vez más quiero recordar que, a pesar de haber presentado la propuesta y haber recibido el encargo de mis colegas de coordinar los trabajos de autoevaluación, el proceso posterior se desarrolló sin mayores influencias por mi parte. El equipo, en su conjunto, fue decidiendo y desarrollando las actividades en función de la propuesta aprobada pero también en función de sus propios intereses y concepciones, así como en función de los acontecimientos que marcaba la vida del EAP y de los contextos en

los que funciona. En el próximo apartado se expone la descripción de las actividades desarrolladas.

8.2.4. Descripción cronológica de las actuaciones del proceso.

En este apartado expondré de forma cronológica las actuaciones que se llevaron a cabo en el proceso de autoevaluación.

Ya hemos comentado que el material del que se extrae el contenido de este informe son los registros de las diferentes situaciones a que se hace referencia en este apartado. Aquí los describimos para que los lectores puedan reconstruir el proceso tal como se fue produciendo, en el apartado 8.2.5. haré la interpretación correspondiente.

Actuaciones curso 2004-05

Septiembre 2004: decisiones organizativas iniciales

Ya las hemos citado en el apartado anterior. Es importante destacar que este tipo de decisiones incluida la aprobación de la propuesta de Plan de Evaluación tienen un efecto estructurador importante, por cuanto dotan de sistematicidad actividades que habitualmente se van desarrollando de una manera menos formal.

La propuesta del Plan de Evaluación se incluye en el Anexo 4 de la tesis

Leyendo la propuesta de Plan de Evaluación se puede apreciar que en la versión modificada del modelo se especificaron mucho más los diferentes interlocutores con los que se podía establecer el diálogo, que ya estaba presente en el modelo desde su inicio. De hecho los 4 diálogos pasan a ser el eje estructurador de las actuaciones una vez establecidos el ámbito de evaluación y las cuestiones relevantes.

También se hace referencia más clara a toda la secuencia del proceso incluida la necesidad de los informes y de su negociación con otros implicados.

La propuesta de Plan de Evaluación se aprobó aunque con algunas reservas por parte del equipo hacia la viabilidad real respecto de crear una comisión de colaboradores

críticos. La idea de poner a inspectores o representantes de los centros en la situación de criticar la autoevaluación del EAP resultaba un tanto chocante.

Entre los meses de Octubre y Noviembre de 2004 se llevaron a cabo algunas actuaciones importantes:

- Definir el ámbito de evaluación más allá del título.
- Recoger algunos criterios que se trabajaron el curso anterior sobre el tema de estudio.
- Formular las cuestiones o preguntas que orientarían el proceso de evaluación.

Estas actuaciones se registraron en algunas de las fichas que se proponían, también, en la nueva versión del modelo EDSOM-EAP. Veamos las que sirvieron para registrar los acuerdos sobre la definición/delimitación del ámbito de evaluación propuesto y la que recogía las preguntas que se querían contestar mediante su evaluación:

EAP GRÀCIA PLAN DE AUTOAVALUACIÓN 2003-06 / CICLO EVALUATIVO 1
<p>OBJETO DE EVALUACIÓN: La evaluación psicopedagógica de los alumnos y el registro y archivo de la información obtenida.</p>
<p>DEFINICIÓN DEL OBJETO:</p> <p>Entendemos que la Evaluación Psicopedagógica es un proceso mediante el cual se recoge, analiza e interpreta información sobre las características de un/a alumno/a y de sus contextos de aprendizaje con la intención de determinar sus necesidades educativas y formular propuestas que orienten la respuesta educativa que se le ofrece.</p> <p>La participación del EAP en ese proceso depende del contexto en que se da la demanda y de la intención general con la que se inicia. Habitualmente se desarrollará en colaboración con otros profesionales y en diversas fases o momentos</p>
PROCESOS / ACTUACIONES DENTRO DEL OBJETO DE EVALUACIÓN
<p>1- Evaluación psicopedagógica de alumnos escolarizados en centros que tienen establecido un Plan de Trabajo con el EAP. Forma parte de las actuaciones que el EAP tiene pactadas para colaborar en la atención que el centro ofrece a sus alumnos.</p>
<p>2- Evaluación psicopedagógica de alumnos no escolarizados en centros con Plan de Trabajo (no escolarizados, escolarizados en centros concertados, provenientes de centros de otros distritos,...). Generalmente el EAP lleva a cabo la Evaluación psicopedagógica para emitir una opinión técnica y/o orientaciones.</p>

3-	Registro escrito de las actuaciones, informaciones, opiniones, orientaciones que se generan durante el proceso de Evaluación psicopedagógica del alumnado.
4-	Archivo de los registros escritos para que estén debidamente custodiados y al mismo tiempo se mantengan accesibles para su utilización.

EAP GRACIA PLAN DE AUTOEVALUACIÓN 2003-06 / CICLO EVALUATIVO 1	
OBJECTO DE EVALUACIÓN: La evaluación psicopedagógica del alumnado	
PREGUNTAS INICIALES PARA LA AUTOEVALUACIÓN DE ESTE CICLO	
B A S E S	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué CONCEPCIONES comparte el EAP como equipo sobre la naturaleza, intenciones, objetivos, dificultades, marcos teóricos, de la Evaluación Psicopedagógica (EPs)? - ¿Qué CRITERIOS de los que el EAP tiene como referentes son más relevantes para valorar el tema de la EPs. y el registro de la información? - ¿Qué NECESIDADES tienen cada persona o grupo implicados en el proceso? - ¿Qué APORTACIONES específicas hace (o debería hacer) el EAP en los procesos que se van a estudiar?
A N À L I S I S P R À C T I C A	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué RESPUESTA esta dando el EAP en la práctica a las demandas en este ámbito de su actuación? - ¿Cuál es la SATISFACCIÓN que ofrece nuestra respuesta a las necesidades de los diferentes implicados? ¿Qué opinan los implicados? - ¿Cuál es la COHERENCIA de nuestra práctica real con los criterios del EAP? - ¿Cuál es el grado de CUMPLIMIENTO del ENCARGO que nos hace la Administración? - ¿Qué Grado de FUNCIONALIDAD y OPERATIVIDAD conseguimos en las actuaciones en este ámbito? - ¿Qué CAMBIOS percibimos a partir de nuestra actuación en estos procesos?
P R O P U E S T A S	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué PROPUESTAS DE MEJORA haríamos sobre la forma con se están desarrollando las EPs. y el registro y archivo de la información?

Por lo que se refiere a los criterios del EAP sobre la Evaluación Psicopedagógica, se recogieron y reformularon las discusiones que el equipo había iniciado el curso

anterior. También se buscaron algunos artículos y materiales publicados por otros EAP para ampliar la base de la discusión.

El equipo definió dos grandes tipos de situaciones que generaban demandas de evaluación psicopedagógica:

- Las situaciones en que un determinado alumno/a presentaba dificultades significativas de aprendizaje.
- Las situaciones en que un alumno/a o un grupo de ellos generan conflictos en la clase o el centro a causa de su comportamiento.

Se tomó el segundo tipo de situaciones como aspecto concreto para iniciar el trabajo. Para tomar esta decisión se usaron los criterios que el modelo de evaluación proponía: Relevancia, Satisfacción, Oportunidad. Hay que decir que la intervención del EAP en las situaciones generadas por comportamientos conflictivos ha ido aumentando últimamente y los centros y los propios EAP se sienten menos preparados para hacer frente a este tipo de situaciones que a las producidas por dificultades en los aprendizajes. De manera que la priorización de este aspecto estaba bien justificada.

De hecho este tema ya se apuntó en las reflexiones del curso anterior, en el curso 2004-05 se retomaron las anotaciones que se habían registrado y se convirtieron en material de discusión en las reuniones de equipo.

Entre Diciembre de 2004 y Marzo de 2005, a partir de estos registros se tomaron acuerdos para continuar con el proceso:

- Continuar la recopilación de documentación que pueda servir para aumentar nuestro conocimiento o nuestros recursos prácticos sobre el tema.
- Adaptar una pauta de recogida de información que se tomó de uno de los documentos estudiados.
- Aplicar la pauta, como experiencia piloto, al estudio de algunos casos reales de los centros, con la intención de comprobar su utilidad en la práctica.

- Analizar las características típicas de las demandas que se formulan al EAP sobre este tipo de situaciones, con la intención de identificar las necesidades que parecen tener quienes las formulan.
- Exponer cuáles son y cuáles deberían ser nuestras respuestas iniciales a las demandas y que actuaciones de evaluación psicopedagógica podrían plantearse, incluidas las posibles orientaciones al profesorado, familias y alumnos.

Como puede apreciarse, en estos momentos del curso la actividad era intensa y el equipo se proponía emprender la reflexión en diversos frentes.

Los profesionales buscaban documentación publicada y materiales disponibles que pudieran ayudar a enriquecer el debate. Se fueron recogiendo las referencias en un instrumento propuesto por el investigador para tal fin y algunos documentos se distribuyeron y estudiaron.

Entre estos documentos se tomó una pauta para la recopilación de información sobre situaciones conflictivas en la escuela que ya era utilizada por uno de los miembros del EAP. Se decidió adaptarla a las finalidades concretas que se proponían en este trabajo y se modificaron algunos de sus contenidos.

A continuación el equipo se planteó hacer una especie de prueba piloto de la utilización de esa pauta. Cada profesional la aplicó a la recogida de información inicial en algún caso real de situación conflictiva sobre la que había recibido demanda de intervención. De esta manera la pauta pudo ser validada en la práctica.

La puesta en común de las aplicaciones de la pauta mostró su utilidad limitada a determinadas finalidades, también se constató la necesidad de introducir modificaciones en la forma de clasificación y en los criterios de registro de la información en algunos de sus ítems.

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> - “La pauta puede servir para sistematizar la observación de la conducta del alumno o grupo en cuestión y evitar estereotipos o prejuicios. - Es adecuada para un primer momento, cuando ya se conoce el caso no aporta mucha más información. - Sería conveniente aplicarla conjuntamente con el profesorado que hace la demanda, es un buen instrumento para tomar conciencia del comportamiento real, sin justificaciones ni |
|---|

exageraciones.

- Por tanto, la pauta debería ser un instrumento para recoger y poner en común entre el profesorado y el profesional del EAP información relativamente objetiva sobre la situación. Como una base para pensar conjuntamente en actuaciones educativas.
- De todas formas la pauta ayuda a describir las conductas del alumno y el contexto en que se dan, pero no explica las causas de esas conductas.
- Hay que completar la información con entrevistas a profesorado, familia, alumno,..., y con observaciones en diferentes contextos con registros más abiertos.
- La pauta es más útil para describir las situaciones conflictivas en los centros de primaria. Habría que incorporar algunos ítems adecuados para los alumnos y centros de secundaria.
- En la segunda parte de la pauta, se producen algunas confusiones entre las categorías representadas en los ítems. Habría que revisar esta parte para que la pauta fuera más clara.”

[Algunas conclusiones sobre la pauta. Registro sesión de equipo, 18 – 1 – 05]

Paralelamente, el equipo fue abordando otros aspectos de la evaluación psicopedagógica.

Para poder hacer un análisis de las necesidades que podía tener el profesorado cuando pedía asesoramiento sobre situaciones conflictivas, se decidió analizar las *características habituales que presentaban estas demandas*.

Cada profesional analizó las demandas recibidas y elaboró un listado con las características más habituales. La puesta en común de esas características resultó un magnífico material para hacerse una idea más clara del tipo de dificultades que vive el profesorado y las necesidades que deberían atender los asesores cuando se requiere su intervención. A continuación se recogen algunas de las características que se registraron como síntesis de la puesta en común.

- “Este tipo de demandas suele aparecer con carácter de urgencia, suele solicitarse una intervención inmediata.
- Llegan, a menudo, como una queja y se viven con ansiedad por parte del profesorado, de las familias, del centro.
- A diferencia de las demandas por problemas de aprendizaje, es habitual que este tipo de demandas se formulen desde el equipo directivo y no desde el tutor/a.
- Suelen intervenir muchas personas porque el comportamiento conflictivo se da en clase, en el patio, en el comedor. A menudo donde menos se da es en la clase con su tutor/a.

- También es habitual que haya quejas, presiones o intervenciones directas por parte de las familias de otros alumnos.
- Normalmente la demanda llega cuando la situación está en una fase de conflicto abierto y se ha complicado en exceso.
- Se produce en el profesorado una especie de sentimiento de “compasión” por el compañero/a más implicado/a (tutor/a), que deriva en una “queja delegada”.
- La demanda al EAP contiene usualmente componentes de “deposición” de parte de la responsabilidad, en un momento en que la situación produce mucha ansiedad.
- Es habitual sentir que se pide al EAP que efectúe una intervención casi terapéutica sobre el alumno/a que aparentemente genera el conflicto. (Aunque saben perfectamente que la función del EAP es de asesoramiento).
- La demanda viene, muy habitualmente, acompañada de sugerencias sobre la necesidad de “derivar” el alumno/a en cuestión hacia servicios especializados: Servicios externos de tratamiento, emplazamientos escolares especiales (centros de educación especial, unidades de escolarización compartida)”.

[Algunas características de las demandas sobre situaciones conflictivas. Registro de la sesión de 1-2-05]

Las características recogidas en la lista precedente suelen provocar una reacción negativa en los asesores, por cuanto contienen elementos que no facilitan, precisamente, su intervención. Sin embargo la intención de la reflexión en el proceso de autoevaluación del EAP de Gracia era intentar comprender las necesidades de quienes hacían este tipo de demandas. Esto permitió formular algunos criterios de actuación a la hora de responder a las demandas. Esos criterios de actuación remiten a algunos de los criterios de calidad que figuran en el SACC del modelo EDSOM-EAP.

A continuación se incluye una tabla con los criterios de actuación que elaboró el EAP para responder a las necesidades del profesorado expresadas en las demandas que hemos analizado. En la columna de la derecha se relacionan, como se hizo durante la reflexión en el equipo, con algunos de los que figuran en el sistema abierto de criterios de calidad (SACC) del modelo de evaluación.

CRITERIOS PARA RESPONDER A LAS DEMANDAS	CRITERIOS DEL SACC
- Escuchar atentamente las demandas, acoger la preocupación de quien las formula.	- ACCESIBILIDAD
- No demorar la intervención ya que es vivida con ansiedad.	- DISPONIBILIDAD

- Procurar que el flujo de información se centre en algun/os interlocutores para acotar la amplificación de rumores, intervenciones excesivas, etc.	- PRUDENCIA PROFESIONAL
- Organizar la recogida de información sobre la situación para definir conjuntamente el problema de intervención.	- ENCUADRE
- Ampliar el foco de la observación, pasar del análisis del comportamiento del alumno al análisis de los contextos en que se da. (Pasar del sujeto a la situación).	- CONTEXTUALIZACIÓN
- Aportar instrumentos para que el profesorado participe en la recogida de información de la situación.	- CORRESPONSABILIDAD
- Procurar que la intervención del EAP aporte elementos que mejoren de algún modo la situación respecto de las preocupaciones y necesidades de los implicados.	- RELACIÓN DE APOYO
- Procurar que la situación conflictiva sea asumida por el centro como institución, potenciar la responsabilidad compartida, que no recaiga toda en el tutor/a.	- ENFOQUE INSTITUCIONAL

En esta tabla se puede apreciar claramente como los criterios de intervención que el EAP definió para responder a las demandas que había analizado previamente, se basan en la confluencia de dos tipos de reflexión:

- Sobre lo que aporta la realidad de la intervención (análisis de las demandas).
- Sobre los criterios de calidad que forman parte del conocimiento profesional acumulado.

La intención del proceso de autoevaluación es facilitar que los criterios de calidad que son compartidos por los miembros del EAP se vayan explicitando para que se puedan utilizar en el análisis de cualquier situación concreta de la práctica.

A partir de aquí el equipo se propuso profundizar en la cuestión de la relación entre lo que los usuarios necesitan cuando hacen demandas al EAP y las aportaciones que el EAP puede realizar para atenderlas.

En este punto el equipo generalizaba su reflexión a cualquier tipo de demanda, no solamente a las relacionadas con comportamientos conflictivos. Apareció también una nueva preocupación inherente al tipo de preguntas planteadas y al tipo de indagación que se quería desarrollar: era preciso contar con la información de los propios usuarios

para conocer que esperan del EAP cuando le formulan algún tipo de demanda de evaluación psicopedagógica.

En el proceso se llegó a la conclusión de que había que planificar algún tipo de actuación que permitiera recoger esa información. Dado que las demandas vienen fundamentalmente del profesorado de los centros públicos y se enmarcan en los planes de centro (lo que en el modelo EDSOM-EAP se denominan *planes de colaboración*), se pensó que sería conveniente aprovechar las sesiones de evaluación de los planes en cada centro para recoger este tipo de información.

Esta posibilidad presentaba, no obstante, algunas limitaciones:

- Habitualmente estas sesiones de evaluación se convierten en un repaso rápido de las actuaciones desarrolladas para comprobar si se han ejecutado las previsiones del plan de centro y prever posibles modificaciones para el siguiente. No suelen ser el contexto propicio para reflexiones sobre aspectos más cualitativos.
- En estas sesiones suelen participar el equipo directivo y, a veces, los profesionales especializados en la atención a la diversidad, pero no el conjunto del profesorado que es el que suele formular las demandas que se pretendía analizar.

De manera que se pensó en construir un guión que pudiera entregarse previamente a los centros para que cada uno decidiera cómo recoger las opiniones de su profesorado antes de la sesión de evaluación centro-EAP. También se pensó en la posibilidad de completar la información recogida en las sesiones de evaluación con algunas entrevistas individuales o grupales para profundizar en determinados aspectos.

Tercer trimestre del curso 2004-05: Se impone la realidad de las condiciones de trabajo.

Al inicio del tercer trimestre se produce en los EAP una acumulación de tareas de tipo administrativo relacionadas con la escolarización del alumnado que presenta necesidades educativas específicas, este proceso implica a todos sus profesionales en la elaboración de dictámenes e informes y, además, a algunos de ellos en la participación como técnicos del Departamento de Educación en las comisiones de escolarización, tanto a nivel territorial como de distrito.

En este curso, además, ha coincidido el encargo que han recibido otros miembros de participar en los tribunales de oposiciones para el acceso a la especialidad de psicopedagogía del cuerpo de profesores de secundaria. Por otro lado se da la circunstancia de que en muchos centros educativos se producía a final de curso el relevo del equipo directivo.

Todas estas circunstancias han provocado un final de curso en que difícilmente se podía encontrar momentos para la reflexión serena sobre aspectos no urgentes de la práctica, menos aún para proponer actuaciones conjuntas y no previstas con los centros. En este contexto el proceso de autoevaluación ha quedado aplazado hasta el inicio del propio curso.

El equipo ha tenido que aceptar con resignación este aplazamiento y ha analizado sus causas, que son recurrentes, para proponer el curso próximo una previsión más realista y ajustada que incluya el conocimiento sobre las condiciones de trabajo y su influencia sobre los procesos reflexivos.

Como ilustración de esta voluntad del EAP de Gracia, veamos a continuación un fragmento de la memoria que ha elaborado y presentado a la Inspección, al Consorcio de Educación de Barcelona y a la Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa.

Cuando valoramos el trabajo de autoevaluación desarrollado este curso y el curso anterior, se puede apreciar con claridad que el trabajo se fue desarrollando a buen ritmo y con un grado de satisfacción notable desde el inicio del curso hasta la llegada del periodo previo a todo el proceso de escolarización de los alumnos. En ese momento las tareas que se relacionan con la participación en las comisiones y subcomisiones de escolarización y con la elaboración de dictámenes e informes generan una sobrecarga de trabajo y la desorganización de las tareas habituales de coordinación interna del equipo. La situación deriva hacia un final de curso donde parece que el tiempo se precipita y se comprime. Como suele ocurrir en estos casos, las tareas que se ven más afectadas son las que no resultan urgentes (entre ellas la reflexión, la formación, la definición de criterios, la planificación cuidadosa,...).

Ante esta situación que se repite quizá deberíamos tener en cuenta dos criterios que actuarían complementariamente:

- Sería conveniente que protegiéramos las tareas que consideramos importantes, no dejarlas tan expuestas al desbordamiento de ciertos momentos.
- Deberíamos ser más realistas a la hora de planificar determinadas tareas y prever que en determinados momentos del curso tendrían que quedar en un estado de “latencia controlada” en el que no se paren pero que requieran poca dedicación conjunta.

[Memoria 2004-05 entregada a la Administración]

Así, el proceso de autoevaluación continuará el curso 2005-06 sobre el mismo ámbito de estudio “la evaluación psicopedagógica de los alumnos” y con la continuidad de las actuaciones previstas en el plan acordado a principios del curso 2004-05.

8.2.5. Análisis interpretativo y conclusiones de la aplicación del modelo en el EAP de Gracia.

Mi interpretación sobre la aplicación del modelo EDSOM-EAP a la autoevaluación del EAP de Gracia viene marcada por el hecho de que ha durado, de momento, un solo curso. Esto ofrece menos perspectiva para analizar los cambios en el recorrido del proceso.

Otro aspecto a tener en cuenta en esta interpretación es que el equipo de Gracia, en su composición actual, no cuenta con una larga historia común. Todos sus profesionales tienen mucha experiencia, pero el equipo como tal casi se ha refundado hace un par de cursos. El trabajo de reflexión que supone la autoevaluación está sirviendo para compartir criterios, para fijar procedimientos, para poner en común concepciones sobre el asesoramiento, etc.

Esta necesidad de compartir para cohesionar la práctica hace que a menudo se tienda a buscar la puesta en común y el acuerdo, sobre todo en las formas de actuar en los centros. Parece haber una necesidad de acordar formas concretas de actuar, es decir de cohesionar la actuación de los diferentes miembros para sentir que se está trabajando dentro de la línea común del EAP.

Posiblemente por ello, se ha elegido un tema de estudio, la evaluación psicopedagógica, que se relaciona con las demandas más comunes en los centros y se ha priorizado el aspecto de las situaciones con comportamientos conflictivos porque pueden poner, también, al profesional del EAP en una situación difícil dentro del conflicto generado. En este tipo de situaciones saber que se está actuando de acuerdo con lo establecido en el equipo ofrece sensación de seguridad teórica y técnica.

También se nota esta necesidad de acordar actuaciones cohesionadas en la tendencia a poner en común y acordar las respuestas que se dan a las demandas, las orientaciones que serían convenientes, los instrumentos que se utilizan, etc.

En este sentido hay que decir que disponer del modelo EDSOM-EAP ha servido para tomar conciencia de que la autoevaluación debe poner el énfasis en la fundamentación de las propuestas de mejora, es decir que entre la formulación de preguntas o necesidades de mejora y las propuestas para responder a ellas debe haber un proceso de análisis, de aumento del conocimiento sobre el tema que se estudia, de búsqueda de información que permita ampliar nuestro foco de observación.

Tal y como ya se observó en la primera aplicación en el EAP de Sants-Montjuïc, El modelo EDSOM-EAP se ha mostrado útil, también en el EAP de Gracia, para sistematizar la reflexión, ofrece un marco para desarrollar la autoevaluación de una forma ordenada. En este caso se ha elaborado y acordado un Plan de Autoevaluación que no pretendía ser, ni mucho menos, un plan rígido para las actuaciones y que, a menudo, no se siguió estrictamente, pero que vertebraba el proceso y permitía situar las actuaciones en un itinerario previsto.

Ya hemos comentado algunas de las modificaciones que se introdujeron en el modelo EDSOM-EAP después de la aplicación en Sants-Montjuïc. La más relevante fue la de especificar los 4 diálogos para potenciar el intercambio con personas o grupos externos al EAP que podían estar implicados o interesados. En este sentido es importante destacar que algunas de las actuaciones desarrolladas por el EAP de Gracia estaban encaminadas en la dirección del *diálogo con los contextos de la práctica* que se incluyó, entre los cuatro diálogos propuestos, con dos intenciones prioritarias:

- Explorar la aplicación en la práctica real de los discursos que hace el EAP (contrastar discurso con intervención).
- Recoger la información directa que nos pueden ofrecer las personas que están implicadas en nuestra tarea de asesoramiento.

El EAP de Gracia ha planteado actuaciones en esta línea. La estrategia de aplicar la pauta de observación de conductas a casos reales, para comprobar su funcionalidad e introducir las mejoras necesarias, era un intento de contrastar en la práctica una formulación que parecía técnicamente interesante. También estaba en esta línea el planteamiento de proponer a los centros evaluar conjuntamente sus necesidades respecto de la evaluación psicopedagógica, la forma como se está desarrollando y las mejoras que podrían implementarse.

Ya se ha comentado que esta última actuación se planteó en el EAP pero no llegó a desarrollarse en los centros por el estancamiento del proceso de autoevaluación a causa de la sobrecarga de trabajo en el último trimestre del curso.

De la misma manera tampoco se puso en práctica la sugerencia del diálogo propuesto en el modelo denominado *diálogo con colaboradores críticos* que pretendía que en la autoevaluación participaran, como colaboradores, algunos representantes del profesorado, de inspección, de otros EAP, formando un grupo que apoyara el proceso y aportara sus sugerencias a partir de los informes elaborados por el EAP. Esta actuación ni siquiera fue considerada en serio por diversas razones, por la reticencia a que la autoevaluación esté expuesta a la revisión de otros que podrían ser críticos con la intervención del EAP y porque se preveía como una actuación difícil de organizar.

Una conclusión general que podemos sacar respecto a la viabilidad del modelo EDSOM-EAP, es que cualquier actuación que requiere la intervención de personas que no forman parte del equipo del EAP representa un esfuerzo de organización que dificulta considerablemente su ejecución. La disponibilidad de tiempo de los profesionales de los EAP, como ya se ha comentado en la descripción del proceso, es precaria, demasiado a menudo los procesos reflexivos deben ceder el tiempo a tareas más urgentes. Si, además, se incorporan otros agentes externos, cada uno de ellos con sus propias dificultades de disponibilidad, la viabilidad real se hace compleja.

Por ello es importante seleccionar bien los intercambios con el exterior que puedan ser muy relevantes para el proceso de evaluación y planificar estrategias de diálogo que requieran una disponibilidad asumible.

En la aplicación al EAP de Gracia, sin embargo, se ha evidenciado que la viabilidad de cualquier actividad reflexiva debe ser defendida por los profesionales mediante una planificación realista que puede incluir la consideración de diferentes ritmos y tipos de actividad en ciertas épocas de curso académico en función de la actividad general del EAP.

Esta precaución debe tomarse en mayor medida en un equipo pequeño como el de Gracia porque la implicación de algunos de sus miembros en encargos específicos (comisiones de escolarización, tribunales de oposiciones, reuniones de coordinación o

formación,...) afectan relativamente mucho más al trabajo interno que en equipos con mayor número de miembros.

Una vez más la utilidad y la viabilidad del modelo pasa por una buena adaptación a las características y necesidades de cada equipo.

8.3. Informe de la aplicación al EAP de Sant Andreu

8.3.1. El contexto

El Equipo de Asesoramiento Psicopedagógico de Sant Andreu toma el nombre del distrito municipal de Barcelona en el que está situado, su zona geográfica de intervención se corresponde exactamente con la del distrito.

En el período al que se refiere el informe el equipo ha estado formado por:

- 7 profesionales de la psicopedagogía (profesoras de Secundaria)
- 1 profesional del trabajo social.

Entre ellas 1 ejerce el cargo de directora de forma rotatoria.

Durante el período estudiado el número de profesionales se ha mantenido constante

Este EAP empezó a funcionar en el curso 1981-82 Tiene, por tanto, una larga historia de trabajo en los centros, con otros servicios de la zona y de reflexión interna. De hecho es uno de los 9 primeros equipos que se crearon de forma experimental en Cataluña. Además es un equipo con una gran estabilidad en su plantilla, las profesionales que lo componen forman un grupo altamente cohesionado, con una gran experiencia.

La imagen interna y externa que se ha construido es la de un grupo muy cohesionado, con un conocimiento y criterios de acción bien establecidos, sus aportaciones son apreciadas por la administración y por los profesionales del resto de EAP.

Este equipo participó en la fase A de la investigación, es el que fue entrevistado conjuntamente en el estudio inicial. Creo que es pertinente recordar, ahora, que en

aquella entrevista se autodefinían como un equipo muy pragmático, que pasaba muy rápidamente del planteamiento de los problemas a la búsqueda y formulación de soluciones que, rápidamente, plasmaban en documentos o producciones escritas que fijaran los criterios. Este estilo se verá reflejado, también, en la aplicación del modelo que analizaremos aquí.

El distrito que atiende es bastante extenso y abarca, además, algunos barrios claramente diferenciados y mal comunicados entre ellos, lo que hace que sea una zona compleja con poblaciones y centros educativos muy diversos.

El EAP atiende sistemáticamente un total de 23 centros públicos:

- 17 de Infantil-Primaria
- 6 de Secundaria

También atiende sistemáticamente los centros de Educación Especial y de una forma más puntual, a los centros de primer ciclo de Educación Infantil y a los centros privados concertados de las etapas obligatorias.

8.3.2. Aspectos metodológicos específicos

Ya se ha expuesto la metodología general referida a los tres casos de aplicación práctica. En este apartado expondré los aspectos metodológicos específicos de este caso.

En el caso del EAP Sant Andreu la metodología utilizada ha sido diferente de las que se han citado en las dos aplicaciones precedentes. La causa está en que, en este caso, el equipo ha hecho un uso mucho más autónomo del modelo, de manera que la participación del investigador se ha limitado a aportar una propuesta de Plan de evaluación y hacer un seguimiento externo de su evolución a partir de entrevistas con los participantes y el análisis de las producciones del grupo. Por tanto no ha habido, en este caso, observación participante

Se han utilizado: *entrevistas* y *análisis de documentos*. Veamos la concreción de cada una de estas técnicas en este caso.

Las *entrevistas* se han desarrollado en dos formatos complementarios:

- Entre la directora del equipo y el investigador para la transmisión de la información y el mantenimiento del contacto a lo largo del curso.
- Con el conjunto del equipo para contrastar los significados que cada profesional otorgaba al trabajo hecho y a sus resultados, así como a las posibilidades y limitaciones del modelo propuesto.

Los *documentos* que se analizaron fueron:

- Guiones, pautas, instrumentos que se fueron construyendo para estructurar las discusiones.
- Documentos que recogían parcial o totalmente el trabajo realizado a modo de informes de evaluación

8.3.3. Negociación y acuerdos iniciales

La aplicación del modelo EDSOM-EAP a la autoevaluación del equipo de Sant Andreu tiene un origen más parecido que los anteriores al que podría ser su uso normalizado cuando esté terminado y se ofrezca públicamente para su utilización.

El EAP de Sant Andreu estaba planificando la manera de atender el requerimiento administrativo de llevar a cabo algún tipo de evaluación interna en cumplimiento de las instrucciones para el trienio 2003-06. Había estado estudiando los modelos disponibles para hacer este trabajo, en especial el que propone la administración¹⁶ pero no les parecía adecuado a sus características. Como hemos dicho anteriormente este equipo había participado en el estudio inicial de esta investigación y conocía la existencia del modelo de evaluación que se había propuesto. La directora del EAP se interesó por el modelo y acordamos que yo haría una propuesta de Procedimiento de evaluación para que ellas lo utilizaran *sin ningún compromiso de fidelidad respecto de su utilización ni respecto de la exactitud de su desarrollo*.

¹⁶ He citado este modelo en el apartado 3.4.

Quiero dejar muy claro que esta aplicación partía de este compromiso de utilización totalmente libre por parte del grupo, mi aportación era la propuesta y la disponibilidad para aclarar algún aspecto o asesorar puntualmente el proceso si el equipo lo demandaba. También se manifestó la voluntad de mantener alguna entrevista de contraste para poder intercambiar opiniones entre las profesionales del equipo y el investigador sobre la marcha del proceso y las posibilidades y limitaciones del modelo.

El EAP ya había escogido, previamente, el tema que quería evaluar:

“El trabajo interno del equipo”

Este es uno de los ámbitos de intervención que aparecen en las instrucciones de funcionamiento de los EAP.

Por tanto la propuesta de Plan de evaluación se hizo ya adaptada a este tema y a las características del equipo.

A continuación se expone brevemente la cronología de esta aplicación.

8.3.4. Descripción cronológica de las actuaciones del proceso.

En este apartado expondré de forma cronológica las actuaciones que se llevaron a cabo en el proceso de autoevaluación.

Ya hemos comentado que el material del que se extrae el contenido de este informe son los registros de las diferentes situaciones a que se hace referencia en este apartado. Aquí los describimos para que los lectores puedan reconstruir el proceso tal como se fue produciendo, en el apartado 8.3.5. haré la interpretación correspondiente.

Actuaciones curso 2004-05

Septiembre 2001: decisiones organizativas iniciales

Ante la cuasi prescripción administrativa de efectuar un proceso de evaluación interna en el período 2003-06, el equipo se planteó como llevarlo a cabo. Empezaron escogiendo el tema sobre el que querían indagar, que fue el del “trabajo interno del equipo”.

Me parece interesante exponer las razones del equipo para escoger este tema, su argumentación fue la siguiente:

“Nos pareció que para empezar en un proceso que no conocíamos muy bien, en el que no sabíamos exactamente con qué procedimientos trabajaríamos, el tiempo y la dedicación que necesitaríamos, etc. era mejor elegir un campo de trabajo donde pudiéramos depender de nosotras mismas. Es decir que no tuviéramos que contar con las aportaciones de otros ni para la reflexión, ni para la puesta en marcha de las propuestas de mejora.

Además era un tema, el de la organización interna, que siempre nos causaba una cierta insatisfacción, siempre tienes la sensación de que podrías hacerlo mucho mejor, de que no aprovechas adecuadamente el poco tiempo que puedes dedicar a estas tareas ”

[Registro de una entrevista con la directora del EAP. 14 – 7 – 05].

Este fragmento nos muestra como el EAP de Sant Andreu se comporta como un grupo muy maduro con un alto grado de realismo a la hora de planificar sus tareas. Se aprecia el componente pragmático del que hemos hablado en la caracterización del contexto.

El equipo ha escogido un tema que le preocupa, pero se ha querido asegurar la posibilidad de desarrollarlo en unas condiciones abordables. También se puede interpretar que el proceso de “evaluación interna” que se sugiere en las instrucciones de funcionamiento del EAP, se vive como una prescripción a la que hay que atender y, por tanto, la respuesta se planifica con la mirada puesta, en parte, en los plazos y los requerimientos de las memorias anuales.

Hay otro aspecto que se trasluce en las aplicaciones del modelo a los diferentes EAP que hemos visto, aunque aquí se aprecia mejor: los profesionales de los equipos tienden a identificar “evaluación interna” o “autoevaluación” con la evaluación de lo que pasa dentro del EAP. En general, la primera idea o intención cuando se proponen este tipo de evaluaciones es la de analizar el interior, lo que pasa “de puertas adentro” aunque se refiera a intervenciones que, en la práctica, se desarrollan en los centros o en otros contextos. En las evaluaciones de los otros dos EAP que se han analizado, esta tendencia se tradujo en actividades casi exclusivamente centradas en la reflexión de los miembros de los equipos. En el EAP de Sant Andreu se tradujo en un tema de estudio conscientemente centrado en la actividad interna del equipo. Coherentemente, la propuesta de evaluación se adaptó a esta elección y el diálogo con los “contextos de la práctica” quedó muy reducido.

La propuesta de autoevaluación, se presentó junto a un documento en que se explicaban las bases conceptuales y los objetivos del modelo EDSOM-EAP.

La propuesta de Plan de Evaluación se puede consultar en el Anexo 5 de la tesis.

El equipo de Sant Andreu estudió y agradeció la adaptación efectuada por el autor del modelo para hacer una propuesta ajustada al tema de estudio que habían elegido. Ya se ha comentado que el acuerdo con el EAP era que podían utilizar la propuesta de una manera totalmente autónoma e, incluso, combinarlo con elementos de otros modelos que habían estado estudiando. Una vez más quiero hacer constar el interés ético y técnico que he tenido en que los EAP que aplicaran el modelo no se sintieran obligados por mis necesidades como investigador. Han sido sus propias necesidades de equipo las que han guiado la puesta en práctica del modelo, además en este caso, al no producirse intervención directa por mi parte, el uso del modelo ha sido, ciertamente, peculiar.

El EAP de Sant Andreu se mostró interesado desde el principio por el trabajo de “definición del objeto de evaluación” que se proponía en el apartado (2) del Plan de Autoevaluación. La intención inicial fue formular una clasificación de los aspectos que consideraban que podían diferenciarse dentro del “trabajo interno del EAP” a partir del ejemplo que se les propuso en el Plan. En un primer momento se elaboró una clasificación con cinco grandes aspectos que el equipo consideraba que constituían los grandes bloques a evaluar dentro del tema de evaluación que pasó a denominarse “Clima laboral en el trabajo de equipo”.

CLIMA LABORAL EN EL TRABAJO DE EQUIPO	Organización
	Relación interna del grupo
	Reflexión-formación interna
	Información
	Relación con el exterior

A partir de esa primera definición de grandes apartados, el trabajo que durante el curso 2004-05 ha desarrollado el equipo ha sido, fundamentalmente, una clasificación exhaustiva de aspectos y subaspectos que se podían analizar dentro del tema de estudio escogido. La intención fue definir un conjunto de aspectos cada vez más concretos que, finalmente, pudieran ser considerados como los “indicadores de evaluación” de las diferentes tareas del trabajo interno.

El hilo conductor de toda esta tarea de clasificación progresiva fue la elaboración de un instrumento que sirviera para recoger información sobre los diferentes aspectos que el equipo consideraba que constituían el trabajo interno. De hecho, por lo que respecta al curso 2004-05, el producto del proceso de autoevaluación donde se concreta el trabajo realizado por el EAP de Sant Andreu es un “Cuestionario individual” considerablemente extenso que incluye unos 150 ítems de respuesta mediante una escala de apreciación numérica, además de preguntas abiertas sobre observaciones y propuestas. Se supone que debe ser cumplimentado individualmente por los miembros del EAP para recoger información que permita evaluar la percepción de cada uno sobre el trabajo interno. Este cuestionario viene a ser la materialización en un documento-instrumento del considerable esfuerzo de definición y clasificación del objeto de estudio que ha realizado el equipo. A continuación se citan, primero, los 22 subaspectos que se consideraron relacionados con los 5 aspectos generales y, luego, algunos ejemplos del despliegue de cada subaspecto en el cuestionario.

CLIMA LABORAL EN EL TRABAJO DE EQUIPO	
ORGANIZACIÓN	Condiciones físicas y de espacio
	Materiales
	Gestión del tiempo
	Estructura de las reuniones
	Distribución de cargos y tareas
RELACIÓN INTERNA DEL GRUPO	Dinámica
	Ambiente de trabajo
	Implicación
	Roles
	Gestión de conflictos
	Acogida de nuevos profesionales
REFLEXIÓN-FORMACIÓN INTERNA	Formación
	Reflexión interna
	Trabajo de equipo
INFORMACIÓN	Transmisión de la información
	Documentos
	Tareas que genera
	Recursos
RELACIONES CON EL EXTERIOR	Representación institucional
	Actos no formales
	Organización y participación en actividades
	Colaboración con otros servicios

En el cuestionario individual se dedicaba a cada uno de estos subaspectos un apartado cuya estructura era siempre la misma: algunos ítems con respuesta mediante una escala numérica de apreciación y una pregunta abierta sobre observaciones y

propuestas de mejora. A continuación se muestran, a título de ejemplo, los apartados del cuestionario correspondientes a algunos de los subaspectos.

c) Gestión del tiempo	1	2	3	4	5
Distribución del tiempo de reunión del equipo: - informaciones generales - temas de trabajo - orientación de casos					
¿Crees que tienes tiempo de trabajo individual? - tareas que genera cada escuela - responsabilidades asignadas (revistas, orden, etc.) - tareas que genera la dirección - tareas que se acuerdan en las reuniones (lectura de documentos, cartas llamadas, etc.)					
¿Crees que disponemos de tiempo para el trabajo en equipo?					
¿Crees que disponemos de tiempo para revisar y seleccionar el material común?					
¿Las tareas imprevistas de carácter urgente, distorsionan el trabajo de equipo?					
¿Las llamadas y visitas no concertadas, distorsionan el trabajo individual?					
¿Se elabora una planificación temporal de las tareas y/o temas a tratar?					
¿Se respeta la planificación elaborada?					
Puntualidad					
Aprovechamiento del tiempo en las reuniones de equipo					
Tiempo suficiente para revisar y seleccionar el material psicopedagógico general, recursos, etc.					
Observaciones. Propuestas de mejora					

Respuestas: 1 nada/mal - 2 poco - 3 regular/bastante - 4 bien/normal - 5 muy bien

a) Formación	1	2	3	4	5
Grado de aprovechamiento como equipo de la formación que organiza el Departamento de Educación					
¿Repercute en tu práctica la formación organizada por el Departamento?					
¿A nivel de equipo, se hace una previsión de las necesidades de formación?					
¿Se valora en equipo la conveniencia de asistir a las sesiones de formación?					
¿Se planifica el traspaso de la información al equipo?					
¿Cuál es la disponibilidad de los profesionales para asistir a sesiones de formación?					
¿Se traspa la información de artículos interesantes de las revistas a las que estamos suscritas?					
Grado de aceptación de nuevas propuestas de formación					
Necesidad de contar con una supervisión externa					
Observaciones. Propuestas de mejora					

a) Dinámica	1	2	3	4	5
¿Te sientes tranquilo y aceptado dentro del grupo?					
¿Tus aportaciones son recogidas por el grupo?					
¿Cuándo pides ayuda te sientes acogido?					
¿Te resulta útil la respuesta que te dan?					
¿Consideras adecuada la forma en que se responde a tus demandas?					
Observaciones. Propuestas de mejora					

Estos son, solamente, 3 de los 22 apartados que contiene el cuestionario. No cabe duda de que el instrumento es realmente exhaustivo y, sobre todo, de que las profesionales del EAP de Sant Andreu han desarrollado un proceso de definición y clasificación del objeto de estudio realmente minucioso. También puede apreciarse que la discusión para construir el cuestionario ha requerido una dedicación importante y habrá generado un conocimiento relevante sobre el trabajo interno del EAP. Por lo que se aprecia diríamos que muchas de las preguntas ya han sido debatidas en el equipo antes de ser incluidas en el instrumento de recogida de información.

Todo este trabajo es el que ha desarrollado el equipo durante el curso 2004-05, podemos decir que, tomando como referencia el plan de autoevaluación que les propuse, han abordado ampliamente la definición del tema, han formulado las preguntas de evaluación y han desarrollado una parte de lo que en el plan se denominaba diálogo con el conocimiento interno. El equipo ha utilizado, sus propios procedimientos y instrumentos para desarrollar estos pasos, parece que la continuación del trabajo sería la valoración individual del tema utilizando el cuestionario elaborado. Con la información resultante deberían debatirse las diferentes visiones sobre el estado de cada apartado y llegar a consensos sobre las propuestas de mejora que deben o pueden llevarse a la práctica.

Esta podría ser la continuación lógica del trabajo tal como el equipo parece haberla planteado al basar su discusión en la construcción de un instrumento tan exhaustivo, pero al preguntar directamente por el significado que otorgaban al cuestionario y por la continuidad de la tarea de autoevaluación la respuesta fue algo sorprendente aunque cargada de sentido común. En el próximo apartado haré una interpretación personal del proceso de autoevaluación del EAP de Sant Andreu y desvelaré la respuesta que dieron a mis impertinentes preguntas.

8.3.5. Análisis interpretativo y conclusiones de la aplicación en el EAP de Sant Andreu

Cuando me propongo interpretar el desarrollo del proceso de autoevaluación de este EAP me viene al pensamiento lo que tantos estudios y autores han constatado respecto de las innovaciones educativas: quienes finalmente dan forma práctica a las nuevas propuestas que se han diseñado son aquellos que las aplican. Lo hacen, lógicamente, a partir de sus intereses, necesidades, preocupaciones, referentes teóricos, experiencias previas o costumbres profesionales.

Los profesionales que utilizan cualquier modelo, instrumento o procedimiento construido externamente, los adaptan a sus propias circunstancias. Incluso puede pensarse que, cuanto más competentes sean quienes tienen que aplicar la nueva propuesta, más fácilmente harán un uso idiosincrásico de lo que les llega de fuera.

Esto ha ocurrido en las tres aplicaciones del modelo que se han expuesto en esta tesis, pero se ha constatado en toda su amplitud en la aplicación en el EAP de Sant Andreu, sobre todo por la forma misma en que se ha producido la demanda y la negociación del uso del modelo. Desde un principio el EAP pidió sugerencias y propuestas al autor del modelo pero no se comprometió a utilizarlo. En realidad lo que ha hecho el equipo ha sido adaptar a sus peculiaridades dos modelos que tenía a su disposición: el modelo EDSOM-EAP sobre el que versa esta tesis y el que ha desarrollado un grupo de trabajo formado por profesionales de EAP y técnicos de la Administración con el asesoramiento de Salvador Pallarès (A.A.V.V. 2001).

Podría parecer que esta aplicación aporta, pues, poca información útil para analizar el modelo EDSOM-EAP, incluso cabe preguntarse qué es lo que podemos encontrar del modelo en la realidad de la autoevaluación de este equipo. Quizá como investigador debería haberme preocupado por que los procedimientos y actuaciones previstas en el modelo que he propuesto se llevaran a cabo de una forma más fiel y así poder analizar su funcionamiento, pero creo que mi papel como investigador pasa más bien por intentar comprender qué significado han atribuido a mis propuestas los miembros del EAP. Soy yo quien tiene que descubrir que hay de mis propuestas en la autoevaluación desarrollada, no tratar de que la evaluación se desarrolle como yo había pensado. Mi tarea pasa por intentar comprender qué necesitaban mis colegas de Sant Andreu, qué han hecho y qué relación tiene con lo que yo les quería proponer.

Para llevar a cabo esta interpretación empezaré por recordar que el EAP inició el proceso de evaluación interna con una cierta ambivalencia que se aprecia, como telón de fondo, a lo largo de todo el recorrido. Por un lado se trataba de atender a un requerimiento de la administración que, prácticamente, prescribía esta actuación en sus instrucciones y por otro se pretendía que el trabajo resultara provechoso para el grupo.

En el apartado anterior ya se ha comentado la apreciación de esta ambivalencia y del estilo realista y pragmático del equipo en el momento de escoger el tema de evaluación: El trabajo interno del EAP. Hemos expuesto algunas de las razones que parecen haber influido en esta elección: tema acotado, posibilidad de estudiarlo con la única participación del equipo, concepción de autoevaluación como indagación de “puertas adentro”. Además, hay que tener en cuenta, aquí, otro aspecto: las sugerencias de la administración, ésta, en su línea habitual de simplificar la evaluación reduciendo la complejidad, promueve que los EAP elijan temas de autoevaluación muy acotados (sencillos) y los aborden sin relación con el resto de su práctica o funcionamiento. La intención de la administración parece más enfocada a que se desarrollen procesos de autoevaluación que no a que estos procesos sirvan realmente para la mejora. Parece que lo importante es poder mostrar que los servicios (como en su momento fueron los centros) se evalúan. Eso requiere que la evaluación, más que producir cambios en la práctica, deje constancia documental con profusión de instrumentos, cuestionarios, estadísticas y planificaciones. De hecho los ejemplos de autoevaluación facilitados por la administración, siguiendo el modelo que hemos citado (AAVV, 2001) presentan, básicamente instrumentos de recogida de información.

Ante esta situación el EAP de Sant Andreu, una vez había escogido el tema y estudiado el modelo de la administración, sintió la necesidad de buscar algún otro modelo. Por lo que yo entendí en aquel momento, querían ver si podían abordar el proceso sin recurrir a un procedimiento muy técnico, percibían que la reflexión que querían desarrollar no requería de un aparato técnico muy sofisticado.

Del plan de evaluación que yo les propuse, que tampoco era muy sencillo, lo que les interesó más fueron los aspectos de “definición del tema”, concretamente el ejemplo de registro en que, a partir de algunas posibles funciones del equipo, proponía diferentes aspectos a analizar en su funcionamiento. El EAP rehuyó la tentación de acotar excesivamente su campo de estudio y abarcó el tema del trabajo interno en su complejidad (a diferencia de otros EAP que, en este tema, han reducido el estudio a

algunos aspectos de la organización). Ya hemos expuesto en la descripción que el trabajo de definición y clasificación exhaustiva de los aspectos contenidos en el tema de evaluación se ha constituido en la tarea fundamental durante el curso 2004-05. Por tanto, en este caso, se primó la profundización y el aumento de la comprensión del trabajo interno del EAP en toda su complejidad.

Este tipo de evaluación es la que se promueve en el modelo EDSOM-EAP. Podemos decir que, finalmente, en el proceso del EAP de Sant Andreu se ha desarrollado una indagación relativamente próxima a la que espera potenciar dicho modelo, si bien es cierto que en mi opinión sería conveniente una mayor explicitación de los criterios con los que se valoran los distintos aspectos que se han definido. Esta podría ser una sugerencia desde las concepciones del modelo.

Por lo que se refiere a la forma que ha tomado el registro de las conclusiones parciales del trabajo, es decir la elaboración del cuestionario individual, habría que analizar un poco las razones de esta decisión. En mi opinión volvemos a encontrar la influencia, lógica, del discurso de la administración, muy común por otra parte, que suele relacionar la evaluación con la comprobación de los resultados, con la medición de hasta qué punto se cumplen los objetivos propuestos, etc. Este tipo de concepciones sobre la evaluación están muy arraigadas y conducen a identificar la sistematización o el rigor de la evaluación con el uso de indicadores e instrumentos que supuestamente aumenten su "objetividad". El modelo de evaluación promovido por la administración, como hemos comentado, tiene esta tendencia a enfocar su actividad hacia la construcción de instrumentos con diversas técnicas para recoger y analizar la información.

El EAP de Sant Andreu tomó, también, la línea de enfocar la reflexión citada hacia la construcción de un cuestionario de respuesta individual que, al tratarse de estudiar el trabajo interno, deberían responder los propios miembros del EAP que lo han construido.

Cuando tuve la ocasión de revisar el cuestionario y de llevar a cabo un intercambio con el equipo, les comenté que valoraba muy positivamente el trabajo que había detrás de su elaboración, que estaba seguro de que había sido un magnífico trabajo de debate interno y de mejora de la comprensión sobre el tema estudiado y que entendía que el cuestionario más que un instrumento de recogida de información

objetiva podía ser útil como un estímulo para el debate. Me interesé entonces por saber de qué manera habían pensado utilizar el cuestionario.

La respuesta fue que en principio lo habían ido construyendo para poder hacer la recogida de información y tener datos más fiables, tal como se desprendería de la lógica de la evaluación como objetivación de las percepciones o de los logros; pero que una vez lo habían elaborado veían que casi no necesitaban ponerse a contestarlo, puesto que ya habían discutido cada uno de los ítems, los habían comparado, matizado, se habían puesto de acuerdo sobre su relevancia, etc. De hecho el análisis que se supone que deberían hacer sobre el resultado de las respuestas al cuestionario ya lo habían hecho o, al menos, lo habían hecho en una buena parte. En la discusión que se ha desarrollado dentro del equipo durante este curso se ha puesto en común (acción dialógica) información relevante sobre todo lo que se consideraba como trabajo interno del equipo, sobre las necesidades de cada miembro y del grupo respecto de ese conglomerado de aspectos (teniendo en cuenta aspectos más técnicos y otros referidos a cuestiones emocionales ya que el equipo es un grupo humano y de soporte mutuo), sobre los puntos fuertes y débiles de esos aspectos en el EAP y sobre las propuestas que podrían hacerse para mejorarlos. Todo este material está en los registros de las reflexiones, aunque no se refleja completamente en el cuestionario porque parecería que antes de responder lo que ya ha aprendido el equipo tuviera que preguntárselo a través de un instrumento “objetivo”.

Afortunadamente las profesionales del EAP de Sant Andreu han reconocido la paradoja y han optado por el sentido común, contestarán el cuestionario como un elemento más dentro del debate. El trabajo a partir de ahora se centra en formular propuestas de mejora que, por otro lado, ya se han ido apuntando.

Por tanto podemos decir que este EAP está desarrollando un proceso de autoevaluación que ha profundizado en la comprensión del tema de estudio sin reducir abusivamente su complejidad, que ha utilizado el diálogo con el conocimiento interno (el tema elegido no exigía otros diálogos) mediante la *reflexión colegiada sistemática* para conseguir sus propósitos y que se orienta claramente a la mejora aunque no ha llegado a la formulación explícita de las propuestas. El equipo aprovechando y mezclando los diferentes discursos y modelos que tenía a su disposición y utilizando, sobre todo, sus propios conocimientos profesionales ha llevado a cabo una reflexión que le ha aportado comprensión y posibilidades ciertas de mejora en sus tareas de trabajo interno.

Sería de esperar que este conocimiento obtenido no quedara circunscrito al ámbito del trabajo interno y que el equipo pudiera generalizar algunos de los criterios a otros ámbitos de intervención. Si observamos las preguntas elaboradas para el cuestionario, se pueden encontrar criterios que seguramente el equipo aplica o podría aplicar a la evaluación de su tarea en los centros o en la atención a alumnos y familias (disponibilidad, funcionalidad, corresponsabilidad, orientación institucional, relación de apoyo, capacitación,...).

8.4. Propuestas de mejora a partir de los dos informes.

Las interpretaciones y conclusiones de los informes de los EAP de Gracia y de Sant Andreu se formularon al finalizar el curso 2004-05, por tanto las propuestas de mejora que se derivan de ellas no se recogieron en la segunda versión del modelo que se envió a los expertos en evaluación, sino en la tercera junto con las aportaciones de éstos. También se reflejan en las conclusiones finales de la tesis.

Como aportaciones nuevas de los informes de estos dos EAP se pueden formular, básicamente, propuestas referidas a:

- Especificar mejor las indicaciones para el uso del modelo, ya que se ha demostrado la capacidad de los profesionales para adaptar las propuestas a sus necesidades y no hay que temer un uso mecánico de las mismas.
- Explicitar la conveniencia de planificar el proceso de evaluación teniendo muy en cuenta las condiciones de la tarea y la disponibilidad reales de los EAP.
- Proponer estrategias viables, desde el punto de vista organizativo, para hacer posible la participación de otras personas, externas al EAP, en la evaluación.
- Explicar mejor la diferencia entre la responsabilidad de la autoevaluación, que recae en el EAP, y la participación de otros implicados como colaboradores y receptores de la información.
- Poner énfasis en la explicitación de los criterios como elemento de coherencia.

Capítulo 9

Informe de la Fase B (III):

Segunda versión del modelo de evaluación. Modelo E.D.S.O.M-E.A.P.

En el apartado 4.2. se ha descrito el proceso de esta investigación como *un proceso en desarrollo*. En ese mismo apartado se han expuesto las diferentes fases a través de las cuales el modelo de evaluación ha ido elaborándose y reelaborándose en un proceso dinámico y constructivo. Cada una de las fases tiene sus peculiaridades y su finalidad dentro de la investigación. Al final de cada fase, o como entrada a la siguiente, se reconstruye una nueva versión del modelo, tal como se representa gráficamente en la *figura 4.1.* del apartado citado.

En este capítulo se expone la versión que se concretó a partir del análisis de las aplicaciones en los EAP de Sants-Montjuïc, Gracia y Sant Andreu. Aunque, de hecho, el modelo fue evolucionando de manera continua. Ya se ha comentado al inicio del capítulo 8 que algunas de las propuestas de mejora formuladas después de la aplicación al EAP de Sants-Montjuïc se incluyeron en los planes de evaluación para los otros dos, que se iniciaron más tarde. En realidad el modelo ha ido modificándose y continuará haciéndolo en sus sucesivas aplicaciones.

La versión que se presenta ahora es la que se reformuló para presentarla a los 2 expertos al inicio de la fase C. Esta versión marca, pues, el final de la fase B y el inicio de la C. En ella se recogen las modificaciones efectuadas ya en las dos últimas aplicaciones y algunos de los instrumentos que se han construido en ellas, a título de ejemplos.

9.1. El modelo E.D.S.O.M.-E.A.P.

9.1.1. Presentación

El modelo EDSOM-EAP es una propuesta para la evaluación de los Equipos de Asesoramiento Psicopedagógico. Se basa en la tradición de práctica reflexiva que los caracteriza, pero pretende dotar a la reflexión de algunos elementos de *sistematización y contraste* que aumenten su rigor y su objetividad. La finalidad es la *comprensión y la mejora de la práctica*.

La evaluación propuesta es fundamentalmente interna (en lo que se refiere a la iniciativa y la gestión del proceso) pero incluye el diálogo y la colaboración con otros implicados, de manera que pretende potenciar los dos focos de evaluación “interna/externa” para aprovechar los beneficios de cada uno (Santos Guerra, 1993, 1998; Nevo, 1997).

Las siglas de la denominación que se ha dado al modelo indican algunas de sus principales características, que se expondrán brevemente a continuación:

E *valuación*

D *ialógica*

S *istemática*

O *rientada a la*

M *ejora*

9.1.2. Las bases del modelo (las ideas-fuerza)

9.1.2.1. Evaluación orientada a la mejora

La evaluación no tiene un valor en sí misma, es un instrumento que se incluye dentro de un proceso reflexivo orientado explícitamente hacia la innovación y la mejora de la práctica.

Por tanto no estamos hablando de una evaluación entendida como una forma de comprobación de resultados ni de rendimiento de cuentas. El equipo que inicia un proceso de evaluación siguiendo este modelo, está explicitando la voluntad de mejorar su práctica a través de un proceso de reflexión interna y el dialogo con otros

conocimientos, contextos o agentes implicados. En este sentido, la evaluación se relaciona muy directamente con la formación, con la reflexión o la investigación en la acción. Se trata de indagar y aprender continuamente sobre la práctica asesora y aprovechar lo que se va aprendiendo para actuar sobre ella en una línea de mejora.

9.1.2.2. Evaluación inicialmente interna y grupal

Si lo que pretendemos es la mejora de la práctica de los EAP, parece lógico que demos preferencia a una evaluación que emerja y se gestione desde los propios equipos. Esto respeta su tradición reflexiva, que ya hemos mencionado y es coherente con el conocimiento actual sobre innovaciones educativas (Carbonell, 2001; Fullan, 2002; De Diego, 2002) que nos muestra como las innovaciones son más ricas, producen cambios más profundos y consiguen un mayor compromiso de los participantes si emergen de las necesidades, intereses y preocupaciones de quienes deben llevarlas a cabo.

Concretamente proponemos utilizar la metodología evaluadora de la *Autorreflexión Colegiada* (Ruiz, 1996) que ya es habitual en el trabajo de los EAP. Pero queremos hacerla más rigurosa a partir de introducir elementos de *sistematicidad* en el proceso y de *contraste* representado en el modelo por el *Diálogo* interno y externo (Santos Guerra, 1998). La preferencia por procesos de autoevaluación interna no excluye en absoluto, que se pueda contar con la participación de otros implicados o colaboradores externos (profesorado, inspección, supervisores, colegas de otros equipos).

Siguiendo en esta línea, es posible, incluso conveniente, que la evaluación interna de los EAP pueda contar con la ayuda de algún facilitador externo que asesore en el desarrollo del proceso.

Por otro lado, aunque la “audiencia primaria” de los resultados de la evaluación serían los profesionales del equipo, porque de ellos sería la principal responsabilidad de llevar a cabo las mejoras propuestas, también puede haber “audiencias interesadas” (Guba y Lincoln, 1981, citados por Nevo, 1997) que puedan verse implicadas o que decidan comprometerse en el desarrollo de esas propuestas, por ejemplo: administración, centros, usuarios.

Además, la autoevaluación no excluye que ésta pueda combinarse con actuaciones de evaluación externa promovidas por otros implicados. De hecho cada vez se extiende mas la convicción de que es necesario complementar los dos tipos de evaluación (Nevo, 1997; Santos Guerra, 1993, 1998). Con todo, el modelo que se propone aquí *prioriza la autoevaluación interna potenciando el contraste mediante los diálogos* que se exponen a continuación.

9.1.2.3. Evaluación basada en el diálogo

Esta es una de las características fundamentales del modelo ya que define como fuente de validación del proceso evaluativo la “razón dialógica”.

Consideramos que la práctica asesora es una construcción social que se da como resultado de la interacción de diferentes personas y organizaciones, por tanto su evaluación debe estar basada también en la construcción conjunta a partir del diálogo orientado a analizar y mejorar esa práctica. Podríamos decir que se intenta reducir el nivel de subjetividad de las valoraciones sobre la práctica recurriendo al consenso, a la reflexión compartida, a la triangulación entre los diversos participantes. Todo ello se hace de manera intencionada para obtener un conocimiento mas completo de lo que estamos evaluando. Para llevar a cabo esta indagación compartida, en el modelo EDSOM se propone organizar sistemáticamente la evaluación de los EAP a partir de cuatro diálogos complementarios:

- *Diálogo con el conocimiento interno del equipo.* Reflexión colegiada entre los diversos profesionales, puesta en común de concepciones y prácticas individuales, pero también interacción con todo el conocimiento ya acumulado: cultura y proyecto de equipo, criterios de actuación, etc. Para fomentar la coherencia interna del EAP como base y finalidad de la evaluación.
- *Diálogo con el conocimiento externo.* Ampliación del campo de información disponible a través de la interacción con las fuentes de conocimiento que se puedan consultar fuera del equipo: expertos sobre el tema a evaluar, colegas de otros equipos, documentación publicada, etc.
- *Diálogo con los contextos de la práctica.* Búsqueda de información y reflexión compartida con las otras personas implicadas en el asesoramiento en los diferentes contextos de intervención (profesorado, alumnado, familias,

administración, otros servicios,...). Búsqueda de cómo influye en todos los implicados (Kushner, 2002), pero también observación de la propia práctica en su aplicación real en esos contextos para comprobar el grado de coherencia con el discurso generado dentro del EAP.

- *Diálogo con “colaboradores críticos”*. Contraste y reflexión conjunta con un grupo formado por representantes del profesorado, colegas, administración, usuarios, etc. Dentro del modelo EDSOM este grupo tendría funciones de apoyo externo a la evaluación, aportaría opiniones y valoraciones sobre el trabajo de autoevaluación del equipo y sobre la utilidad y viabilidad de las propuestas de mejora. Representaría otra fuente de validación y podría fortalecer el compromiso de todos los sectores en la ejecución real de las propuestas.

En cada uno de estos diálogos se pueden utilizar instrumentos para recoger, analizar y compartir información. En el modelo se proponen algunos procedimientos orientativos para desarrollar la evaluación y se citan posibles instrumentos (ver apartados 9.1.5, 9.1.6 y 9.1.7), pero no se prescriben instrumentos concretos porque se entiende que deben escogerse en función de cada proceso y contexto.

Aún así cabe decir que en este modelo se prima la relevancia y la validez práctica del conocimiento generado por encima la supuesta fiabilidad en la obtención de los datos, de manera que se propone utilizar los instrumentos propios de la evaluación cualitativa. Esta opción no excluye que se pueda cuantificar algún aspecto de la práctica si se cree necesario para su interpretación cualitativa posterior.

9.1.2.4. Evaluación holística y cíclica

Para resolver la dificultad de evaluar una práctica tan compleja se propone, además de las características ya citadas, que el proceso de evaluación no reduzca la complejidad sino que la tenga en cuenta en todo momento. Que se pueda transitar fluida y conscientemente de lo concreto a lo complejo, y viceversa, cuando evaluamos la práctica asesora.

En cada momento podemos evaluar, si lo creemos necesario, una parte acotada de nuestra práctica pero deberíamos abordarla teniendo en cuenta su complejidad en algunos aspectos:

- no reduciendo abusivamente los aspectos evaluados en aras de la facilidad para observarlos o medirlos. Cada parte de la práctica que tomemos en consideración reproduce la complejidad del conjunto.

- reconociendo y señalando las relaciones de cada parte estudiada con la totalidad de la práctica. En cada actuación concreta deben utilizarse los mismos criterios de valor que sirven para analizarla globalmente, de ahí la importancia de explicitar los criterios y entenderlos no sólo como un instrumento para evaluar sino también como un producto de la evaluación. Uno de los objetivos de la evaluación, tal como la entendemos aquí, debe ser la definición y modificación continua de los criterios que sirven para dar valor a nuestra práctica y, por tanto, orientar su mejora. Cada pieza forma parte de la globalidad y contiene todos sus elementos y criterios, la coherencia entre cada actuación profesional y el proyecto global del EAP se construye de arriba hacia abajo y en sentido contrario.

Es decir, debemos tener siempre en la mente la totalidad de la práctica asesora y los criterios que la guían por acotado que pueda ser el objeto de evaluación sobre el que ponemos el foco de análisis en un momento determinado. Podríamos aplicar aquí el conocido eslogan de los ecologistas “*piensa globalmente y actúa localmente*”

En este sentido la evaluación se plantea en el modelo EDSOM-EAP como un *proceso cíclico* en el que se puede abordar sucesivamente el análisis de aquellos ámbitos de la práctica que el EAP decida en cada momento, pero teniendo en cuenta que forman parte de un conjunto fuera del cual su estudio no tiene sentido.

Cada ciclo parte del análisis de la tarea general, se focaliza en un ámbito para profundizar su estudio y vuelve a la visión general para reconstruirla. Por ello es importante que las conclusiones y propuestas de cada ciclo de evaluación se plasmen en propuestas para el ámbito concreto que se ha analizado pero también haga aportaciones a los niveles generales de decisión del EAP (Proyecto de EAP, Líneas y Criterios de Actuación, Planes de Acción). En la figura 9.1 (pág.362) se muestra gráficamente el procedimiento cíclico propuesto.

Es importante resaltar que después de cada ciclo debería reconstruirse, de alguna manera, nuestra comprensión sobre el conjunto de la práctica profesional del EAP.

9.1.3. Las finalidades de la evaluación

El modelo de evaluación que se propone tendría las siguientes finalidades:

- *Aumentar el conocimiento y la comprensión de la práctica asesora, como único camino razonable para valorarla y tomar decisiones al respecto.*
- *Explicitar, definir o modificar los criterios de valor que se utilizarán para analizar y tomar decisiones sobre la práctica asesora en el contexto en el que se está desarrollando y en el conjunto de la práctica.*
- *Valorar la práctica que se está llevando a cabo en un momento y contexto dados, a partir de los criterios definidos, para identificar sus puntos fuertes y débiles.*
- *Proponer las modificaciones que parezcan necesarias para mejorar la práctica asesora en la dirección de los criterios de valor acordados.*

9.1.4. El proceso de evaluación en el modelo EDSOM-EAP

Las características del modelo de evaluación que hemos expuesto deben plasmarse en una propuesta de procedimiento que permita a los EAP llevar efectivamente a la práctica ese tipo de tarea encaminada a comprender y mejorar sus actuaciones.

No se trata de prescribir un procedimiento cerrado ya que cada equipo debe diseñarlo en función de sus propias características y de sus intenciones específicas cuando inicia la evaluación, pero parece lógico que el modelo proponga un procedimiento general coherente con las bases y las finalidades que se han descrito.

En el apartado 9.1.6 se expondrán los pasos que se proponen para desarrollar la autoevaluación y algunas de las estrategias e instrumentos que pueden utilizarse en cada uno de ellos.

El proceso cíclico que se ha citado anteriormente tiene dos dimensiones que discurren simultáneamente, una a largo plazo que se refiere a la globalidad de la práctica del EAP, otra mas concreta que se refiere a los ámbitos de esa práctica en que se focaliza la actividad de evaluación en un momento determinado (cada uno de los ciclos del

proceso). Estas dos dimensiones deben potenciarse y darse sentido mutuamente a partir de los “criterios de valor o calidad” que se expliciten en cada una. Esos criterios serían, pues, los nexos entre las dimensiones global y concreta de la evaluación en nuestro modelo.

De esta manera la autoevaluación de los equipos, tal como la propone el modelo EDSOM-EAP, debería basarse en la relación entre el Proyecto de EAP y el análisis profundo de ámbitos acotados de ese proyecto. Los criterios del proyecto servirían para valorar los aspectos concretos, pero al mismo tiempo la comprensión generada en la evaluación debería servir para revisar los criterios generales.

9.1.5. Los instrumentos

El modelo EDSOM no propone unos instrumentos cerrados ya que pretende estimular procesos de reflexión contextualizados desde cada equipo.

Aún así, para facilitar o estimular la tarea de aquellos equipos que decidan autoevaluarse mediante este modelo, se proponen diferentes tipos de instrumentos que pueden utilizarse durante el proceso.

Los modelos de los instrumentos que se citan en este apartado están agrupados en el apartado 9.1.7.

9.1.5.1. Instrumentos conceptuales del modelo

Se trata de dos instrumentos que se generaron en el mismo proceso de formulación del modelo inicial. De hecho forman parte integrante del mismo y los hemos citado como unos de sus componentes en los capítulos 6, 7 y 8. Pueden utilizarse para situar la práctica profesional de los EAP desde un punto de vista general antes de proceder a la evaluación de aspectos concretos, a partir de estos instrumentos cada equipo puede construir propuestas similares adaptadas a sus características o concepciones teóricas.

Instrumento conceptual 1 - “*Ámbitos de decisión/planificación de los EAP*”

Esquema dónde se organizan las tareas de los EAP en función de los ámbitos de decisión que el autor propone: Proyecto de EAP, Líneas y Criterios de Actuación,

Planes de colaboración, Planes de atención, Planes de coordinación, Planes de organización y mejora.

Este instrumento puede facilitar la percepción de la complejidad de la tarea de los EAP y la ubicación de los aspectos concretos que se decidan evaluar dentro de esa globalidad.

Instrumento conceptual 2 - “Sistema Abierto de Criterios de Calidad” (SACC)

Se trata de un conjunto de criterios que pueden relacionarse con un asesoramiento de calidad, están agrupados en cuatro apartados:

- a) sobre finalidades e intenciones de la intervención
- b) sobre relaciones con las instituciones
- c) sobre procedimientos técnicos de la intervención
- d) sobre condiciones y trabajo interno del equipo

Este sistema abierto de criterios de calidad se construyó en el curso de la investigación inicial a partir del análisis interpretativo de las aportaciones de los 33 profesionales de diferentes sectores que fueron entrevistados. Por tanto, dentro del modelo, representa una referencia relevante para la valoración de la práctica de los EAP, aunque no pretende ser ni exhaustivo ni cerrado.

No obstante el modelo EDSOM-EAP propone que cada equipo explicita sus propios criterios de valor como guía para el proceso de evaluación y como finalidad del propio proceso.

De manera que este instrumento se propone como estímulo e inspiración (si se quiere) para que cada equipo defina sus propios criterios de calidad. Naturalmente también puede *adoptarse* o *adaptarse*, si coincide con el pensamiento del equipo, como base para la evaluación.

En el modelo concreto de SACC que se presenta en el apartado 9.1.7 se incluye una columna vacía con el título “especificaciones o comentarios” que representa la posibilidad de que un equipo pueda adaptar los criterios del SACC que juzgue pertinentes cumplimentando esta columna con sus aportaciones.

9.1.5.2. Instrumentos para estructurar y registrar los pasos del proceso.

Estos instrumentos son de otro tipo, han ido surgiendo en las sucesivas aplicaciones del modelo en los 3 EAP donde se ha experimentado. Se han creado como respuesta a la necesidad de estructurar los diferentes pasos del proceso y registrar sus resultados.

También en este caso, se presentan a título orientativo, de manera que en cada proceso pueden utilizarse de forma adaptada o sustituirse por otros que se construyan ad-hoc.

Citamos a continuación algunos ejemplos de este tipo de instrumentos que se relacionan directamente con pasos del procedimiento de evaluación. En el esquema general que se incluye en el apartado 9.1.6 se visualiza esta relación y en el apartado 9.1.7 se muestran ejemplos concretos contruidos en evaluaciones reales.

- Registro 1: *“Definición del objeto de evaluación y actuaciones del EAP”*

(ejemplo del instrumento y el registro de la reflexión desarrollada en este paso del proceso en el EAP de Gracia sobre el ámbito de la Evaluación Psicopedagógica del alumnado)

- Registro 1b: *“Aportaciones específicas del EAP en el ámbito escogido”*

(ejemplo de instrumento creado para poner en común e identificar las aportaciones específicas del EAP de Gracia en los procesos de Evaluación Psicopedagógica del alumnado)

- Registro 2: *“Las preguntas iniciales para la evaluación”*

(ejemplo del instrumento y el registro de la reflexión del EAP de Sant Andreu sobre las preguntas formuladas para la evaluación del ámbito del Trabajo Interno del Equipo).

- Registro 3: *“Necesidades de diferentes implicados en el ámbito estudiado”*

(ejemplo de instrumento diseñado para recoger las reflexiones individuales previas a su discusión en el equipo sobre las necesidades, finalidades u objetivos que cada profesional atribuye a las diferentes dimensiones identificadas dentro del tema del Trabajo Interno del Equipo)

- Registro 4: *“Descripción y valoración de la práctica”*

(ejemplo de instrumento diseñado para la evaluación del Trabajo Interno del Equipo en el EAP de Sant Andreu, la intención es facilitar la tarea de la comisión encargada de recoger datos sobre la práctica actual en la dimensión de la “gestión del equipo” para su posterior valoración conjunta).

- Registro 5: *“Fuentes de información para el diálogo con el conocimiento externo”*

(ejemplo de instrumento diseñado para identificar los temas de interés o preocupación que van apareciendo a lo largo de la reflexión y relacionarlos con posibles fuentes de información o conocimiento externo a las que se puede acudir)

Algunos de estos instrumentos pueden utilizarse como ayuda para la reflexión, individual o en comisiones, previa a la reflexión grupal en el equipo. Todos ellos sirven para orientar la reflexión del equipo y registrar sus resultados en diferentes pasos del proceso.

Queda claro que la creación de instrumentos que se muestren útiles para llevar a cabo las tareas propuestas forma parte del propio proceso y cada equipo que se involucre en la evaluación siguiendo el modelo EDSOM-EAP creará algunos instrumentos. También está claro que los instrumentos generados pueden incorporarse al repertorio del modelo y servir de inspiración o ser adaptados directamente en sucesivas aplicaciones en diferentes equipos. Por ello sería conveniente potenciar el intercambio de instrumentos y experiencias de evaluación a partir de la difusión de informes de evaluación o de la tarea de las personas que ejerzan como facilitadoras externas de los procesos de evaluación.

9.1.5.3. Los instrumentos habituales de la evaluación cualitativa

En determinados momentos del proceso, será necesario que los equipos utilicen los instrumentos o estrategias de recogida de información propios de las evaluaciones cualitativas:

- observaciones
- entrevistas
- análisis de casos de intervención
- autoinformes
- análisis de documentos
- diarios
- etc.

En el esquema general que se incluye en el apartado 9.1.6 se citan los instrumentos que pueden usarse en diferentes pasos del proceso de evaluación.

9.1.6. Esquema general de los pasos e instrumentos del proceso

En las páginas que siguen se exponen, esquemáticamente, las fases y los pasos del proceso de evaluación propuestos en el modelo EDSOM, así como algunos instrumentos que podrían utilizarse en la resolución de cada uno de los pasos.

Cabe decir que el modelo EDSOM-EAP no pretende prescribir la acción evaluadora, por tanto la propuesta de secuencia y de instrumentos no debe entenderse como una guía estricta si no como una orientación coherente con las ideas y las finalidades que orientan la evaluación tal y como se han descrito.

Para empezar hay que decir que la aplicación del modelo EDSOM a un EAP en concreto parte de la voluntad de los miembros de ese equipo de iniciar un proceso de autoevaluación. A partir de aquí el proceso se entiende como un itinerario continuado organizado en forma de sucesión de ciclos con carácter de secuencia elaborativa en que cada ciclo acotado a un aspecto concreto reconstruye y modifica el conjunto.

El proceso se desarrolla a iniciativa del propio equipo y es, también, el equipo quien lo gestiona, aunque pueda recibir la atención de algún facilitador externo. Por tanto los profesionales del EAP deciden los ámbitos a evaluar en cada ciclo, el ritmo de trabajo, la organización de las tareas, los contextos que se analizarán, las personas externas que colaborarán en los diferentes diálogos y el momento en que se cierra un ciclo o el itinerario total de la evaluación.

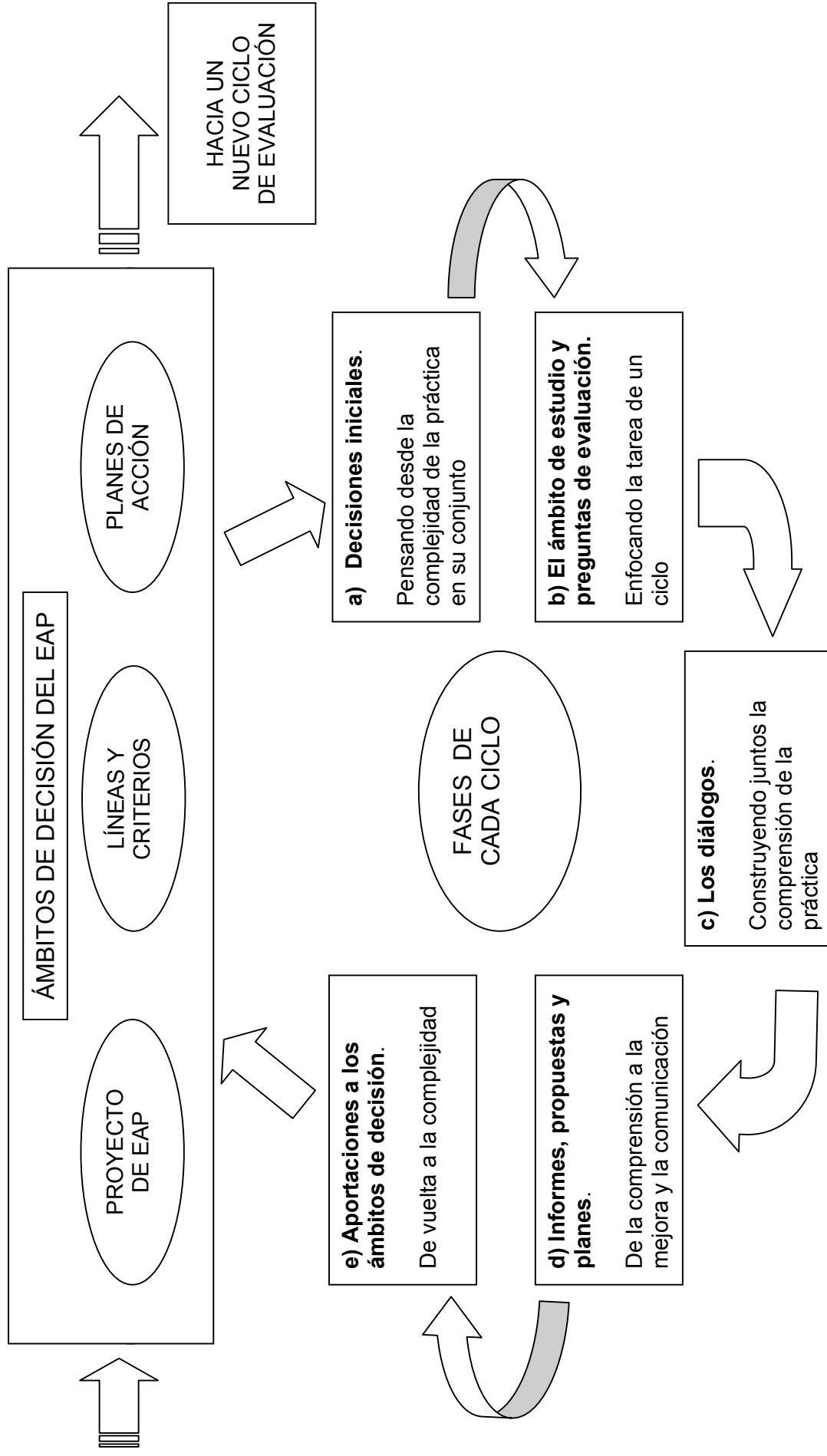
Se entiende que la coherencia del modelo requiere que el resultado de las tareas de evaluación que se desarrollan se plasme en planes de mejora concretos (referidos a los ámbitos estudiados en cada ciclo), pero también en los documentos generales del EAP que fundamentan su discurso teórico y su práctica asesora, es decir: El Proyecto de EAP, las Líneas y Criterios de Actuación, los Planes de Acción.

Es pertinente enfatizar la necesidad de construir ese tipo de documentos generales porque en los EAP se da la siguiente paradoja: a pesar de ser equipos formados por profesionales muy preparados que dedican abundante tiempo y esfuerzo a la reflexión

colectiva sobre su intervención; no es, en absoluto, habitual que hayan explicitado sus criterios en documentos del estilo de los mencionados. Habitualmente, las reflexiones de los equipos se han recogido solamente en las memorias anuales prescritas por la administración. Esas memorias, además, han tendido progresivamente al recuento estadístico y a la repetición burocrática. Por tanto, reiteramos que una de las finalidades de la evaluación, tal como la proponemos, debería ser la explicitación de los criterios generales que el EAP juzga que deben regir su intervención profesional, así como la comprobación de la coherencia entre el discurso y la práctica en su actuación.

En la página siguiente se incluye un esquema (*fig.9.1*) que ilustra la idea de desarrollo cíclico del proceso de evaluación y su relación con los ámbitos generales de decisión y planificación de los EAP, las 5 fases del ciclo evaluativo que aparecen en ese esquema son las que se exponen con mayor detalle en las *tablas 9.1, 9.2, 9.3, 9.4 y 9.5* de las páginas posteriores (en esas tablas, los instrumentos marcados con un asterisco son aquellos de los que se incluye un modelo/ejemplo en el apartado 9.1.7).

Figura 9.1. Proceso cíclico de evaluación: FASES DE UN CICLO EN RELACIÓN CON LOS ÁMBITOS DE DECISIÓN DEL EAP



PROPUESTA DE SECUENCIA EVALUATIVA (MODELO EDSOM-EAP)

Tabla 9.1. Fase A: Decisiones iniciales. Pensando desde la complejidad de la práctica en su conjunto

a.1 Decisión explícita y compromiso de llevar a cabo la autoevaluación	Instrumentos
<ul style="list-style-type: none"> - Este tipo de evaluación requiere que el equipo en su conjunto se comprometa en su desarrollo de una manera explícita. - El compromiso con la evaluación y con la mejora debe plasmarse inicialmente en algunos acuerdos organizativos: previsión de tiempo, recursos, personas encargadas de coordinar las tareas, etc. 	<ul style="list-style-type: none"> - Plan de evaluación.
<p>a.2 Encuadre general de la práctica y los criterios de calidad del Equipo</p>	
<p>Antes de focalizar la evaluación en ámbitos concretos, sería conveniente hacer una descripción general de, al menos, dos aspectos importantes:</p> <ul style="list-style-type: none"> - la complejidad de la práctica en su conjunto, para poder situar cada ámbito - los criterios de valor que orientan la tarea del EAP, para evaluar con sentido 	<ul style="list-style-type: none"> - Proyecto de EAP (si existe) - Propuesta de ámbitos de decisión de los EAP (<i>Instrumento conceptual 1</i>)* - Sistema Abierto de Criterios de Calidad (<i>Instrumento conceptual 2</i>)*
<p>a.3 Identificación y Priorización de los ámbitos a evaluar</p>	
<p>A partir del análisis de la situación del EAP y los contextos en los que interviene, habría que:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificar ámbitos relevantes para la mejora de la práctica del EAP - Priorizarlos en función de relevancia, oportunidad, satisfacción actual, viabilidad.. - Decidir cual de ellos será el objeto de evaluación del primer ciclo o microproceso 	<ul style="list-style-type: none"> - Análisis previos de necesidades - Evaluaciones y memorias anteriores - Criterios para la priorización

Tabla 9.2. Fase B: El ámbito de estudio y las preguntas de la evaluación. Enfocando la tarea de un ciclo.

b.1 Descripción y definición del ámbito elegido	Instrumentos
<p>Una vez decidido el ámbito de la práctica que será objeto de evaluación en el primer ciclo, la primera tarea de evaluación consistirá en discutir y acordar:</p> <ul style="list-style-type: none"> - una definición ajustada del ámbito - su situación dentro del conjunto de la tarea del EAP y su relación con otros ámbitos - las actuaciones concretas que el EAP desarrolla o debería desarrollar en ese ámbito - las aportaciones que el EAP desarrolla respecto al ámbito cuando interactúa con otros (profesorado, alumnos, familias, otros servicios,...) 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Instrumento-registro 1</i>: "Definición y actuaciones del objeto de evaluación" * - <i>Instrumento-registro 1b</i>: "Aportaciones específicas del EAP en el ámbito escogido" *
b.2 Criterios de valor o calidad aplicables al ámbito	
<p>Para orientar las valoraciones a lo largo de todo el ciclo y mantener la coherencia con la línea del conjunto, es conveniente prever los criterios de valor o calidad que parecen más relevantes para el análisis del ámbito.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Proyecto de EAP (si existe) - Sistema Abierto de Criterios de Calidad * - Criterios definidos en el paso a.2
b.3 Las preguntas para la evaluación del ámbito	
<p>Se trata de formular colegiadamente las preguntas que se pretende contestar a lo largo del proceso de evaluación en este ciclo (aunque luego pueden modificarse). En nuestra propuesta las preguntas se agrupan en tres apartados:</p> <ul style="list-style-type: none"> - las bases o concepciones que deberían fundamentar la práctica - la práctica o situación real de las actuaciones desarrolladas - las propuestas para la mejora 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Instrumento-registro 2</i>: "Las preguntas iniciales para la evaluación" *

Tabla 9.3. Fase C: Los Diálogos. Construyendo juntos la comprensión de la práctica

	Instrumentos
<p>c.1 Diálogo con el conocimiento interno</p> <p>El primer diálogo es el que se desarrolla dentro del propio equipo e incluye, como mínimo, dos aspectos importantes:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Puesta en común, discusión sistemática de las aportaciones de cada miembro y acuerdos sobre las preguntas formuladas (diálogo entre las personas) - Estudio y profundización de la relación entre el ámbito que se evalúa y el conocimiento común acumulado previamente en el equipo. (diálogo con la cultura del equipo) 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Instrumento-registro 3</i>: "Necesidades de diferentes implicados en el ámbito estudiado" - <i>Instrumento-registro 4</i>: "Descripción y valoración de la práctica * - Autoinformes - Análisis de casos de intervención - Proyecto de EAP y/o documentos previos
<p>c.2 Diálogo con el conocimiento externo</p> <p>Un contraste importante para enriquecer la reflexión, aumentar el rigor, diversificar los puntos de vista, tomar perspectiva y objetivar el diálogo interno, es el que se puede desarrollar con profesionales o instituciones externas que puedan aportar otros conocimientos. (Asesores externos, colegas de otros EAP, formación, documentación publicada, ...)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Instrumento-registro 5</i>: "Fuentes de información para el diálogo con el conocimiento externo" * - Lecturas comunes - Visitas o intercambios con otros EAP - Consultas a expertos - Formación
<p>c.3 Diálogo con los contextos de la práctica</p> <p>El asesoramiento es una práctica socialmente construida. Su evaluación, para ser relevante, debe serlo también. Es necesario establecer el diálogo con los contextos donde la práctica se lleva a cabo, al menos en dos aspectos cruciales:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Recoger la opinión y las aportaciones de todos los implicados para enriquecer y objetivar - Comprobar si la realidad de nuestra actuación se ajusta a nuestro discurso teórico 	<ul style="list-style-type: none"> - Observaciones - Entrevistas - Análisis de casos de intervención - Autoinformes - Análisis de documentos - ...
<p>c.4 Diálogo con los "colaboradores críticos"</p> <p>Otra fuente de contraste, validación externa y búsqueda de compromisos para la aplicación de las propuestas de mejora, es el diálogo con un grupo de "colaboradores críticos" que actúen como observadores externos de la tarea de autoevaluación del EAP (el grupo podría estar formado por profesorado de los centros, inspectores, colegas de otros EAP, ...)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Revisión de informes provisionales - Guiones para el análisis de informes

Tabla 9.4. Fase D: Informes, propuestas y planes. De la comprensión a la mejora y la comunicación.

	Instrumentos
<p>d.1 Informe de evaluación del ámbito con propuestas de mejora</p> <p>Una vez desarrollados los diversos diálogos, llega el momento de:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Intentar responder a las preguntas que nos habíamos formulado y a otras que puedan haber surgido durante el proceso de evaluación. - Formular propuestas de mejora a raíz de lo aprendido durante el proceso - Plasmarlo en un informe que deje constancia y sistematice la autoevaluación 	<ul style="list-style-type: none"> - Informes o documentos provisionales - Aportaciones de los colaboradores críticos - Modelos de informe
<p>d.2 Planes para la implantación de las propuestas</p> <p>Dentro del informe, o como otro documento adjunto, sería conveniente describir con más atención las estrategias que se utilizarán para llevar realmente a cabo las propuestas de mejora: actuaciones concretas, personas responsables, recursos necesarios, posible necesidad de formación o asesoramiento, secuencia y temporización, evaluación de la implementación, etc.</p> <p>Se trataría de generar Planes de Mejora como concreción de la tarea de evaluación</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Planes de actuación del EAP - Modelos de planes de mejora
<p>d.3 Comunicar los resultados, buscar complicidades para mejorar</p> <p>Como continuación del estilo participativo de la evaluación, sería conveniente y coherente comunicar a las personas que han colaborado en la evaluación o que pudieran estar interesadas, las conclusiones y las propuestas que se han derivado de ella.</p> <p>Esta difusión tendría una dimensión ética pero también una funcionalidad práctica, ya que puede ser conveniente buscar el compromiso y la colaboración para la puesta en marcha de las propuestas de mejora. Este proceso de difusión se inicia con la revisión por parte del grupo de colaboradores críticos de los informes provisionales.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Medios de difusión - Informes y planes desarrollados

Tabla 9.5. Fase E: Aportaciones de la evaluación al Plan de Actuación del EAP, al Proyecto del EAP y a su práctica global. De vuelta a la complejidad.

e.1 Incluir los planes de mejora en el Plan de Actuación del EAP	Instrumentos
<p>Una vez terminado el ciclo dedicado al ámbito concreto, en el modelo EDSOM se propone volver a la visión general, en ese ir y venir de lo general a lo concreto toma sentido el componente holístico. Es el momento de que el trabajo de evaluación revierta también en la mejora del conjunto de la práctica profesional del EAP.</p> <p>Empezando por incluir los planes de mejora del ámbito evaluado en el Plan de Actuación que los EAP elaboran periódicamente (anual o trienalmente)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Planes de mejora - Planes de actuación - Planes de colaboración con centros
<p>e.2 Revisar los criterios generales a partir de lo aprendido</p>	
<p>Los criterios de valor o calidad tienen un papel fundamental en el modelo EDSOM, son el nexo entre la dimensión global y la focalizada. Primero nos han servido para asegurar que la reflexión del ámbito se ajustaba a lo que el equipo ya había acordado como deseable; ahora se trata de hacer el camino de vuelta y ver si en el proceso de comprensión de un fragmento hemos aprendido, también, cosas relevantes para la mejora de la práctica en su conjunto.</p> <p>Después de cada ciclo habría que revisar el conjunto de criterios del EAP y si no existe Proyecto de EAP sería conveniente ir construyéndolo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Conclusiones del informe del ciclo - Proyecto de EAP - Sistema Abierto de Criterios de Calidad *
<p>e.3 Decidir desde la visión de conjunto los siguientes ámbitos a evaluar</p>	
<p>Finalmente se trata de continuar el proceso a largo plazo mediante la focalización sucesiva de la evaluación en diversos ámbitos relevantes para la práctica asesora. Es hora de empezar un nuevo ciclo evaluativo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Volver al punto a.3

(*): De los instrumentos marcados con un asterisco se incluyen modelos/ejemplo en el apartado siguiente (apartado 9.1.7.)

9.1.7. Algunos ejemplos de instrumentos

En este apartado se muestran los instrumentos que se han citado en los apartados 9.1.5.1 y 9.1.5.2 y en el esquema de la secuencia evaluativa del apartado 9.1.6 (los que aparecían señalados con un asterisco).

Los dos primeros son los que hemos denominado *Instrumentos Conceptuales*, se generaron en la primera fase de la investigación y de hecho forman parte del modelo de evaluación, representan una determinada concepción de lo que es la complejidad de la práctica de los EAP (*Ámbitos de decisión/planificación del EAP*) y un conjunto de criterios que podrían utilizarse para valorarla (*Sistema Abierto de Criterios de Calidad*). Se presentan como estímulo para la construcción o adaptación de sus propias concepciones por parte de los equipos que inicien su evaluación interna.

El resto de instrumentos que se incluyen son ejemplos reales de instrumentos generados en aplicaciones posteriores del modelo en los EAP de Gracia y Sant Andreu. Los hemos citado en el apartado 9.1.5.2. bajo la denominación *Instrumentos para estructurar y registrar los pasos del proceso*. Se han ido construyendo a medida que el modelo se contextualizaba para el análisis de ámbitos reales, tienen un carácter eminentemente aplicado. Se presentan para ilustrar esta actividad dentro del proceso, aunque también pueden ser adaptados por otros equipos que decidan evaluarse siguiendo el mismo modelo. Para identificarlos en este apartado los denominamos como *Instrumentos-registro* y los numeramos para facilitar su localización en las tablas del proceso que se ha expuesto en el apartado 9.1.6.

RELACIÓN DE LOS INSTRUMENTOS INCLUIDOS EN ESTE APARTADO

- Instrumento Conceptual 1

“Ámbitos de decisión/planificación de los EAP”..... (Figura 9.2)

- Instrumento Conceptual 2

“Sistema abierto de criterios de calidad” (SACC)..... (Tabla 9.6)

- Instrumento-registro 1

“Definición del objeto de evaluación y actuaciones del EAP”..... (Tabla 9.7)

- Instrumento-registro 1b

“Aportaciones específicas del EAP en el ámbito escogido”..... (Tabla 9.8)

- Instrumento-registro 2

“Las preguntas iniciales para la evaluación” (Tabla 9.9)

- Instrumento-registro 3

“Necesidades de diferentes implicados en el ámbito estudiado ” (Tabla 9.10)

- Instrumento-registro 4

“Descripción y valoración de la práctica” (Tabla 9.11)

- Instrumento-registro 5

“Fuentes de información para el diálogo con el conocimiento externo” (Tabla 9.12)

Figura 9.2. Instrumento conceptual 1: Los ámbitos de decisión de los EAP

ÁMBITOS DE DECISIÓN/PLANIFICACIÓN DE LOS EAP (PROPUESTA DEL MODELO EDSOM-EAP)

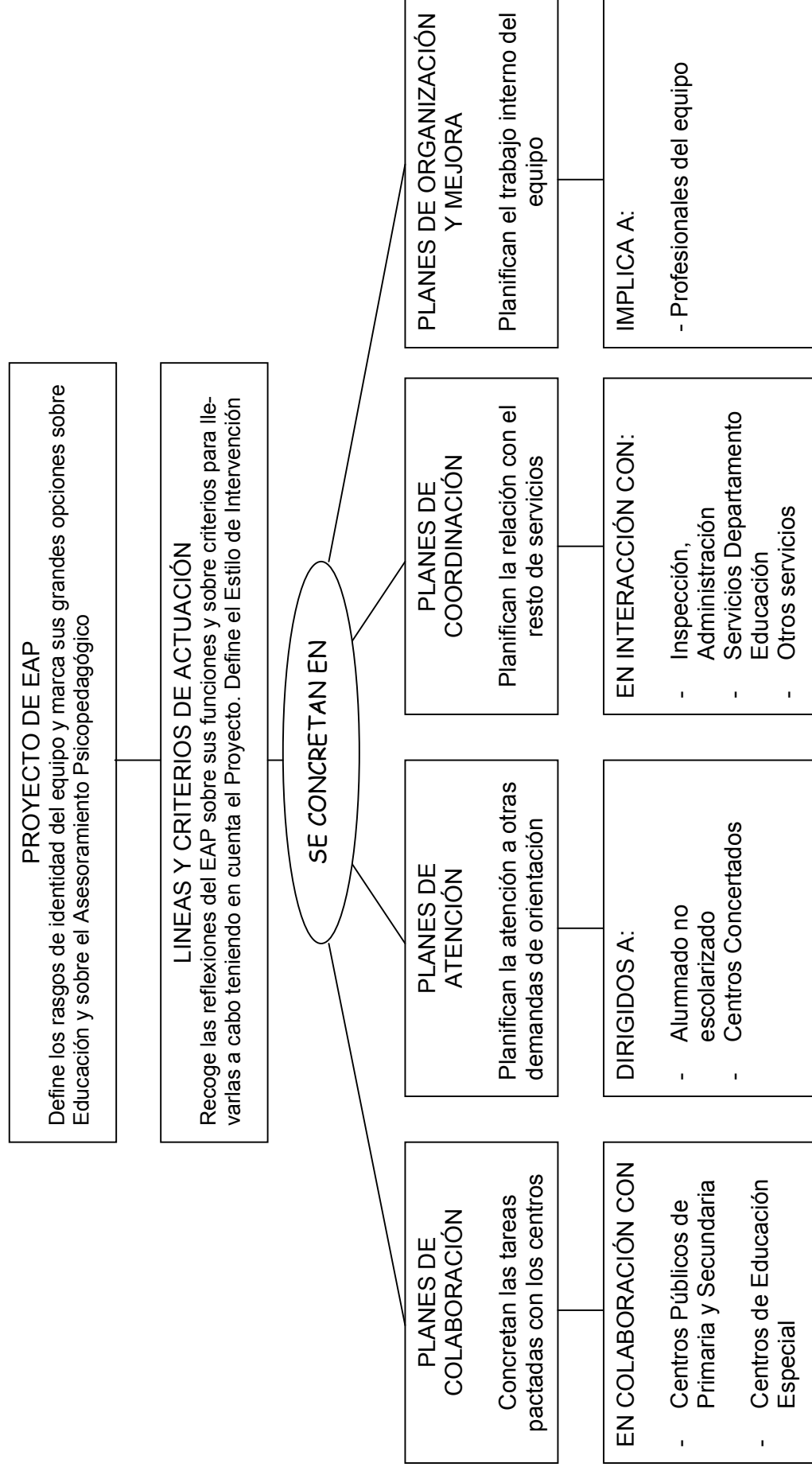


Tabla 9.6. Instrumento conceptual 2: El SACC

SISTEMA ABIERTO DE CRITERIOS DE CALIDAD (SACC)

CRITERIOS SACC	A) SOBRE FINALIDADES/INTENCIONES DE LA INTERVENCIÓN	ESPECIFICACIONES O COMENTARIOS
CITERIOS		
ORIENTACIÓN AL CAMBIO O MEJORA	El EAP debe proponerse facilitar los procesos de cambio en sus intervenciones con los centros, familias, servicios	
ENFOQUE INSTITUCIONAL	Los EAP deben actuar con una visión global de centro	
COMPLEMENTARIEDAD DE APORTACIONES	La colaboración con los centros debe basarse en que el EAP puede hacer aportaciones propias desde el conocimiento psicopedagógico	
RELACIÓN DE APOYO / AYUDA	La intervención del EAP debe atender las preocupaciones e intereses del profesorado, de los alumnos y sus familias	
CAPACITACIÓN / AUTONOMÍA	El asesoramiento debe tender a aumentar las capacidades y los recursos de los participantes	
ENLACE INTERINSTITUCIONAL	Los EAP deben tener un papel activo en la coordinación entre las instituciones y servicios que atienden al alumnado en el sector	
REFERENCIA / CREDIBILIDAD	El EAP debería ser el referente psicopedagógico en el sector para los centros, usuarios y otros órganos de la Administración	
ENFOQUE PREVENTIVO	La actuación del EAP debe orientarse a la mejora de las condiciones que facilitan un buen aprendizaje y crecimiento del alumnado	
OPINIÓN TÉCNICA CONTEXTUALIZADA	Los EAP deben opinar técnicamente sobre aspectos psicopedagógicos (informes, dictámenes) cuidando de no poner en peligro la continuidad de la relación de asesoramiento	

CRITERIOS SACC B) SOBRE LA RELACIÓN CON LAS INSTITUCIONES

CRITERIOS	ESPECIFICACIONES O COMENTARIOS
<p>ALTERIDAD Es importante y conveniente la posición de los EAP como “externos” a los centros y sin relación jerárquica con los mismos</p>	
<p>CLARIDAD/COMUNICACIÓN OBJETIVOS Es importante definir bien las funciones, pactar las intervenciones e informar de todo ello a las personas con las que trabajamos</p>	
<p>CORRESPONSABILIDAD INSTITUCIONAL Es necesario promover y facilitar la colaboración entre instituciones en la actuación dentro del sector</p>	
<p>COORDINACIÓN INTERINSTITUCIONAL El EAP debe desarrollar su tarea en coordinación con los servicios, programas e instituciones para optimizar las respectivas actuaciones</p>	
<p>PRESENCIA / PROXIMIDAD La presencia de los EAP en los centros debe ser sistemática y de larga duración</p>	
<p>PERSPECTIVA Hay que establecer mecanismos para que el asesoramiento de larga duración en los centros no provoque rutinización o falta de perspectiva</p>	
<p>ESTILO COLABORATIVO La relación del EAP con los centros se ha de basar en el respeto y el reconocimiento profesional mutuos</p>	
<p>NEGOCIACIÓN Hay que “negociar” las intervenciones dentro del encargo de la administración y a partir de los intereses de los centros y las propuestas y proyecto del EAP</p>	

CRITERIOS SACC C) SOBRE LOS PROCEDIMIENTOS TÉCNICOS DE LA INTERVENCIÓN

CRITERIOS	ESPECIFICACIONES O COMENTARIOS
<p>CONTEXTUALIZACIÓN La intervención de los EAP debería tender a ampliar el foco de análisis de las situaciones para tener en cuenta el contexto</p>	
<p>ACCESIBILIDAD Es importante mantener una actitud de escucha y la accesibilidad de los EAP ante las preocupaciones del profesorado o las familias</p>	
<p>DISPONIBILIDAD Es importante una actitud sincera de ayuda y disponibilidad para atender y procurar resolver las demandas (sin sustituir la responsabilidad de nadie)</p>	
<p>CORRESPONSABILIDAD FUNCIONAL El asesoramiento requiere compartir responsabilidades, el EAP no debe eludir las suyas ni asumir las de los demás</p>	
<p>PRUDENCIA PROFESIONAL Es necesario mantener una actitud responsable y prever las consecuencias posibles en todas las intervenciones</p>	
<p>ENCUADRE El EAP también debe participar, con sus aportaciones específicas, en la definición de los problemas a resolver a partir de las demandas</p>	
<p>FUNCIONALIDAD Hay que tender a que en las tareas desarrolladas, la dedicación y el esfuerzo se ajusten a los objetivos pretendidos</p>	
<p>TRAZABILIDAD / PERMANENCIA Se debe definir la forma como se deja constancia de las actuaciones desarrolladas en cada ámbito de intervención</p>	

CRITERIOS SACC D) SOBRE CONDICIONES Y TRABAJO INTERNO DEL EQUIPO

CRITERIOS	ESPECIFICACIONES O COMENTARIOS
<p>AUTONOMIA PROFESIONAL Los EAP necesitan autonomía para definir su proyecto y sus intervenciones. Necesitan un encargo amplio y poco rígido</p>	
<p>CAPITALIZACIÓN HUMANA Hace falta una selección cuidadosa, formación permanente y reconocimiento para los profesionales de los EAP</p>	
<p>DOTACIÓN ADECUADA Los EAP deberían disponer de los recursos personales y materiales necesarios para desarrollar un asesoramiento adecuado a las finalidades y el estilo descritos en estos criterios</p>	
<p>COHERENCIA INTERNA Cada EAP debería tener un proyecto compartido y explícito (Proyecto de Equipo)</p>	
<p>PRÁCTICA REFLEXIVA Los EAP deberían planificar procesos para la reflexión y la formación interna de sus profesionales</p>	
<p>OPERATIVIDAD La organización interna de cada EAP ha de orientarse hacia la consecución eficaz de sus finalidades coherentemente con su estilo</p>	

Tabla 9.7 Instrumento-registro 1

EAP GRÀCIA PLAN DE AUTOAVALUACIÓN 2003-06 / CICLO EVALUATIVO 1
<p>OBJETO DE EVALUACIÓN: La evaluación psicopedagógica de los alumnos y el registro y archivo de la información obtenida.</p>
<p>DEFINICIÓN DEL OBJETO:</p> <p>Entendemos que la Evaluación Psicopedagógica es un proceso mediante el cual se recoge, analiza e interpreta información sobre las características de un/a alumno/a y de sus contextos de aprendizaje con la intención de determinar sus necesidades educativas y formular propuestas que orienten la respuesta educativa que se le ofrece.</p> <p>La participación del EAP en ese proceso depende del contexto en que se da la demanda y de la intención general con la que se inicia. Habitualmente se desarrollará en colaboración con otros profesionales y en diversas fases o momentos</p>
PROCESOS / ACTUACIONES DENTRO DEL OBJETO DE EVALUACIÓN
<p>5- Evaluación psicopedagógica de alumnos escolarizados en centros que tienen establecido un Plan de Trabajo con el EAP. Forma parte de las actuaciones que el EAP tiene pactadas para colaborar en la atención que el centro ofrece a sus alumnos.</p>
<p>6- Evaluación psicopedagógica de alumnos no escolarizados en centros con Plan de Trabajo (no escolarizados, escolarizados en centros concertados, provenientes de centros de otros distritos,...). Generalmente el EAP lleva a cabo la Evaluación psicopedagógica para emitir una opinión técnica y/o orientaciones.</p>
<p>7- Registro escrito de las actuaciones, informaciones, opiniones, orientaciones que se generan durante el proceso de Evaluación psicopedagógica del alumnado.</p>
<p>8- Archivo de los registros escritos para que estén debidamente custodiados y al mismo tiempo se mantengan accesibles para su utilización.</p>

Tabla 9.8. Instrumento-registro 1b

EAP GRÁCIA PLAN DE AUTOEVALUACIÓN 2003-06 / CICLO EVALUATIVO 1	
OBJETO DE EVALUACIÓN: La evaluación psicopedagógica	
APORTACIONES ESPECÍFICAS DEL EAP EN ESTE ÁMBITO	
a) marcos teóricos y conceptuales	
b) instrumentos para el análisis de la práctica	
c) procedimientos para resolver problemas	
d) informaciones de otros entornos	
e) ejecución directa de actuaciones con alumnos o familias	
f) facilitación de relaciones entre diversos contextos y personas	
g) opinión técnica	
h) orientaciones	
i) materiales o propuestas curriculares	
j) ...	

Tabla 9.9. Instrumento-registro 2

EAP SANT ANDREU PLAN DE AUTOEVALUACIÓN 2003-06 / CICLO EVALUATIVO 1	
OBJETO DE EVALUACIÓN: El trabajo interno del equipo	
PREGUNTAS INICIALES PARA LA AUTOEVALUACIÓN EN ESTE ÁMBITO (EJEMPLO)	
B A S E S	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué CONCEPCIONES comparte el EAP como equipo sobre las tareas de trabajo interno (necesidad, importancia en el conjunto de la tarea, procesos que incluye, responsabilidad de cada profesional,...)? - ¿Qué CRITERIOS, de los que el EAP tiene como referentes, son más relevantes para valorar su trabajo interno? - ¿Qué NECESIDADES tiene cada profesional del EAP respecto del trabajo interno? Existen otros implicados (externos)?
A N A L I S I S P R À C T I C A	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué RESPUESTA está dando el EAP, en la práctica, a las necesidades que tiene en este ámbito de trabajo? (descripción de las actuaciones) - ¿Cuál es la SATISFACCIÓN que ofrece nuestra respuesta a las necesidades de los diferentes implicados (miembros del equipo o otros)? - ¿Cuál es la COHERENCIA de nuestra práctica de trabajo interno con los criterios del EAP? (coherencia con la cultura, el proyecto, el estilo del EAP) - ¿Cuál es el grado de CUMPLIMIENTO del ENCARGO recibido desde la Administración? - ¿Qué grado de FUNCIONALIDAD y OPERATIVIDAD alcanzamos en la ejecución de las actuaciones dentro de este ámbito?
P R O P U E S T A S	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué PROPUESTAS DE MEJORA Haríamos en nuestras actuaciones de trabajo interno? - ¿Qué RECURSOS necesitaríamos? (personales, materiales, formación, tiempo, ..) - ¿Qué PRIORIDADES estableceríamos en la ejecución de las propuestas?

Tabla 9.10. Instrumento-registro 3

EAP SANT ANDREU PROPUESTA DE AUTOEVALUACIÓN 2004-05 /		Objeto de evaluación: Trabajo interno
CUADRO DE NECESIDADES/FINALIDADES/OBJETIVOS QUE ASIGNAMOS A CADA "DIMENSIÓN" DE TRABAJO INTERNO		
DIMENSIÓN nº 1 GESTIÓN		DIMENSIÓN nº 2 REFLEXIÓN / FORMACIÓN
DIMENSIÓN nº 3 COHESIÓN / REGULACIÓN		DIMENSIÓN nº 4 SOPORTE TÉCNICO PROFESIONAL
DIMENSIÓN nº 5 SOPORTE PERSONAL PROFESIONAL		DIMENSIÓN nº n ...

Tabla 9.11. Instrumento-registro 4

EAP SANT ANDREU PROPUESTA DE AUTOEVALUACIÓN 2004-05	
OBJECTO DE EVALUACIÓN: El trabajo interno del EAP	
DESCRIPCIÓN Y VALORACIÓN DE LA PRÁCTICA. COMISIÓN PARA EL ANÁLISIS DE LA DIMENSIÓN: GESTIÓN DEL EQUIPO	
Finalidades / Objetivos acordados:	
Actuaciones que se desarrollan	Personas / tiempo dedicados
Valoraciones (puntos fuertes y débiles)	
Propuestas de mejora	

Tabla 9.12. Instrumento-registro 5

EAP S. ANDREU PROPUESTA AUTOEVALUACIÓN 2004-05	
OBJETO DE EVALUACIÓN: El trabajo interno	
DIÁLOGO CONOCIMIENTO EXTERNO: IDENTIFICACIÓN TEMAS/FUENTES	
TEMAS DE INTERÉS PARA EL DEBATE	FUENTES DE CONOCIMIENTO
- Textos normativos sobre el ámbito de "trabajo interno"	- Instrucciones Dirección Gral. - Resoluciones - Funciones en el Decreto de Servicios Educativos - ...
- Experiencias interesantes en otros EAP	- Artículo en la revista... - Consulta o visita a los compañeros del EAP... -
- Marcos teóricos sobre trabajo en equipo, dinámica de grupos, etc.	- Libro de la biblioteca de l'EAP - Libro citado o recomendado - Material del curso..... que hizo uno de los miembros del equipo - Consulta a un/a profesional externo/a - ...
- Materiales para evaluar o planificar aspectos concretos del ámbito	- Cuestionario sobre el clima relacional - Pautas para organizar el archivo de casos de consulta externa del EAP de..... - Materiales en la Web - ...
- Criterios para avaluar el trabajo interno dentro del conjunto de las tareas de los EAP	- Libros sobre asesoramiento - Documentos de l'ACPEAP sobre características de los EAP - Modelos de gestión de calidad explicados en los cursos para directores - SAAC del modelo EDSOM-EAP - ...

Hasta aquí la presentación del modelo EDSOM-EAP con la inclusión de algunos ejemplos reales de instrumentos. Esta es la versión que se envió a los dos especialistas en evaluación para que emitieran un informe, tal como se explica en el próximo capítulo.

Informe de la Fase C: Consulta a expertos

10.1. Introducción a la fase C

La tercera fase de la investigación consistió en presentar el modelo de evaluación EDSOM-EAP a dos expertos en evaluación educativa, más concretamente en evaluación de programas y centros, para que hicieran un análisis crítico sobre él. La intención era introducir un nuevo nivel de triangulación en la validación del modelo desde el punto de vista de la coherencia teórica, pero también enriquecer la construcción del modelo con las aportaciones críticas de dos especialistas en este tipo de procesos.

Los dos expertos a quien se pidió que hicieran esta revisión crítica del modelo EDSOM-EAP fueron Miguel Ángel Santos y Saville Kushner.

Miguel Ángel Santos es, sin duda, uno de los principales especialistas en evaluación educativa en nuestro país, es catedrático de Didáctica en la Universidad de Málaga, sus numerosas publicaciones sobre educación han abarcado diversos ámbitos, pero el tema central de sus aportaciones ha sido el de la evaluación. En este campo ha explorado tanto la evaluación didáctica como la evaluación de centros o la de programas. Su influencia sobre los presupuestos de esta tesis es considerable por cuanto ha sido uno de los autores que, en nuestro país, han promovido la evaluación para la comprensión de una manera más decidida y fundamentada. En la aportación que ha tenido la amabilidad de efectuar a esta tesis, nos ofrece, una vez más, un compendio de sus concepciones sobre evaluación como introducción a su informe sobre el modelo EDSOM-EAP.

Entre sus publicaciones, las que más directamente se relacionan con el contenido de esta tesis serían:

SANTOS GUERRA, M.A.(1990): *Hacer visible lo cotidiano*. Madrid. Akal.

SANTOS GUERRA, M.A.(1993): *La evaluación un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Málaga. Aljibe.

SANTOS GUERRA, M.A.(1993b): *Estrategias para la evaluación interna de los centros educativos*. Madrid. M.E.C.

SANTOS GUERRA, M.A. (1998): *Evaluar es comprender*. Buenos Aires. Magisterio del Río de la Plata.

SANTOS GUERRA, M.A.(2003): *Una flecha en la diana: Evaluación como aprendizaje*. Madrid. Narcea.

Saville Kushner, es profesor en la University of the West of England en el Reino Unido, donde dirige el Centro para la Investigación en Educación y Democracia. Su actividad profesional se ha desarrollado, sobre todo, como evaluador de programas e investigador sobre evaluación. Fue uno de los colaboradores de Barry MacDonald en el desarrollo de la *evaluación democrática* que se ha citado en el apartado 3.3.1 y formó parte del CARE (Center for Applied Research in Education) de la University of East Anglia donde, además de MacDonald, trabajaron algunos de los autores más relevantes del movimiento de investigación del currículum en Inglaterra que también han sido citados a lo largo de esta tesis (L. Stenhouse, R. Walker, J. Elliott, N. Norris). Participó en la evaluación de proyectos de Innovación Curricular que se desarrollaron en Gran Bretaña y en América del Norte. Posteriormente ha desarrollado amplios proyectos de evaluación de programas innovadores en diversas instituciones de educación musical. Su concepción de la evaluación de programas como una forma de indagar sobre la influencia de esos programas sobre las personas que se han visto implicadas en ellos, ha sido una de las aportaciones que han servido de base para las opciones de esta tesis.

Algunas de las publicaciones de Saville Kushner más directamente relacionadas con el contenido de la tesis serían:

MacDONALD, B. y KUSHNER, S. (1982): *Bread and Dreams: a Case Study of Bilingual Schooling in the USA*. CARE Occasional Publications nº 12, Norwich, UK, CARE, University of West Anglia.

KUSHNER, S. y MacDONALD, B. (1987): "The limits of program evaluation", en MURPHY, R. Y TORRANCE, H. (eds.), *Evaluation: Issues and Methods*. Londres. Paul Chapman (Open University).

KUSHNER, S. y NORRIS, N. (1990): "Interpretación, negociación y validez en investigación naturalista". En Martínez Rodríguez, J.B. *Hacia un enfoque interpretativo de la enseñanza*. Universidad de Granada.

KUSHNER, S. (1992): *A Musical Education: Innovation in the Conservatoire*. Victoria (Australia). Deakin University Press.

KUSHNER, S. (1996): "The limits of constructivism in evaluation", *Evaluation*, 1 (2), pp. 189-200.

KUSHNER, S. (2002): *Personalizar la evaluación*. Madrid. Morata.

El procedimiento seguido para el desarrollo de esta fase C fue el siguiente:

- Joana M. Sancho, la directora de la tesis, contacto con los dos especialistas, les expuso el contenido y el diseño metodológico de la tesis y solicitó su colaboración para desarrollar las revisiones críticas.
- Una vez hubieron aceptado el encargo, el autor les remitió la versión del modelo EDSOM-EAP que se ha expuesto en el capítulo 9, es decir la que había servido para programar los Planes de Evaluación de los EAP de Gracia y Sant Andreu, incluyendo algunos de los instrumentos previstos o construidos en esas evaluaciones. Para que los dos especialistas pudieran contextualizar el modelo se les incluyó, también, una breve presentación de los Equipos de Asesoramiento Psicopedagógico (EAP), de la investigación y de la trayectoria profesional del autor. Todo ello se envió a los dos especialistas junto con un escrito de presentación donde se les pedía su aportación. (*En el anexo 6 se muestra la documentación que acompañaba al modelo EDSOM-EAP en el material que se envió a los 2 expertos para hacer su revisión*).
- Cada uno de los especialistas envió su informe cuando lo hubo concluido. Los informes se citan textualmente en el apartado 10.2. de este capítulo.

- El autor de la tesis analizó, primero por separado y, posteriormente, relacionándolos, el contenido de los informes de los especialistas y elaboró la interpretación que se expone en el apartado 10.3.
- En la interpretación de los informes se incluyen propuestas de mejora del modelo de evaluación que se han tenido en cuenta en las conclusiones de la tesis y en la siguiente versión del modelo EDSOM-EAP que cierra la misma.

10.2. Informes elaborados por los dos especialistas.

En este apartado se exponen los dos informes que enviaron Saville Kushner y Miguel Ángel Santos, se han incluido completos y respetando todas las características gráficas que cada autor ha querido utilizar (apartados, paréntesis, cursivas, negritas, referencias, etc.), las únicas modificaciones que se han hecho han sido la traducción al castellano en el caso del informe de S. Kushner y la no inclusión de algunas sugerencias de tipo lingüístico que hacía M.A. Santos y que tenían un carácter más privado. Estas modificaciones mínimas fueron consultadas a los autores y aprobadas por estos.

10.2.1. Informe elaborado por Saville Kushner¹⁷ sobre la presentación del modelo EDSOM-EAP. (Traducción literal)

**Una revisión crítica del Profesor Saville Kushner
(University of the West of England, UK)**

Esta es una propuesta muy competente y plantea una importante investigación. Está bien organizada, bien escrita, argumentada y presentada de forma detallada. Joan apunta una estrategia de evaluación formativa para entender el papel y la función del EAP dentro de la complejidad política y profesional que implica su contexto. El EAP es externo a la escuela y al sistema administrativo y tiene obligaciones hacia ambos. Esto inevitablemente significa que el EAP es una plataforma de discusión sobre valores educativos y políticos, que constituye un

¹⁷ S. Kushner remitió su informe a la directora de la tesis, como es costumbre en el Reino Unido, por ello se refiere al autor del modelo en tercera persona, nombrandolo como “Joan”.

recurso constructivo para todas las partes de la argumentación. El EAP debe negociar su camino cautelosamente, respondiendo a las necesidades y valores de cada grupo, y la evaluación propuesta esta diseñada como una estrategia para mejorar su capacidad de respuesta. Este tipo de agencias negociadoras intermediarias ha estado en declive en los sistemas educativos occidentales en los últimos años, y cuanto más los comprendemos, más fácil nos resulta tener la esperanza de volver a recurrir a ellos con normalidad. Ciertamente, el declive de los Centros de Profesores en Inglaterra ha perjudicado gravemente al cuerpo de profesionales de la enseñanza; la pérdida de perspectivas trianguladas y negociadas en la educación ha resultado prácticamente fatal. El papel de un EAP- especialmente al reconciliar la escuela y la administración superando los inevitables problemas de comprensión- no puede ser subestimado.

La investigación cubre el EAP en el que Joan trabaja y dos más. Esto significa, que la evaluación comprenderá elementos de auto-evaluación y evaluación externa. Esto presentará ciertos retos para Joan ya que crea una nueva instancia con la que él tendrá que negociar – por ejemplo: otros EAP que pueden compartir o no su tolerancia y puntos de vista. Este hecho, por si mismo plantea cuestiones de ética y del papel del investigador. Por ejemplo, el resto de EAP pueden sentirse confusos en cuanto al papel de Joan- el de evaluador o el de compañero profesional de EAP. Pero aún más importante, crea un papel altamente complejo para Joan que necesitará una dirección cuidadosa y una buena comprensión. Joan funcionará como “interno” y “externo”, pero también funcionará como diferentes tipos de “interno” -el primero para sus compañeros en Sants-Montjuic, el segundo para sus compañeros en otros EAP, y el último hacia los profesores-.

El hecho de que la base de su investigación sea la autoevaluación plantea también la cuestión del solapamiento entre la evaluación formativa y la investigación en la acción. Ambas son estrategias de investigación bastante distintas. No obstante pueden ser fácilmente confundidas en la práctica. Joan define su evaluación (en su diagrama) como una investigación que avanza por “ciclos” que se parecen a los ciclos de investigación en la acción. La diferencia esencial se basa en que la investigación en la acción funciona dentro del marco de valores de la comunidad que esta siendo observada, mientras que la evaluación comprende todos los marcos de valores dentro de una única perspectiva crítica pero imparcial. Joan acierta en lo que se refiere a evaluación formativa, pero debería ser más explícito sobre sus obligaciones hacia su propio EAP en particular y sobre como él asegura la cuestión de la imparcialidad ¿Qué autoridad tiene Joan para ser crítico con su propio trabajo y el de sus compañeros?.

Aún así, el objetivo de poner a prueba un modelo de evaluación, que pueda servir al EAP para definir y redefinir constantemente los “criterios” que apuntalan sus interacciones y asesoramiento, resulta muy apropiado y una excelente estrategia. Queda abierta la cuestión de

cuán tolerante será el sistema de la administración para aceptar que los criterios puedan fácilmente pasar a ser flexibles y sujetos a negociación, pero esto solo puede acercar a la administración a la realidad educativa. Lo que Joan propone es utilizar la evaluación para tender puentes de mutuo entendimiento en un sistema fragmentado.

Dentro de la complejidad del EAP- cuyo cliente principal es la escuela y el profesor pero los objetivos del cuál están fijados por el sistema administrativo- Joan propone descubrir una “teoría de la coherencia”, para apuntalar el trabajo del EAP. La coherencia es, en efecto, el nexo. Él indica cuatro tipos de dialogo (complementarios) que surgen de las interacciones del EAP, cada uno de los cuales representa un sistema de valores y todos ellos juntos representan un sistema de puntos de vista plurales. La cuestión es como éstos podrían ser reconciliados dentro de una “teoría de la coherencia” que los englobe a todos- comentaré esta cuestión más adelante. El punto clave es que estos diálogos no pueden ser en absoluto “complementarios” sino competitivos. Actualmente Joan tiene una visión racionalista de un sistema que, muy probablemente, se mostrará empíricamente como un sistema que actúa de maneras subracionales. Su dificultad es que los ejercicios académicos como este tienden a potenciar un análisis más determinista, “limpio” y concluyente del mundo a observar. Cuando él esté en el campo- por ejemplo: en un campo conocido pero en un papel desconocido- Joan se enfrentará al “desorden” de la realidad. Se pide a Joan que pre-imagine su metodología en un mundo en el que la metodología se construye inevitablemente como respuesta a confusiones momentáneas. Así que yo simpatizo con la hipótesis racional de que la triangulación y el análisis etnográfico, por ejemplo, puedan producir una “teoría de la coherencia” integradora, pero dudo de su supervivencia. Ciertamente, si el estudio piloto confirma el planteamiento, entonces debe estar abierto a preguntas que lo cuestionen y puede que necesite más análisis crítico.

Permítanme comentar algunos temas – sin ningún orden en particular:

1) Joan habla de “*aportaciones, visiones y necesidades de todos los implicados*” pero en realidad no habla de principios educativos. Aun así, serán estos los que tendrán que apoyar su investigación. Las diferencias entre las distintas partes lo serán de principios educativos tal como se traducen en la práctica.

Joan necesitará familiarizarse con, por ejemplo, discursos sobre el currículum para poder identificar correctamente como difieren las posiciones de valores. Como actor, Joan también deberá ser capaz de articular su propia posición educativa – su propia visión de currículum, ética pedagógica, democracia profesional y otros asuntos- ¿Cuál es la posición de Joan? ¿Cómo debe responder Joan?.

- 2) ¿Qué hará Joan con el pluralismo y con puntos de vista posiblemente distintos? ¿Buscará crear un consenso? ¿O los dejará abiertos a debate? ¿Mantendrá una posición imparcial o adoptará una posición de apoyo?. En cierto momento Joan se refiere a la intención de “*reducir el nivel de subjetividad de las valoraciones sobre la práctica recurriendo al consenso, a la reflexión compartida, a la triangulación entre los diversos participantes*”. Aquí existe la posibilidad de confusión. Seguramente, lo que más necesita Joan son las opiniones subjetivas de la gente – necesita entender la base de los valores en los que subyace el asesoramiento del EAP, por ejemplo, y como esto es recibido. Ciertamente, la triangulación fue concebida (por ejemplo en el Ford Teaching Project) como un medio para centrarse en las diferencias entre perspectivas de, por ejemplo, estudiantes y profesores. Esta puede ser una buena estrategia para Joan. La triangulación (tal y como a ella se refiere Elliott) consta de tres perspectivas – la de los investigadores (a través de la observación escrita sobre las interacciones), la de los profesores y la de los alumnos, que forman los tres vértices del triángulo. Aunque el observador de Elliott era externo al proceso, el mecanismo puede ser una vía para que Joan pueda someter sus propias opiniones de “interno” al escrutinio crítico de sus participantes.
- 3) ¿Existe una dimensión democrática que descubrir? La investigación promete ser participativa ¿pero para quién, y en qué condiciones? ¿Qué derechos tienen los investigados por Joan cuando él pretende representarlos? ¿Qué pasa con los padres y estudiantes- tienen derechos en esta investigación? ¿Quién tiene el derecho de juzgar el trabajo de otros? ¿A quién pertenece el EAP?
- 4) Quizás nos conviene tomar una perspectiva cultural- por ejemplo: culturas profesionales o políticas. Si, por ejemplo, usamos la noción de “comunidades de práctica” para describir a los profesores y trabajadores de EAP, ¿Cómo caracterizamos su estructura cultural?
- 5) ¿Cuáles son los aspectos éticos implicados en la propuesta de investigación, y como van a ser tratados? Por ejemplo, existe la posibilidad de exponer a un grupo de gente al juicio de otros. Existe el punto de cómo Joan trata su propia implicación y maneja datos confidenciales que le han sido proporcionados por sus compañeros de trabajo. La posición de los EAP parece políticamente delicada, y esto significa que la investigación de Joan será también políticamente delicada. Quizá Joan necesita definir (negociar?) una serie de protocolos éticos que hagan referencia a como él accede y distribuye los datos.
- 6) En cierto momento Joan parece sugerir que “*opiniones o percepciones de los participantes*” producen “*indicadores imprecisos... que no proporcionan información fiable...*”. Pero

ciertamente el reto consiste en hacer “fiable” aquel tipo de información que pueda englobar la complejidad que Joan está buscando. Joan evita acertadamente una distinción entre los datos cualitativos y cuantitativos (que finalmente fue abandonada desde que Stake publicó su revisión en 2003) y empieza a sugerir otro tipo de dualidad entre datos “fiables” y datos no “fiables”. Esto requiere más reflexión. Yo recomendaría hacer referencia a Stake¹⁸ y su más útil y cuidadosa distinción entre “pensamiento basado en criterios” y “pensamiento basado en experiencias” esta distinción se ajustará mucho mejor al pensamiento de Joan y le guiará más fácilmente. La distinción básica es entre maneras de observar eventos educativos que o bien (a) están guiadas por criterios/indicadores externos y utilizan esos criterios para fragmentar el evento en categorías criterioales; o bien (b) invitan al entendimiento holístico de una situación basándose en el análisis de experiencias dentro de ésta.

- 7) Creo que sería útil para Joan pensar en una “teoría de coherencia” que funcionara, en esta investigación, de manera muy similar a como los que trabajan en estudio de casos llegan a una “teoría del caso” (ejemplo: ¿de qué trata este caso?). Esto sugiere un estudio por fases en el que Joan recoja datos; negocie su uso y lo comparta con otros; invite a la gente a teorizar sobre los datos; resuma esta teorización; negocie con sus participantes. Bien puede darse el caso de que finalmente una “teoría de coherencia” no sea lo mismo que un consenso- por ejemplo: una “teoría de coherencia” que explique parte del trabajo de un EAP puede fácilmente incluir la comprensión de la inevitabilidad de puntos de vista en conflicto y la necesidad de negociación constante de realidades (lo que un matemático podría entender como “equilibrio inestable”).
- 8) Si lo he entendido correctamente, el proyecto específico en el que se centra el de Sants-Montjuïc es la transición de alumnos de la educación primaria a la secundaria. Si es así, sería importante asegurar las opiniones de los propios jóvenes como una base desde la que se pueda entrevistar a los profesores (por ejemplo teniendo en cuenta el desafío que supone apoyar a los alumnos en ese difícil momento).

Me alegra haber leído este interesante trabajo. Es estimable e inteligente, y espero tener noticias de que la investigación llega con éxito a su fase final. Deseo a Joan toda la suerte para ello.

¹⁸ R.E. Stake (2003) *Standards Based and Responsive Evaluation*, London: Sage

10.2.2. Informe elaborado por Miguel Ángel Santos sobre la presentación del modelo EDSOM-EAP. (Transcripción literal)

**Miguel Ángel Santos Guerra
(Catedrático de la Universidad de Málaga)**

PRESUPUESTOS BÁSICOS SOBRE TEORÍA Y PRÁCTICA DE LA EVALUACIÓN (INFORME SOBRE UNA PROPUESTA)

Antes de presentar el Informe quiero dejar constancia de algunos presupuestos básicos sobre los que se basan las reflexiones que a continuación realizo. Unos se refieren a la necesidad de hacer la evaluación y otros a su metodología.

Elaborar, planificar y desarrollar proyectos no es identificable con la consecución automática de los logros deseados. Porque, como dicen Papagiannis et al. (1998), "muchas reformas, emprendidas para favorecer a los más desfavorecidos, el sistema las acaba convirtiendo en reformas que favorecen a los más favorecidos". ¿Cómo enterarse de este cambio de orientación de las intenciones iniciales si no se analiza lo que sucede, si no se pone en cuestión el desarrollo del programa?

Voy a dividir este trabajo en dos partes complementarias. En la primera expondré algunas razones que ponen de manifiesto la necesidad de hacer la evaluación de programas educativos. En la segunda, plantearé algunos principios que, a mi juicio, han de guiar la evaluación.

Razones de la necesidad de la evaluación

Cualquiera de las razones, considerada aisladamente, sería suficiente para justificar la necesidad de la evaluación. Todas juntas potencian la importancia de ese proceso, que no debería ser considerado un añadido o un complemento de lujo sino una parte sustancial de la acción.

Debo reconocer que siempre que planteo esta cuestión me resulta más fácil entender las razones que justifican la necesidad de la evaluación que las que subyacen al hecho reiterado de omitirla. ¿Por qué, siendo tan lógica y tan necesaria esa exigencia, no se lleva a cabo? (Santos Guerra, 1993). No tiene sentido proponerse ir a un lugar si nunca vamos a poder saber si hemos llegado a él.

Más adelante plantearé algunos principios sobre la naturaleza del proceso que ahora trato de justificar. No defiendo cualquier tipo de evaluación. Algunos de ellos no son solamente inocuos sino que resultan perjudiciales.

Primera razón: Hay que prevenir las posibles desviaciones que sobrevienen a las intenciones de los planificadores y ejecutores del programa.

Existen riesgos de desviaciones que desvirtúan o pervierten las pretensiones iniciales. Hay mecanismos, ocultos a veces o quizás patentes, que tergiversan el planteamiento inicial. De modo que, aunque el programa esté bien concebido y bien planificado, acaba convirtiéndose en un obstáculo para la mejora de la realidad.

Las desviaciones pueden provenir de cambios que realizan quienes están llevando a la práctica el proyecto, de los destinatarios del mismo o de las malas condiciones que existen para llevarlo a buen puerto.

Por eso es necesaria la evaluación del proceso y el análisis de los resultados obtenidos. No basta la buena voluntad inicial, no es suficiente el buen planteamiento teórico y metodológico inicial. Es preciso analizar lo que sucede con su desarrollo.

Segunda razón: Hay que dar respuesta a la exigencia lógica de saber si lo que se ha propuesto está siendo conseguido.

No tiene mucho sentido proponerse llegar a una meta si nunca se plantea la exigencia de comprobar si se ha conseguido alcanzarla, decía más arriba. Tiene plena lógica el comprobar si aquello que se pretendía con el programa se ha conseguido o no. Y por qué. Sólo si se hace evaluación se puede saber qué es lo que sucede con las pretensiones planteadas inicialmente.

Algunas veces se ponen en marcha programas porque "algo hay que hacer", porque es políticamente rentable, porque está de moda trabajar determinados campos educativos, porque hay que ocupar a los profesionales... No importa mucho conseguir fin alguno. El fin está en la puesta en marcha del programa.

Cuando los programas están financiados con fondos públicos se produce un despilfarro inmoral, ya que existen necesidades apremiantes a las que debería dedicarse el dinero. Pero hay algo peor: que los programas se pongan en funcionamiento sólo para decir que se están realizando.

Tercera razón: Es necesario utilizar de forma responsable los fondos que se destinan a realizar programas educativos.

Es imprescindible conocer cuáles son las causas del éxito o del fracaso. Téngase en cuenta que la evaluación tiene un componente de comprobación (¿se está consiguiendo lo que se pretendía) y otro de explicación (¿por qué motivos se ha conseguido o se ha dejado de conseguir lo que se pretendía?).

Usar responsablemente el dinero es una exigencia democrática. La evaluación nos permite conocer qué está pasando con el dinero invertido en un programa educativo que pretende desarrollar la interculturalidad.

La evaluación permitirá responder a esta indispensable pregunta: ¿está sirviendo para algo el dinero destinado a este programa educativo? ¿Qué evidencias permite responder afirmativa y negativamente? ¿Cuáles son las causas que llevan a la respuesta? ¿Qué rigor tiene la contestación?

Cuarta razón: Resulta conveniente conocer los mecanismos de desarrollo del programa y los logros que se van consiguiendo.

Es preciso conocer los procesos a través de los cuáles se persiguen los objetivos y, también, el grado de consecución de éstos. No basta conseguir logros, pero es imprescindible preguntarse por ellos. La obtención de resultados no siempre es señal de que el programa se ha planteado adecuadamente. Por eso hago hincapié en la necesidad de conocer y definir los procesos.

Creo que nos equivocamos cuando sólo nos preocupan los resultados pero, también, cuando no nos preocupan en absoluto. Digo esto porque el olvido de la consecución de logros perjudica especialmente a los más desfavorecidos.

También es importante analizar los efectos secundarios de los programas, es decir todas aquellas consecuencias que se producen no como efecto directo y pretendido sino como consecuencia subrepticia del modo de llevarlo a cabo.

Quinta razón: Es necesario mejorar las prácticas profesionales a través de decisiones provenientes de la comprensión que genera la evaluación.

La evaluación es una forma de mejorar lo que se está haciendo. No se evalúa por evaluar. No se evalúa por capricho. Una de las finalidades que persigue la evaluación es alcanzar un conocimiento que de paso a la toma de decisiones eficaces.

Nadie discute la necesidad de cambio y mejora. Es más discutible la estrategia para alcanzar cambios profundos y duraderos. Si la decisión de cambio es externa e impuesta, es probable que se produzcan resistencias. Si la decisión proviene de la comprensión de los participantes, es más fácil que resulte eficaz.

Es positivo aprender de los errores y potenciar los aciertos que, sin duda, aparecerán en el transcurso de la ejecución del programa. Para descubrirlos se precisa un exigente proceso evaluador.

Sexta razón: Es necesario establecer controles democráticos, ascendentes y descendentes, que eviten la arbitrariedad, la inoperancia y el despilfarro.

Cuando se emplea dinero público para realizar programas, resulta imprescindible controlar el uso que se hace del mismo. Existiendo necesidades tan apremiantes, no es ético malgastarlo en proyectos inoperantes. La iniciativa de la evaluación puede ser descendente, es decir, surgir la iniciativa en la cúspide o ascendente, con origen en los destinatarios y en la comunidad social.

Algunos rechazan, creo que de forma poco lógica y poco justa, cualquier tipo de control. También puede buscarse la mejora a través de procesos de evaluación destinados a controlar el éxito de los programas, el cumplimiento de las tareas de los responsables o la actitud de los beneficiarios.

Ya lo apunté más arriba: existe el peligro (Santos Guerra, 1993) de poner en marcha programas solamente por el hecho de ponerlos, para decir que se han puesto o porque "algo hay que hacer". Una vez realizados, poco importa lo que sucede con ellos.

Séptima razón: Conviene poner la lupa de la evaluación no sólo en el cumplimiento de las responsabilidades individuales sino en los compromisos de carácter colegiado que entraña el desarrollo de un programa.

Un programa no depende solamente de una persona. En él suelen tomar parte patrocinadores, evaluadores, profesionales y destinatarios. Puede fallar el programa por cualquiera de esos agentes.

Además, existen condiciones que hacen viable (dificultan o hacen imposible) el éxito del programa. Por eso diré más adelante que, al hacer la evaluación, no sólo se tiene en cuenta la actuación de las personas. Hay que tener presentes las condiciones con las que cuentan quienes en él participan.

El carácter colegiado de los programas exige la planificación compartida, la coordinación vertical y horizontal, la cooperación auténtica y el aprendizaje colectivo.

Octava razón: Es conveniente aprender de los aciertos y de los errores para orientar la planificación y el desarrollo de futuros programas.

El conocimiento de lo sucedido con el desarrollo de un programa permite aprender a la hora de plantear uno nuevo. La planificación, la información, la negociación, la exploración, la intervención, las condiciones, los tiempos, los medios, el ritmo, los conflictos, la redacción y devolución de los informes, las actitudes, las decisiones posteriores encaminadas a la mejora ofrecen el mejor camino para orientar la forma de actuar en la realización de un nuevo programa.

Cualquier organización (hoteles, empresas, aviones, cruceros, bibliotecas...) solicita de sus beneficiarios informes que permitan conocer cuáles son las deficiencias y los aciertos con el fin de mejorar el funcionamiento del mismo.

Resulta escandaloso comprobar cómo muchos errores se repiten de forma casi paciente. ¿Es que no se conocen? ¿Es que no importan? ¿Es que no se pueden evitar?

Novena razón: Los programas que se sostienen con fondos públicos deben producir una información que se ofrezca a la ciudadanía.

La ciudadanía debe conocer lo que sucede con los programas, ya que son de interés público. Por eso deben difundirse los informes, no sólo para que los conozcan y analicen los beneficiarios del programa sino para que sean objeto de conocimiento público.

Resulta obvio decir que para que haya informes debe haber previamente evaluaciones que den lugar a ellos. Informes que deben ser cortos, inteligibles y sustantivos.

Cuando la información procedente de la evaluación se entrega al poder y no existe un control democrático, el poder puede hacer lo que le parezca oportuno con los informes: puede silenciarlos, recortarlos, tergiversarlos, malinterpretarlos.

Criterios para realizar la evaluación de programas

La evaluación condiciona la forma de entender y de realizar los procesos que van a ser evaluados. Por eso es muy importante que estén clara, honesta e inteligentemente fijadas las finalidades y los criterios de la evaluación. Es conveniente, además, que los evaluados participen en el proceso de fijación de criterios, de aplicación y de discusión de los mismos. Formas defectuosas de concebir y de realizar la evaluación dan lugar a perversiones dañinas en el sistema.

Plantearé a continuación algunos criterios que, desde mi punto de vista, hay que tener en cuenta para realizar la evaluación de proyectos educativos.

Primer criterio: El lenguaje sobre la evaluación nos sirve para entendernos y también para confundirnos.

Una cosa es evaluación y otra, muy distinta, calificación. Una cosa es medición y otra evaluación. Los ingleses utilizan diversos términos para fenómenos distintos que aquí incluimos en el término evaluación. Al utilizar un sólo término incluimos en él procesos de assessment, de accountability, de appraisal, de inspection, de self evaluation... Es indispensable respondernos previamente a esta cuestión: ¿A qué llamamos evaluación? ¿Cuál su sentido y su finalidad? ¿Se trata fundamentalmente de saber quién es apto y quién no o de desarrollar procesos de competitividad bajo la excusa de que sirva de estímulo para la formación? ¿Lo más importante es hacer una clasificación sea cual sea el procedimiento, a costa de lo que sea?

Cuando no cargamos del mismo contenido semántico las palabras estamos diciendo cosas distintas con los mismos términos. Cuando dos personas dicen que es preciso mejorar la evaluación, puede ser que se estén refiriendo a cambios diametralmente opuestos. Uno quiere más cuantificación, aplicación de criterios mecanizados, etc. El otro se refiere a la mayor participación del evaluado en la toma de decisiones sobre la evaluación. Con la misma frase se está refiriendo a concepciones y propuestas diferentes e, incluso, opuestas.

Segundo criterio: La evaluación es un fenómeno moral, no meramente técnico

La evaluación, además de ser un proceso técnico es un fenómeno moral. Importa mucho saber a qué valores sirve y a qué personas beneficia. Importa mucho evaluar bien, pero importa más saber a qué causas sirve la evaluación. Sería peligroso (y contradictorio con el verdadero sentido de la acción formativa) instalar en el sistema de formación unos mecanismos que generasen sometimiento, temor, injusticia, discriminación, arbitrariedad, desigualdad... La evaluación no es un fenómeno aséptico, que se pueda realizar sin preguntarse por los valores, por el respeto a las personas, por el sentido de la justicia. La evaluación es también un fenómeno moral porque tiene repercusiones importantes para las personas, para las instituciones y para la sociedad. En la evaluación hay poder (que debe ponerse al servicio de las personas) y debe haber ética (House, 1994).

Los fines de la evaluación, las funciones que cumple, son múltiples. Desde una perspectiva ética se deben potenciar aquellas funciones que enriquecen al profesional y a los beneficiarios de la misma: dialogar, comprender, aprender, mejorar, estimular, orientar... Las funciones más pobres no deberían tener ningún peso en la práctica: clasificar, discriminar, jerarquizar, competir, controlar...

Como el proceso de evaluación se desarrolla en un contexto amplio, hay que respetar las reglas del juego para que no sean perjudicados precisamente los que se atienen a ellas de forma fiel y coherente.

Tercer criterio: La evaluación tiene, entre otros, un componente corroborador y otro atributivo

La evaluación trata de comprobar el aprendizaje realizado, pero también suele explicar por qué no se ha producido. Esta explicación suele atribuir la causa de la ausencia de aprendizaje en exclusiva al evaluado: no ha sido suficientemente trabajador, no es inteligente, no tiene base, no presta atención, no está motivado... Existen causas atribuibles al evaluado, claro está. Pero, ¿todas? ¿No hay ninguna responsabilidad en la institución, en el profesor, en los gobernantes que generan las normas y conceden los medios, en la forma de hacer la evaluación? Cuando un programa falla (componente comprobador) se atribuye la causa a diferentes factores (componente explicativo). Algunas veces se realiza esta atribución de forma poco exigente. Por ejemplo: la causa del fracaso es que los destinatarios del programa no estaban interesados (sin haberlo confirmado rigurosamente).

No todo lo que ha dejado de aprender o de cambiar el beneficiario es responsabilidad suya. De ahí que la evaluación tenga que ser holística. Si solamente tiene en cuenta la actitud, el esfuerzo y el logro del evaluado corre el riesgo de convertirse en una fuerza domesticadora y falsificadora de la realidad.

Cuarto criterio: Para que la evaluación tenga rigor ha de utilizar instrumentos diversos.

No se puede meter en casilleros simples una realidad muy compleja. No es posible reducir con rigor a un número el trabajo realizado por un profesional.

Para que exista rigor se requiere la utilización de métodos diversos. La observación puede resultar engañosa si no disponemos de la explicación del interesado. La entrevista puede ser escasamente válida si no contrastamos lo que dice el entrevistado con lo que realmente hace.

Sería deseable que interviniesen distintos evaluadores ya que en el proceso evaluador existen muchos factores subjetivos condicionantes. La valoración que dos personas hacen del mismo hecho, del mismo trabajo, de la misma frase, pueden ser diferentes. El contraste de opinión favorece el rigor.

Quinto criterio: La evaluación es un catalizador de todo el proceso de enseñanza y aprendizaje.

La evaluación permite poner sobre el tapete todas nuestras concepciones: sobre la sociedad, sobre la institución universitaria, sobre la acción profesional... Podríamos decir a alguien: "Dime cómo haces la evaluación y te diré qué tipo de profesional (e, incluso, de persona) eres".

La evaluación condiciona el proceso de aprendizaje, aunque se haga a posteriori, ya que el evaluado trata de acomodarse a los criterios de evaluación. Este hecho es tan potente que, a veces, se hace más importante superar la evaluación que el aprendizaje mismo. De ahí la importancia de concebir, diseñar y realizar una evaluación justa y enriquecedora.

Es cierto que los ejes de la sociedad neoliberal introducen peligrosos elementos en las prácticas profesionales (obsesión por la eficacia, individualismo, competitividad, relativismo moral, conformismo social...), por lo que el proceso de evaluación tendrá que obedecer a directrices que sean sensibles a los valores.

Sexto criterio: El contenido de la evaluación ha de ser complejo y globalizador

¿Qué es lo que hay que evaluar en un programa? ¿Solamente la consecución del logro propuesto? Importa mucho ver qué cambios ha propiciado en las actitudes y en las concepciones de los participantes.

El aprendizaje incluye muchas facetas, no todas igualmente evaluables. No es lo mismo evaluar la adquisición de un concepto que el dominio de una destreza. La comprobación de ambos aprendizajes exige métodos diferentes.

El hincapié que se ha hecho en la evaluación de conocimientos ha operado en detrimento de otras dimensiones del aprendizaje que todos consideramos teóricamente importantes. ¿Cómo no tener en cuenta la disposición para un trabajo cooperativo? ¿Cómo olvidarse de la actitud ética hacia la tarea y hacia las personas?

Séptimo criterio: La evaluación ha de estar atenta a los procesos, no sólo a los resultados

Se adultera el verdadero sentido de la evaluación cuando se buscan exclusivamente resultados, olvidando los procesos conducentes a su consecución. No digo que no importen los resultados sino que no es lo único que importa.

Cuando existe obsesión por la eficacia se corre el riesgo de olvidar la naturaleza moral de los medios. Es fácil que se entre en la dinámica del "todo vale", del "cada uno a lo suyo" y del "sálvese el que pueda".

Por otra parte, la búsqueda exclusiva de resultados hace olvidar dimensiones más cualitativas de los procesos de trabajo y de las relaciones interpersonales.

Octavo criterio: La evaluación tiene que servir para el aprendizaje y la mejora

La evaluación no sirve solamente para medir y clasificar sino que ha de utilizarse para comprender y aprender.

En las instituciones en las que se evalúa mucho y se cambia poco, algo falla. Porque si evaluar ayuda a comprender, es inevitable que esa comprensión produzca decisiones de cambio.

¿Quién puede aprender a través de la evaluación? Los evaluados, los evaluadores y la institución. Una comprobación de que se está aprendiendo es que se modifican algunos enfoques y actividades. Si la evaluación es una actividad ciega, no servirá para aprender. Pondré un ejemplo: si disparamos a una diana con los ojos vendados y nos dicen que lo hacemos mal, pero no sabemos por qué, seguiremos lanzando de manera difícilmente mejorable. Sin embargo, si vemos dónde ha dado exactamente el disparo y por qué hemos fallado, podremos mejorar (Santos Guerra, 2003).

Noveno criterio: La evaluación ha de estar contextualizada

Cuando se realiza una evaluación hay que tener en cuenta que no sólo existen personas. También hay que tener en cuenta las condiciones en las que éstas trabajan. Es decir, que hay espacios, tiempos, estructuras, materiales, disposiciones...

A veces, cuando se evalúa, se pretende comparar lo incomparable. No hay nada más injusto que aplicar el mismo criterio de evaluación a quienes partes de condiciones radicalmente diferentes.

La evaluación de programas exige tener en cuenta el contexto en el que se realizan. El contexto amplio y el cercano. Y también el contexto histórico que exige tener en cuenta qué es lo que se ha hecho antes.

Décimo criterio: La evaluación no debe ser un acto individualista sino colegiado

Cuando se convierte la evaluación en un acto individualista existe un doble peligro: El primero se refiere al hecho de que cada evaluador tiene sus criterios, sus concepciones y sus actitudes que aplica sin compartirlas con nadie. Ni él aprende ni los demás mejoran. El segundo consiste en que cada evaluado tiene que afrontar la evaluación como una actividad individualista que sólo depende de él. Con un agravante: al convertirse los compañeros en competidores, pueden producirse hechos lesivos de la lealtad. Se pretende ser mejor que los otros, no el mejor de sí mismo. Se produce una competitividad que bloquea el aprendizaje compartido y mina el clima ético de la institución.

Desde esta perspectiva individualista lo que pase con los demás poco importa. Cada uno va a lo suyo sin que existan planteamientos y preocupaciones sociales. Es un error que empobrece la evaluación y la institución en general.

La evaluación puede (debe) convertirse en una plataforma de debate que ayude a la institución a mejorar las prácticas que realiza. Esto supone una actitud interrogativa que pone en cuestión la práctica y una actitud dialogante que conduce al debate sobre su sentido y mejora. Poner en tela de juicio la práctica, reflexionar sobre ella y llegar a comprenderla pone en el camino de la mejora.

Como esa práctica tiene elementos que dependen del contexto organizativo y de la gestión, habrá que exigir a los responsables las condiciones que sean necesarias para que la mejora sea posible. La evaluación, por consiguiente, es una cuestión de todos y para todos. No debe ser una práctica conducente al individualismo y a la competitividad.

Undécimo criterio: Es importante hacer metaevaluación, es decir evaluar las evaluaciones.

Resulta decisivo, por congruente y eficaz, someter a un análisis riguroso el proceso de evaluación. Se pueden cometer abusos que se enraízan en las instituciones y, aunque evidentes para todos, nadie les pone fin. Se perpetúan los errores y los perjuicios en unas instituciones que no aprenden, que repiten sus rutinas de manera lamentable.

La rigidez de la institución, la falta de diálogo entre autoridades que deciden y prácticos que hacen las actividades de formación, conduce al desaliento y a la inercia.

Someter la evaluación a una metaevaluación ayudará a todos a comprender y a cambiar lo que se hace. Si el cambio viene solamente desde las prescripciones que proceden de la jerarquía y no desde la comprensión y las exigencias de los profesionales que la practican, habrá dificultades graves para conseguir una mejora profunda.

Referencias bibliográficas

- ÁLVAREZ MÉNDEZ, J.M. (2000): *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Ed. Morata. Madrid.
- BOLÍVAR, A. (1995): *La evaluación de valores y actitudes*. Alauda-Anaya. Madrid.
- CANO GARCIA, E. (1998): *Evaluación de la calidad educativa*. Ed. La Muralla. Madrid.
- CASANOVA, M.A. (1997): *Manual de evaluación educativa*. La Muralla. Madrid.

- DE MIGUEL, M. y Otros (1991): *La evaluación de las instituciones universitarias*. Consejo de Universidades. Secretaría General. Madrid.
- HOUSE, E. (1997): *Evaluación, ética y poder*. Ed. Morata. Madrid.
- JIMENEZ, B. (Ed.): (1999): *Evaluación de programas, centros y profesores*. Ed. Síntesis. Barcelona.
- PAPAGIANNIS, G.J. et alt. (1998): "Hacia una economía política de la innovación educativa". En *Educación y sociedad*. Nº 5.
- ROSALES, C. (1990): *Evaluar es reflexionar sobre la enseñanza*. Ed. Narcea. Madrid.
- SANTOS GUERRA, M. A. (1990): *Hacer visible lo cotidiano. Teoría y práctica de la evaluación de centros escolares*. Ed. Akal. Madrid.
- SANTOS GUERRA, M. A. (1993): *La evaluación, un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Ed. Aljibe. Archidona.
- SANTOS GUERRA, M. A. y PRADOS RORRES, D. (1996): *Evaluación externa de la formación de médicos residentes o el arte de cambiar a través del conocimiento*. Semfyc. Madrid.
- SANTOS GUERRA, M. A. (1998): *Evaluar es comprender*. Ed. Magisterio del Río de la Plata. Buenos Aires.
- SANTOS GUERRA, M.A., (2003): *Una flecha en la diana. La evaluación como aprendizaje*. Ed. Narcea. Madrid.
- SANTOS GUERRA, M.A. (Coord.) (2003): *Trampas en educación. El discurso sobre la calidad*. Ed. La Muralla. Madrid.
- SIMONS, H. (1999): *Evaluación democrática de instituciones escolares*. Ed. Morata. Madrid.
- STUFFLEBEAM, D.L. y SHINKFIELD A.J (1993): *Evaluación Sistemática. Guía teórica y práctica*. Paidós/MEC. Barcelona

INFORME SOBRE EL MODELO EDSOM-EAP

De los presupuestos anteriores se derivan las ideas que en el Informe se van a plantear. De cualquier manera, antes de hacer otra consideración, es preciso decir que se trata de una iniciativa interesante, coherente, fundamentada, contrastada y sustancialmente dirigida a producir mejora a través de la comprensión.

Cualquier modelo corre el riesgo de ser entendido de una forma rígida de tal manera que se somete la realidad a sus precisiones, pasos y recomendaciones, en lugar de servir a la iniciativa que se ponga en marcha en un momento y lugar concretos.

1. Preliminares:

Primer preliminar:

Se puede colegir fácilmente que, detrás y antes de la elaboración del modelo existe una interesante inmersión en lecturas y autores (más en los de una determinada orientación) y una prolongada experimentación de iniciativas y propuestas que ahora se reformulan y se precisan, dada la exigencia académica de una tesis doctoral.

Segundo preliminar:

No me es difícil sintonizar con los presupuestos básicos del enfoque y de la propuesta ya que en buena medida coincide con los planteamientos que desde hace años vengo defendiendo y que han quedado sucintamente enunciados en la parte primera de este Informe.

Tercer preliminar:

Hubiera sido interesante, quizás, pedir opinión a algunos autores que no comparten este paradigma y que, por otra parte, no es difícil encontrar en este momento de profundas influencias neoliberales.

Cuarto preliminar:

Téngase en cuenta la documentación de la que he dispuesto para realizar el Informe, a saber: unas pocas páginas de presentación del modelo y un esquema sucinto de los pasos que lo desarrollan. Hubiera sido interesante hacer entrevistas al autor, a los compañeros de los centros en los que se ha experimentado el modelo y a los profesores destinatarios de la acción de los EAP donde el modelo se ha ensayado.

Quinto preliminar:

Hace años realizamos, siendo Director del ICE de la Universidad de Málaga, una evaluación del funcionamiento del un Centro de Profesorado de la Provincia de Málaga. Algunas de las reflexiones de las que siguen han surgido de aquella experiencia.

Sexto preliminar:

Estas sugerencias han de entenderse como tales, no como prescripciones. El autor del modelo sabrá contrastarlas con sus postulados y experiencias y servirse de ellas en la forma en que mejor le convenga. No son, pues, correcciones, sino reflexiones para compartir.

2. Reflexiones sobre el modelo

Primera reflexión:

Comparto sustancialmente la idea de que la evaluación más rica y más significativa es aquella que se emprende con el fin de alcanzar un tipo de comprensión que permita tomar decisiones de mejora. Hay sin embargo, otros tipos de evaluación. (Convendría que el autor hiciese alusión a ellas. No se puede decir que quien defiende la evaluación como control, como assessment o como accountability, no pretenda alcanzar, aunque por un camino diferente, la finalidad de mejorar la acción. No se puede olvidar que en castellano disponemos de una palabra para referirnos a conceptos de evaluación muy diversos).

Segunda reflexión:

Es muy importante hacer hincapié en un elemento que de forma recurrente, aparece en el texto: la iniciativa ha de ser de todos, ha de estar compartida. Ahí reside uno de los problemas que se plantean. ¿Quién toma la iniciativa? ¿Cómo conseguir que todos la respalden y se adhieran a ella? ¿Qué hacer cuando muchos o algunos no comparten la iniciativa y otros la combaten? ¿Cómo saber, si la iniciativa surge de la dirección que todos la secundan de forma voluntaria?

Tercera reflexión:

Hay que negociar el proceso. Nada se dice al respecto. Creo que es una cuestión importante. La negociación da fuerza a la evaluación, subraya su sentido ético, permite ejercer el control democrático sobre su proceso y resultados. La negociación ha de estar escrita y en ella deben constar las condiciones en que se va a realizar la evaluación.

Cuarta reflexión:

Es necesario hacer alguna referencia al cronograma. Es decir, hay que calcular, aunque de forma somera, de qué tiempos se está hablando. Aunque de forma flexible, debe haber alguna indicación al respecto. Sobre todo, cuando se plantea una evaluación de carácter cíclico que contiene diversas fases y etapas. Muchas evaluaciones se han estrellado contra las barreras temporales. Ha faltado tiempo para negociar, para explorar, para discutir los informes... Se ha tardado demasiado tiempo en el proceso y cuando han llegado los resultados había cambiado ya completamente la situación de partida y ya no se encontraban en el lugar los Agentes del comienzo.

Quinta reflexión:

Aunque el modelo se sustenta en un proceso autorreflexivo, creo que es importante contar con evaluadores externos. No son procesos incompatibles. Puede ser interesante combinarlos. No

me refiero sólo a facilitadores sino a evaluadores propiamente dichos. Están éstos en una situación excelente para obtener información y para hacer un informe, ya que no tienen intereses en la acción. Ponen el espejo ante quienes actúan. No emiten juicios sino que hacen posible un juicio más fundado de los protagonistas (Santos Guerra, 1995).

3. Sugerencias sobre la puesta en marcha

Primera sugerencia:

Precisamente porque el modelo tiene una secuenciación rigurosa es necesario flexibilizarlo en función de las exigencias del contexto. El modelo ha de servir a la evaluación, no la evaluación al modelo.

Segunda sugerencia:

Hay que tener cuidado para no jerarquizar el proceso de evaluación. Sucederá esto si la iniciativa, la responsabilidad y el control básico están en manos de quien dirige el EAP. A veces, la dirección promueve la evaluación y se queda al margen de ella.

Tercera sugerencia:

Es imprescindible hablar de la redacción, de la difusión y de la negociación de los informes. Hace algunos años escribí un texto titulado "La negociación de informes, piedra angular de la evaluación" (Santos Guerra y otros, 1996). No tiene sentido estar mucho tiempo haciendo la evaluación y dedicar sólo unos minutos a leer, estudiar y negociar el informe. Puede haber distintos informes y no sólo uno al final. Puede haber diferentes informes para distintas audiencias. Lo cual no quiere decir que se hurte información a alguna de ellas.

Lo importante es saber lo que hay que hacer cuando no hay acuerdo sobre el contenido del Informe. Creo que lo mejor es saber que nadie tendrá derecho al veto sobre la totalidad o parte del informe y que nadie quedará sin poder reflejar por escrito y literalmente su discrepancia.

Cuarta sugerencia:

Aunque la propuesta consiste, sustancialmente, en un proceso de autoevaluación, es importante conocer la opinión de los destinatarios de los servicios de los EAP. ¿Qué necesitan? ¿Qué esperan? ¿Qué valor tienen esas expectativas? ¿Cómo valoran la actitud de quienes se acercan a ellos con la ayuda?

Quinta sugerencia:

El estudio de casos no es un instrumento similar a los otros que se citan (entrevistas, observaciones...), más bien los incluye. Por eso sería interesante hacer una clasificación más rigurosa.

Sexta sugerencia:

Administradores, miembros de los EAP y personas que reciben sus servicios han de compartir la concepción sobre la naturaleza del servicio. Un enfoque excesivamente clínico haría que tuviese que aumentar el tamaño del botiquín sin que se pusiese atención en reparar o perfeccionar la máquina que produce las heridas (Santos Guerra, 1994).

Séptima sugerencia:

Creo que sería interesante hacer alguna referencia a la metaevaluación, es decir a la evaluación de la evaluación. Muchas veces, como en alguna parte he escrito, se hacen evaluaciones "sin ton ni son". Por eso hace falta preguntarse qué rigor ha tenido la evaluación, para qué ha servido, que efectos ha provocado y qué posibilidades de transferibilidad encierra (Santos Guerra, 1988).

Octava sugerencia

Toda evaluación que se realiza con fondos públicos debe producir un conocimiento que se ponga al servicio público. Ahora bien, hay que compaginar esta exigencia con el derecho de los profesionales a la privacidad en el ejercicio de su tarea. De tal manera que la evaluación pueda ser entendida por éstos como una ayuda y no como una amenaza.

Novena sugerencia:

Me parece muy acertada la relación de criterios de calidad, dada la complejidad que tiene la cuestión (Santos Guerra y otros, 2003). Es una interesante aportación, con tal de que no se dé por cerrada e indiscutible. Con tal, también, de que se adapte al contexto al que se aplique.

Referencias bibliográficas:

SANTANA VEGA, L. (2003): *Orientación educativa e intervención psicopedagógica. Cambian los tiempos, cambias las responsabilidades*. Ed. Pirámide. Madrid.

SANTOS GUERRA, M. A. y Otros (2001): *Libro de estilo para universitarios*. Ed. Miguel Gómez. Málaga.

SANTOS GUERRA, M.A. y Otros (1996): *Evaluación externa de la formación de médicos internos residentes o el arte de cambiar a través del conocimiento*. Semfyc. Madrid.

SANTOS GUERRA, M.A. (1994): *Entre bastidores. El lado oculto de la organización escolar*. Ed. Aljibe.

SANTOS GUERRA, M. A. (1998): *Evaluar es comprender*. Ed. Magisterio del Río de la Plata. Buenos Aires.

SANTOS GUERRA, M.A y otros (2003): *Trampas en educación. El discurso sobre la calidad*. Ed. La Muralla. Madrid.

10.3. Revisión e interpretación de las aportaciones contenidas en los informes de los expertos.

Me dispongo a revisar las sugerentes aportaciones realizadas por Saville Kushner y Miguel Ángel Santos. Lo haré de forma conjunta pero citando fragmentos de sus respectivos informes.

Antes de empezar quiero destacar que estas revisiones críticas fueron elaboradas a partir de la documentación que se ha citado en el apartado 10.1. y que se incluye en el anexo 6. Por tanto, los dos expertos han tenido que hacer un esfuerzo importante para formarse una imagen razonablemente ajustada del modelo de evaluación y, sobre todo, de su posibilidad de funcionamiento en la práctica. No puedo por más que agradecer ese esfuerzo y constatar como su experiencia y conocimiento profundo del tema les ha permitido captar de una manera sorprendentemente afinada las características del modelo, imaginarlo en funcionamiento y prever algunas dificultades que han derivado en las sugerencias que me proponen.

- Tanto Saville Kushner como Miguel Ángel Santos inician sus informes con introducciones que ponen de relieve *la importancia que conceden al tema sobre el que trata el trabajo revisado*. Santos Guerra hace una amplia introducción argumentando la necesidad de la evaluación de programas y los criterios generales que deben tenerse en cuenta para llevarla a cabo y kushner hace un interesante análisis sobre la importancia para los sistemas educativos de contar con instancias mediadoras como los EAP.
- Parece que ambos expertos valoran el modelo EDSOM-EAP como un intento serio y bien fundamentado de proponer una forma de evaluar los EAP. Parece que el modelo, de una manera genérica, se considera viable y útil.

“antes de hacer otra consideración, es preciso decir que se trata de una iniciativa interesante, coherente, fundamentada, contrastada y sustancialmente dirigida a producir mejora a través de la comprensión”

(Santos)

“Se puede colegir fácilmente que, detrás y antes de la elaboración del modelo existe una interesante inmersión en lecturas y autores (más en los de una determinada orientación) y una prolongada experimentación de iniciativas y propuestas que ahora se reformulan y se precisan, dada la exigencia académica de una tesis doctoral” (Santos)

“Esta es una propuesta muy competente y plantea una importante investigación. Está bien organizada, bien escrita, argumentada y presentada de forma detallada. Joan apunta una estrategia de evaluación formativa para entender el papel y la función del EAP dentro de la complejidad política y profesional que implica su contexto.” (Kushner)

“...el objetivo de poner a prueba un modelo de evaluación, que pueda servir al EAP para definir y redefinir constantemente los “criterios” que apuntalan sus interacciones y asesoramiento, resulta muy apropiado y una excelente estrategia.” (Kushner)

- Después, los dos autores hacen algunas consideraciones/reflexiones de tipo general y sugerencias más concretas para ajustar o mejorar el modelo propuesto. Tanto Kushner como Santos explicitan que sus consideraciones deben entenderse como sugerencias que pretenden aportar reflexiones de cara a la aplicación del modelo y que no tienen la intención de prescribir ni corregir el modelo.

“Estas sugerencias han de entenderse como tales, no como prescripciones. El autor del modelo sabrá contrastarlas con sus postulados y experiencias y servirse de ellas en la forma en que mejor le convenga. No son, pues, correcciones, sino reflexiones para compartir.” (Santos)

“He escrito el informe como una crítica. El propósito es ayudarte a tomar los próximos pasos. Quiero que entiendas que me ha gustado lo que leí. Es un buen trabajo.” (Kushner, en el escrito que acompañaba el informe).

Veamos cuales son las *consideraciones y sugerencias que han formulado*. He organizado esta exposición a partir del análisis de los principales temas considerados por los dos expertos, he utilizado como criterio de presentación el proceso de la evaluación, es decir empezaré a exponer las consideraciones y sugerencias desde los aspectos más genéricos que deben tenerse en cuenta antes de iniciar el proceso de evaluación y acabaré con los temas que tienen que ver con los informes y la puesta en práctica de las propuestas de mejora. Este orden no tiene otra intención que presentar de forma estructurada el rico material que han aportado los autores. Los temas se presentan ordenados en apartados numerados, los títulos de los cuales han sido responsabilidad del autor de la tesis

Cada apartado incluye, normalmente, aportaciones de ambos expertos, mediante la cita literal de fragmentos de sus informes. Naturalmente, los fragmentos seleccionados para ilustrar cada uno pueden referirse también al contenido de otros, no se ha pretendido una clasificación ni una categorización estrictas del material.

Incluyo comentarios propios para valorar o situar las aportaciones de los expertos respecto del modelo y de las posibles modificaciones que se pueden derivar de sus sugerencias.

1- Necesidad de clarificar mejor el ámbito y la intención de la evaluación dentro del modelo

“El hecho de que la base de su investigación sea la auto-evaluación plantea también la cuestión del solapamiento entre la evaluación formativa y la investigación en la acción. Ambas son estrategias de investigación bastante distintas. No obstante pueden ser fácilmente confundidas en la práctica”
(Kushner)

“Comparto sustancialmente la idea de que la evaluación más rica y más significativa es aquella que se emprende con el fin de alcanzar un tipo de comprensión que permita tomar decisiones de mejora. Hay sin embargo, otros tipos de evaluación. (Convendría que el autor hiciese alusión a ellas...)”
(Santos)

A lo largo de la justificación de la tesis, sobre todo en el capítulo 3, se ha intentado situar el tipo de evaluación que promueve el modelo, sobre todo porque pretende

respetar la tradición reflexiva de los EAP y porque se orienta claramente a la mejora impulsada dentro de los propios equipos. Esta justificación estaba solamente apuntada en la documentación de que dispusieron los expertos. Aun así estoy de acuerdo con sus consideraciones y creo que en el modelo definitivo será necesario explicitar que esta evaluación es complementaria con otras que puedan buscar otras intenciones y habrá que explicar bien la situación un tanto ambigua de ser una evaluación que se desarrolla por iniciativa interna, que se gestiona de forma mixta y pretende comprender una situación compleja a través de las aportaciones de sus distintos implicados (internos y externos al EAP).

2- Necesidad de definir mejor los roles de investigador / evaluador / facilitador, dentro de la aplicación del modelo.

“Joan funcionará como “interno” y “externo”, pero también funcionará como diferentes tipos de “interno” -el primero para sus compañeros en Sants-Montjuïc, el segundo para sus compañeros en otros EAP, y el último hacia los profesores-.” (Kushner)

“Aunque el modelo se sustenta en un proceso autorreflexivo, creo que es importante contar con evaluadores externos. No son procesos incompatibles. Puede ser interesante combinarlos. No me refiero sólo a facilitadores sino a evaluadores propiamente dichos.” (Santos)

En este caso la confusión proviene, por un lado de la peculiaridad de la evaluación propuesta que hemos tratado en el punto anterior y por otro, del solapamiento en este momento de los roles ejercidos por el autor de esta tesis: como miembro de EAP participante en las evaluaciones, como facilitador al ser autor del modelo, como investigador que desarrolla una tesis doctoral.

Ya he expuesto y argumentado las ventajas e inconvenientes de esta multiplicidad de roles desde el punto de vista de la metodología de la investigación.

Naturalmente, de cara a la aplicación del modelo una vez terminada la investigación, el rol de investigador ya no tendrá sentido y se simplificará un poco la situación.

Por lo que respecta a la aplicación del modelo en un futuro, será necesario definir bien los posibles roles. La propuesta de Miguel Ángel Santos de que se pueda disponer de

evaluadores externos para potenciar la evaluación interna estaba prevista como posibilidad en el modelo, pero no es muy realista pensar que los EAP puedan disponer de ellos si tiene que costearlos la Administración. La posibilidad de contar con el apoyo o facilitación de algún colega o de los miembros de lo que en el modelo EDSOM se denominaba “comisión de colaboradores críticos” parece más viable.

3- Necesidad de que el modelo sea adaptable, incluyendo los Criterios de Calidad

“Cualquier modelo corre el riesgo de ser entendido de una forma rígida de tal manera que se somete la realidad a sus precisiones, pasos y recomendaciones, en lugar de servir a la iniciativa que se ponga en marcha en un momento y lugar concretos.”(Santos)

“Precisamente porque el modelo tiene una secuenciación rigurosa es necesario flexibilizarlo en función de las exigencias del contexto. El modelo ha de servir a la evaluación, no la evaluación al modelo.” (Santos)

“Me parece muy acertada la relación de criterios de calidad, dada la complejidad que tiene la cuestión (Santos Guerra y otros, 2003). Es una interesante aportación, con tal de que no se dé por cerrada e indiscutible. Con tal, también, de que se adapte al contexto al que se aplique.” (Santos)

Estoy absolutamente de acuerdo con las prevenciones expuestas, el modelo debe ser usado de forma libre y contextualizada por cada equipo. Esta ha sido la intención desde el principio del proyecto y ha sido también la constante en las aplicaciones prácticas que se han analizado en la investigación. De todas formas, tal como nos muestran los estudios sobre innovación educativa, es inevitable que cualquier propuesta o material que se presenta pueda ser utilizado de formas diferentes por aquellos que lo llevan a la práctica; unos lo aplicarán al pie de la letra, otros lo adaptarán y, algunos, incluso, harán un uso tan idiosincrásico que resultará difícil reconocer la propuesta inicial en el resultado. Esto se ha visto, en parte en las aplicaciones que se han descrito en esta tesis, en función de las condiciones, historia, experiencia, necesidades o estilo de cada EAP, se han desarrollado usos diferentes del modelo EDSOM-EAP, esto es la expresión de la recepción activa que efectúan las personas y las organizaciones de aquello que les llega como una propuesta nueva.

No obstante, sería conveniente que el modelo proporcione tanta ayuda como sea necesaria para poder desarrollar una buena evaluación y que permita efectivamente su adaptación a cada equipo y circunstancia.

Un caso particularmente sensible de esto es el Sistema Abierto de Criterios de Calidad (SACC) al que se refiere M. A. Santos. Se ha puesto mucho énfasis en que sirva como estímulo y posible orientación para que cada equipo defina sus propios criterios, pero no como criterios a adoptar acríticamente.

4- Explicitar los aspectos referidos a la negociación inicial de la evaluación.

“La investigación promete ser participativa ¿pero para quién, y en qué condiciones? ¿Qué derechos tienen los investigados por Joan cuando él pretende representarlos? ¿Qué pasa con los padres y estudiantes- tienen derechos en esta investigación? ¿Quién tiene el derecho de juzgar el trabajo de otros? ¿A quién pertenece el EAP?” (Kushner)

“Hay que negociar el proceso. Nada se dice al respecto. Creo que es una cuestión importante. La negociación da fuerza a la evaluación, subraya su sentido ético, permite ejercer el control democrático sobre su proceso y resultados. La negociación ha de estar escrita y en ella deben constar las condiciones en que se va a realizar la evaluación.” (Santos)

“Es muy importante hacer hincapié en un elemento que de forma recurrente, aparece en el texto: la iniciativa ha de ser de todos, ha de estar compartida. Ahí reside uno de los problemas que se plantean. ¿Quién toma la iniciativa? ¿Cómo conseguir que todos la respalden y se adhieran a ella). ¿Qué hacer cuando muchos o algunos no comparten la iniciativa y otros la combaten? ¿Cómo saber, si la iniciativa surge de la dirección que todos la secundan de forma voluntaria?” (Santos)

Estoy de acuerdo en que los aspectos a negociar al iniciar el proceso de evaluación no quedan muy explicitados en el modelo aunque se citan, pero hay que tener en cuenta que estamos en el contexto de un proceso de autoevaluación que se supone propuesto desde el propio equipo. Como se ha expuesto en el capítulo 2 los EAP son equipos que no tienen una estructura jerárquica interna, aunque existe la figura del director/a del EAP esta tiene un carácter de coordinación y se desarrolla habitualmente

de forma rotativa entre los miembros del equipo. Normalmente las decisiones se toman de forma colegiada.

Aún así, las observaciones de ambos especialistas me hacen pensar que quizá mi confianza en la tradición reflexiva de los EAP y mi familiaridad en los contextos donde se ha aplicado, me han hecho dar por obvios aspectos que merece la pena dejar bien explicitados en toda evaluación. Me refiero a la necesidad de explicitar acuerdos iniciales sobre las intenciones y actividades que se prevén en el proceso, quienes participarán, posibles funciones específicas dentro del equipo durante el proceso, aspectos sobre el compromiso de cada miembro a la hora de facilitar o buscar información en los centros que asesora, etc.

Naturalmente la autoevaluación no requiere el mismo tipo de negociaciones que suelen desarrollarse en las evaluaciones externas pero, ciertamente, es necesario tomar acuerdos y explicitarlos, sobre todo cuando se implica en el proceso a otras personas o instituciones. Será necesario hacer mejorar este aspecto en la versión definitiva.

5- Cuestiones de tipo ético, derechos de los participantes,

“Existe el punto de cómo Joan trata su propia implicación y maneja datos confidenciales que le han sido proporcionados por sus compañeros de trabajo. La posición de los EAP parece políticamente delicada, y esto significa que la investigación de Joan será también políticamente delicada. Quizá Joan necesita definir (negociar?) una serie de protocolos“ (Kushner)

“Toda evaluación que se realiza con fondos públicos debe producir un conocimiento que se ponga al servicio público. Ahora bien, hay que compaginar esta exigencia con el derecho de los profesionales a la privacidad en el ejercicio de su tarea. De tal manera que la evaluación pueda ser entendida por éstos como una ayuda y no como una amenaza.” (Santos)

Este aspecto se relaciona directamente con el que se ha tratado en el apartado anterior. En diferentes apartados de esta tesis se ha hecho referencia a los componentes éticos de la evaluación, (capítulos 3 y 4) y se han analizado en los informes de la fase B (apartados 7.2.5.2, 8.2.5 y 8.3.5). Creo, yo también, que son aspectos importantes para la credibilidad y la viabilidad de la evaluación. Estos

aspectos pueden constar entre los que deberían explicitarse al inicio del proceso, en la línea de lo comentado en el punto anterior, y estar presentes en todos los pasos y actuaciones. Sobre todo será necesario tenerlo en cuenta por lo que respecta al uso de la información que se pide a, o sobre, personas o instituciones externas al equipo.

6- La cuestión de la calidad y la fiabilidad de los datos sobre los que se basa la evaluación.

“En cierto momento Joan parece sugerir que *“opiniones o percepciones de los participantes”* producen *“indicadores imprecisos... que no proporcionan información fiable...”*. Pero ciertamente el reto consiste en hacer “fiable” aquel tipo de información que pueda englobar la complejidad que Joan está buscando.” (Kushner)

“La distinción básica es entre maneras de observar eventos educativos que o bien (a) están guiadas por criterios/indicadores externos y utilizan esos criterios para fragmentar el evento en categorías criterioales; o bien (b) invitan al entendimiento holístico de una situación basándose en el análisis de experiencias dentro de ésta.” (Kushner)

“Creo que sería útil para Joan pensar en una “teoría de coherencia” que funcionara, en esta investigación, de manera muy similar a como los que trabajan en estudio de casos llegan a una “teoría del caso” (ejemplo: ¿de qué trata este caso?). Esto sugiere un estudio por fases en el que Joan recoja datos; negocie su uso y lo comparta con otros; invite a la gente a teorizar sobre los datos; resuma esta teorización; negocie con sus participantes.” (Kushner)

“En la página 12 se dice que se “prima la relevancia y la validez” del conocimiento generado por encima de la supuesta fiabilidad en la obtención de datos. Creo que en esta afirmación se produce una equivocada valoración de los métodos cuantitativos frente al rigor de los métodos cualitativos. En cualquiera de los casos es importante la calidad de los datos. Cada paradigma tiene sus exigencias de rigor.” (Santos)

En este punto no puedo más que mostrar mi acuerdo total con cada una de las consideraciones de Saville kushner y Miguel Ángel Santos y agradecer sus aportaciones concretas para su puesta en práctica. Las propuestas del modelo

pretenden desarrollar procesos de recogida de datos cercanos a estas concepciones. Creo que, en todo caso, será conveniente exponerlo mejor en la versión definitiva del modelo ya que, al parecer, algunas de las expresiones de la documentación se prestaban a interpretaciones diversas.

7- Necesidad de buscar las aportaciones de todos los implicados y de reconocer y aprovechar la pluralidad

“En cierto momento Joan se refiere a la intención de *“reducir el nivel de subjetividad de las valoraciones sobre la práctica recurriendo al consenso, a la reflexión compartida, a la triangulación entre los diversos participantes”*. Aquí existe la posibilidad de confusión. Seguramente, lo que más necesita Joan son las opiniones subjetivas de la gente – necesita entender la base de los valores en los que subyace el asesoramiento del EAP, por ejemplo, y como esto es recibido. Ciertamente, la triangulación fue concebida (por ejemplo en el Ford Teaching Project) como un medio para centrarse en las diferencias entre perspectivas de, por ejemplo, estudiantes y profesores. Esta puede ser una buena estrategia para Joan” (Kushner)

“Aunque la propuesta consiste, sustancialmente, en un proceso de autoevaluación, es importante conocer la opinión de los destinatarios de los servicios de los EAP. ¿Qué necesitan? ¿Qué esperan? ¿Qué valor tienen esas expectativas? ¿Cómo valoran la actitud de quienes se acercan a ellos con la ayuda? “ (Santos)

La idea de que es a partir de las diferentes opiniones y aportaciones que comprenderemos mejor la complejidad del asesoramiento está, ciertamente, en la base del modelo. Recordemos que se define, entre otras características, como “dialógico” para enfatizar esta búsqueda de la triangulación. La intención no es forzar un falso consenso, sino poner en juego las diferentes opiniones, incluidas las de los implicados no pertenecientes al EAP.

De todas formas, del análisis de las aplicaciones prácticas que se han valorado en la fase B (capítulos 7 y 8) se desprende también la necesidad de mejorar este aspecto en el modelo. Como hemos visto ha sido difícil buscar la triangulación con los usuarios o la administración, la reflexión interna de los EAP ha resultado ser excesivamente endogámica y habrá que proponer más claramente formas de estimular los diálogos

con los contextos de la práctica y con los colaboradores críticos que ya están de hecho definidos en el modelo.

8- Necesidad de hacer previsiones de tiempo

“Es necesario hacer alguna referencia al cronograma. Es decir, hay que calcular, aunque de forma somera, de qué tiempos se está hablando. Aunque de forma flexible, debe haber alguna indicación al respecto. Sobre todo, cuando se plantea una evaluación de carácter cíclico que contiene diversas fases y etapas. Muchas evaluaciones se han estrellado contra las barreras temporales.”
(Santos)

Este aspecto no se ha propuesto en el modelo para no pautar excesivamente la actuación de cada EAP. No obstante la observación de M.A. Santos es muy realista y basada, sin duda, en una larga experiencia en evaluación de centros y programas.

Creo que puede ser conveniente incluir algunas indicaciones a modo de orientaciones sobre el uso del tiempo en la evaluación, desde el punto de vista de la necesidad de preverlo para desarrollar las actuaciones de evaluación y desde el punto de vista de la previsión de la duración de los ciclos que darán el ritmo del proceso en su conjunto.

9- Redacción, negociación, difusión de informes.

“Es imprescindible hablar de la redacción, de la difusión y de la negociación de los informes. [...] Puede haber distintos informes y no sólo uno al final. Puede haber diferentes informes para distintas audiencias. Lo cual no quiere decir que se hurte información a alguna de ellas.

Lo importante es saber lo que hay que hacer cuando no hay acuerdo sobre el contenido del Informe. Creo que lo mejor es saber que nadie tendrá derecho al veto sobre la totalidad o parte del informe y que nadie quedará sin poder reflejar por escrito y literalmente su discrepancia.” (Santos)

“Bien puede darse el caso de que finalmente una “teoría de coherencia” no sea lo mismo que un consenso- por ejemplo: una “teoría de coherencia” que explique parte del trabajo de un EAP puede fácilmente incluir la comprensión de la inevitabilidad de puntos de vista en conflicto y la necesidad de

negociación constante de realidades (lo que un matemático podría entender como “equilibrio inestable”). (kushner)

Este es uno de los aspectos que se apuntaban a partir del análisis de las aplicaciones de la fase B (apartados 7.2.5.2, 7.2.5.3) y que habrá que explicitar mejor, sobre todo con la intención de incluir las diferentes voces que se hayan expresado. Referido tanto a las discrepancias dentro del equipo como las opiniones divergentes que puedan ser aportadas por otros grupos o personas implicadas.

Si durante el proceso se ha tendido a hacer emerger la diversidad de voces y opiniones dentro del equipo y se ha buscado la de otros implicados, sería una limitación innecesaria e incomprensible que esto no se hallara reflejado en los informes. Posiblemente sea conveniente reflejar aquellos aspectos en que la discusión y la profundización en el tema han hecho confluir en conclusiones aceptadas conjuntamente y aquellas en que se mantengan opiniones diferenciadas.

En cuanto a la opinión de personas externas al EAP, quizá sería bueno que los informes finales reflejaran los comentarios y sugerencias del grupo de “colaboradores críticos” exponiendo cuales han sido aceptados e incorporados a las propuestas finales del informe y cuáles no lo han sido y por qué.

10- Implicación de la Administración en el proceso

“Queda abierta la cuestión de cuán tolerante será el sistema de la administración para aceptar que los criterios puedan fácilmente pasar a ser flexibles y sujetos a negociación, pero esto solo puede acercar a la administración a la realidad educativa. Lo que Joan propone es utilizar la evaluación para tender puentes de mutuo entendimiento en un sistema fragmentado.” (Kushner)

Este es otro aspecto importante dentro de la evaluación. ¿Podremos luego llevar a la práctica nuestras propuestas?.

Naturalmente, todo el modelo EDSOM se orienta a la mejora y, por tanto, a que las propuestas que se desprenden de la evaluación se lleven a la práctica, pero la evaluación y el propio modelo no son garantía de que eso sea así. Las condiciones de trabajo, la implicación y compromiso de cada miembro del equipo y de los centros o la administración con las propuestas de mejora que se puedan formular, no dependen

directamente de la evaluación. Pero es cierto que la manera de desarrollar la evaluación puede influir en la mejora efectiva, por ejemplo incluyendo en la evaluación las condiciones que pueden facilitar o entorpecer las mejoras que aparecen como necesarias, implicando y dando voz desde el principio a todos aquellos que después se verán comprometidos en la aplicación de las propuestas, etc.

Con este fin el modelo EDSOM-EAP proponía una evaluación que tuviera en cuenta toda la complejidad de la práctica incluyendo las condiciones de trabajo o la multiplicidad de personas implicadas. También que todo el proceso fuera compartido, en parte, por grupos y personas que, además de aportar su visión, pudieran reforzar su implicación en la puesta en práctica de las propuestas. La idea es que si hemos conseguido implicar a inspección, centros, administración,... en todo el proceso aumentará su compromiso con la implementación de las propuestas resultantes.

11- Necesidad de compartir concepciones y principios sobre educación y asesoramiento

“Joan habla de *“aportaciones, visiones y necesidades de todos los implicados”* pero en realidad no habla de principios educativos. Aun así, serán estos los que tendrán que apoyar su investigación. Las diferencias entre las distintas partes lo serán de principios educativos tal como se traducen en la práctica. [...] Como actor, Joan también deberá ser capaz de articular su propia posición educativa – su propia visión de currículum, ética pedagógica, democracia profesional y otros asuntos- ¿Cuál es la posición de Joan? ¿Cómo debe responder Joan?”
(Kushner)

“Administradores, miembros de los EAP y personas que reciben sus servicios han de compartir la concepción sobre la naturaleza del servicio. Un enfoque excesivamente clínico haría que tuviese que aumentar el tamaño del botiquín sin que se pusiese atención en reparar o perfeccionar la máquina que produce las heridas.” (Santos)

En el modelo EDSOM hay una apuesta clara por generar criterios y concepciones sobre la educación y sobre todo sobre el asesoramiento, estos criterios se entienden tanto como los que nos pueden servir para evaluar como uno de los resultados de la evaluación. En este sentido comparto y valoro las referencias de ambos expertos a la necesidad de compartir o llegar a compartir criterios dentro del proceso evaluativo.

12- Necesidad de llevar a cabo metaevaluación

“Creo que sería interesante hacer alguna referencia a la metaevaluación, es decir a la evaluación de la evaluación. Muchas veces, como en alguna parte he escrito, se hacen evaluaciones "sin ton ni son". Por eso hace falta preguntarse qué rigor ha tenido la evaluación, para qué ha servido, que efectos ha provocado y qué posibilidades de transferibilidad encierra.” (Santos)

Sin ninguna duda hay que incluir este aspecto en la nueva versión del modelo, este es uno de los elementos importantes de la evaluación y, aunque se tenía en cuenta en el “diálogo con los colaboradores externos” y se citaba en los aspectos a valorar al final de cada ciclo, es necesario explicitarlo más.

Hemos llegado al final de la revisión y el análisis de las aportaciones de Saville Kushner y Miguel Ángel Santos. Espero haber aprovechado sus lúcidas recomendaciones a la hora de formular la tercera versión del modelo que se expondrá en el próximo capítulo y con el que concluye la fase (C) de la investigación.

Capítulo 11

El modelo de evaluación EDSOM-EAP

(Versión actual)

En este capítulo se presenta la versión del modelo de evaluación que cierra su desarrollo en esta tesis, podríamos decir que es la versión final de la investigación que se ha expuesto a lo largo de los capítulos anteriores. No obstante, vuelvo a recordar que el modelo seguirá modificándose en cada nueva aplicación que se haga de él.

En esta versión se ha tenido en cuenta, sobre todo, el análisis de las observaciones y sugerencias de los dos especialistas en evaluación que hemos visto en el capítulo anterior (apartado 10.3), además de alguna otra consideración proveniente, aún, de los últimos análisis de las aplicaciones prácticas a los EAP de Gracia y Sant Andreu que no se habían incluido en la versión anterior.

Fundamentalmente se han especificado mejor algunos aspectos que podían resultar confusos o de los que se facilitaba poca información: sobre el tipo de evaluación y su complementariedad con otras evaluaciones, sobre los responsables del proceso, sobre la necesidad de acordar y planificar las actuaciones, sobre las dos dimensiones temporales del proceso, sobre el contenido plural y la utilización de los informes, etc.

También se han añadido referencias explícitas a la metaevaluación del proceso y se ha modificado la presentación del Sistema Abierto de Criterios de Calidad (SACC) añadiendo los aspectos que puede incluir cada uno de los criterios, según el resultado del estudio inicial donde se construyó el SACC, la intención de esta nueva presentación es ofrecer más elementos de reflexión a los EAP para la construcción de sus propios sistemas de criterios.

11.1. El modelo E.D.S.O.M.-E.A.P.: Presentación y aspectos generales

El modelo EDSOM-EAP es una propuesta para la evaluación de los Equipos de Asesoramiento Psicopedagógico. Se basa en la tradición de práctica reflexiva que los caracteriza, pero pretende dotar a la reflexión de algunos elementos de *sistematización y contraste* que aumenten su rigor y su objetividad. La finalidad es la *comprensión y la mejora de la práctica*.

Este tipo de evaluación debe entenderse como *complementaria* de otras que pueden ser impulsadas o desarrolladas desde la inspección, dentro de los centros donde se interviene, o por otras instancias externas. Cada una de estas evaluaciones tendrá finalidades y condicionantes diversos, por tanto todas pueden ser útiles para satisfacer determinadas necesidades de información de determinados grupos o personas. El modelo EDSOM-EAP se orienta claramente al cambio y la innovación de la práctica asesora a partir de la voluntad de mejora de los profesionales de los equipos que la llevan a cabo. La evaluación sería un instrumento para el estudio sistemático del asesoramiento en los contextos en que se da, para la generación de criterios de valor que orienten y den rigor al análisis y para la formulación de propuestas en la línea de las tendencias de valor o calidad acordadas.

Por ello, la evaluación propuesta es fundamentalmente interna a los EAP (en lo que se refiere a la iniciativa y la gestión del proceso) pero incluye el diálogo y la colaboración con otros implicados, de manera que pretende potenciar los dos focos de evaluación "interna/externa" para aprovechar los beneficios de cada uno (Santos Guerra, 1993, 1998; Nevo, 1997).

El modelo se entiende como una herramienta que pueden utilizar los EAP, se ha construido a partir de su contexto práctico e institucional, pensando en que sea útil para sus profesionales y para aquellos que están implicados en la intervención psicopedagógica que desempeñan. Los receptores principales de este modelo son los y las profesionales de los EAP, aunque el modelo aporta algunos instrumentos y concepciones sobre el asesoramiento que pueden ser tenidos en cuenta por cualquier persona o institución que quiera aproximarse al conocimiento de la tarea de estos servicios (especialmente el Sistema Abierto de Criterios de Calidad o el esquema

sobre los Ámbitos de decisión de los EAP, aportan buenos elementos de referencia para su estudio).

Es muy importante destacar que el modelo EDSOM-EAP tiene, ante todo, la pretensión de resultar útil a los profesionales que decidan utilizarlo, no tendría sentido que el modelo mismo se convirtiera en un estorbo o un corsé que más que sistematizar la reflexión de los equipos, la volviera más rígida e uniforme. El modelo se presenta como una orientación: aporta concepciones sobre la evaluación para la mejora, sugiere determinados procedimientos, presenta ejemplos de instrumentos de tipo conceptual y otros para estructurar y registrar la reflexión (ver apartado 11.5), de hecho se propone con vocación de ofrecer ayuda concreta para llevar a cabo una evaluación en la línea descrita. Ahora bien, la concepción de evaluación y de su relación con el cambio que están en la base del modelo, requieren que cada equipo haga un uso reflexivo y adaptado del mismo. Los distintos componentes que se ofrecen deben ser utilizados por los profesionales de los EAP en función de sus propias necesidades, concepciones, condiciones o intereses. Siempre que se presenta un modelo para algún tipo de actuación se entiende que éste podrá ser usado de formas diversas. El modelo ofrece orientaciones y elementos suficientes para que cada EAP lo adapte a su conveniencia, el autor anima a sus posibles usuarios a hacer un uso creativo e incluso heterodoxo del mismo y a que, después, valoren y comuniquen las variaciones que les han sido útiles por si pudieran serlo también para otros.

En todo caso hay algunas características del tipo de evaluación que se propone aquí que sería importante tener en cuenta, como el hecho de no reducir abusivamente la complejidad de la práctica para hacer más sencilla la evaluación o la necesidad de recoger las diferentes voces dentro o fuera del equipo, para construir la evaluación desde el diálogo, la participación y la pluralidad o la conveniencia de enfocar la evaluación hacia la propuesta y ejecución de actuaciones de mejora.

Las siglas de la denominación que se ha dado al modelo indican algunas de sus principales características:

EDSOM = Evaluación Dialógica, Sistemática, Orientada a la Mejora

En el próximo apartado se expondrán las bases conceptuales del modelo y en los siguientes los distintos elementos que configuran la propuesta.

11.2. Las bases del modelo (las ideas-fuerza)

11.2.1. Evaluación orientada a la mejora

Se entiende que la evaluación no tiene un valor en sí misma, es un instrumento que se incluye dentro de un proceso reflexivo orientado explícitamente hacia la innovación y la mejora de la práctica.

Por tanto no estamos hablando de una evaluación entendida como una forma de comprobación de resultados ni de rendimiento de cuentas. El equipo que inicia un proceso de evaluación siguiendo este modelo, está explicitando la voluntad de mejorar su práctica a través de un proceso de reflexión interna y el dialogo con otros conocimientos, contextos o agentes implicados. En este sentido, la evaluación se relaciona muy directamente con la formación, con la reflexión o la investigación en la acción. Se trata de indagar y aprender continuamente sobre la práctica asesora y aprovechar lo que se va aprendiendo para actuar sobre ella en una línea de mejora.

11.2.2. Evaluación inicialmente interna y grupal

Si lo que pretendemos es la mejora de la práctica de los EAP, parece lógico que demos preferencia a una evaluación que emerja y se gestione desde los propios equipos. Esto respeta su tradición reflexiva, que ya hemos mencionado y es coherente con el conocimiento actual sobre innovaciones educativas (Carbonell, 2001; Fullan, 2002; De Diego, 2002) que nos muestra como las innovaciones son más ricas, producen cambios más profundos y consiguen un mayor compromiso de los participantes si emergen de las necesidades, intereses y preocupaciones de quienes deben llevarlas a cabo.

Concretamente proponemos utilizar la metodología evaluadora de la *Autorreflexión Colegiada* (Ruiz, 1996) que ya es habitual en el trabajo de los EAP. Pero queremos hacerla más rigurosa a partir de introducir elementos de *sistematicidad* en el proceso y de *contraste* representado en el modelo por el *Diálogo* interno y externo (Santos Guerra, 1998). La preferencia por procesos de autoevaluación interna no excluye en absoluto, que se pueda contar con la participación de otros implicados o colaboradores externos (profesorado, inspección, supervisores, colegas de otros equipos).

Siguiendo en esta línea, es posible, incluso conveniente, que la evaluación interna de los EAP pueda contar con la ayuda de algún facilitador externo que asesore en el desarrollo del proceso.

Por otro lado, aunque la “audiencia primaria” de los resultados de la evaluación serían los profesionales del equipo, porque de ellos sería la principal responsabilidad de llevar a cabo las mejoras propuestas, también puede haber “audiencias interesadas” (Guba y Lincoln, 1981, citados por Nevo, 1997) que puedan verse implicadas o que decidan comprometerse en el desarrollo de esas propuestas, por ejemplo: administración, centros, usuarios.

Además, la autoevaluación no excluye que ésta pueda combinarse con actuaciones de evaluación externa promovidas por otros implicados. De hecho cada vez se extiende más la convicción de que es necesario complementar los dos tipos de evaluación (Nevo, 1997; Santos Guerra, 1993, 1998). Con todo, el modelo que se propone aquí *prioriza la autoevaluación interna potenciando el contraste mediante los diálogos* que se exponen a continuación.

11.2.3. Evaluación basada en el diálogo

Esta es una de las características fundamentales del modelo ya que define como fuente de validación del proceso evaluativo la “razón dialógica”.

Consideramos que la práctica asesora es una construcción social que se da como resultado de la interacción de diferentes personas y organizaciones, por tanto su evaluación debe estar basada también en la construcción conjunta a partir del diálogo orientado a analizar y mejorar esa práctica. Podríamos decir que se intenta reducir el nivel de subjetividad de las valoraciones sobre la práctica recurriendo al consenso, a la reflexión compartida, a la triangulación entre los diversos participantes. Todo ello se hace de manera intencionada para obtener un conocimiento más completo de lo que estamos evaluando. Para llevar a cabo esta indagación compartida, en el modelo EDSOM se propone organizar sistemáticamente la evaluación de los EAP a partir de cuatro diálogos complementarios:

- *Diálogo con el conocimiento interno* del equipo. Reflexión colegiada entre los diversos profesionales, puesta en común de concepciones y prácticas individuales, pero también interacción con todo el conocimiento ya acumulado:

cultura y proyecto de equipo, criterios de actuación, etc. Para fomentar la coherencia interna del EAP como base y finalidad de la evaluación.

- *Diálogo con el conocimiento externo.* Ampliación del campo de información disponible a través de la interacción con las fuentes de conocimiento que se puedan consultar fuera del equipo: expertos sobre el tema a evaluar, colegas de otros equipos, documentación publicada, etc.

- *Diálogo con los contextos de la práctica.* Búsqueda de información y reflexión compartida con las otras personas implicadas en el asesoramiento en los diferentes contextos de intervención (profesorado, alumnado, familias, administración, otros servicios,...). Búsqueda de cómo influye en todos los implicados (Kushner, 2002), pero también observación de la propia práctica en su aplicación real en esos contextos para comprobar el grado de coherencia con el discurso generado dentro del EAP.

- *Diálogo con “colaboradores críticos”.* Contraste y reflexión conjunta con un grupo formado por representantes del profesorado, colegas, administración, usuarios, etc. Dentro del modelo EDSOM este grupo tendría funciones de apoyo externo a la evaluación, aportaría opiniones y valoraciones sobre el trabajo de autoevaluación del equipo y sobre la utilidad y viabilidad de las propuestas de mejora. Representaría otra fuente de validación y podría fortalecer el compromiso de todos los sectores en la ejecución real de las propuestas.

En cada uno de estos diálogos se pueden utilizar instrumentos para recoger, analizar y compartir información. En el modelo se proponen algunos procedimientos orientativos para desarrollar la evaluación y se citan posibles instrumentos (ver apartados 11.5, 11.6, 11.8, 11.9 y 11.10), pero no se prescriben instrumentos concretos porque se entiende que deben escogerse en función de cada proceso y contexto.

Aún así cabe decir que en este modelo se prima la relevancia y la validez práctica del conocimiento generado por encima la supuesta fiabilidad en la obtención de los datos, de manera que se propone utilizar los instrumentos propios de la evaluación cualitativa. Esta opción no excluye que se pueda cuantificar algún aspecto de la práctica si se cree necesario para su interpretación cualitativa posterior.

11.2.4. Evaluación holística y cíclica

Para resolver la dificultad de evaluar una práctica tan compleja proponemos, además de las características ya citadas, que el proceso de evaluación no reduzca la complejidad si no que la tenga en cuenta en todo momento. Proponemos transitar fluida y conscientemente de lo concreto a lo complejo, y viceversa, cuando evaluamos la práctica asesora.

En cada momento podemos evaluar, si lo creemos necesario, una parte acotada de nuestra práctica pero deberíamos abordarla teniendo en cuenta su complejidad en algunos aspectos:

- no reduciendo abusivamente los aspectos evaluados en aras de la facilidad para observarlos o medirlos. Cada parte de la práctica que tomemos en consideración reproduce la complejidad del conjunto.

- reconociendo y señalando las relaciones de cada parte estudiada con la totalidad de la práctica. En cada actuación concreta deben utilizarse los mismos criterios de valor que sirven para analizarla globalmente, de ahí la importancia de explicitar los criterios y entenderlos no sólo como un instrumento para evaluar sino también como un producto de la evaluación. Uno de los objetivos de la evaluación, tal como la entendemos aquí, debe ser la definición y modificación continua de los criterios que sirven para dar valor a nuestra práctica y, por tanto, orientar su mejora. Cada pieza forma parte de la globalidad y contiene todos sus elementos y criterios, la coherencia entre cada actuación profesional y el proyecto global del EAP se construye de arriba hacia abajo y en sentido contrario.

Es decir, debemos tener siempre en la mente la totalidad de la práctica asesora y los criterios que la guían por acotado que pueda ser el objeto de evaluación sobre el que ponemos el foco de análisis en un momento determinado. Podríamos aplicar aquí el conocido eslogan de los ecologistas “*piensa globalmente y actúa localmente*”

En este sentido la evaluación se plantea en el modelo EDSOM-EAP como un *proceso cíclico* en el que se puede abordar sucesivamente el análisis de aquellos ámbitos de la práctica que el EAP decida en cada momento, pero teniendo en cuenta que forman parte de un conjunto fuera del cual su estudio no tiene sentido.

Cada ciclo parte del análisis de la tarea general, se focaliza en un ámbito para profundizar su estudio y vuelve a la visión general para reconstruirla. Por ello es importante que las conclusiones y propuestas de cada ciclo de evaluación se plasmen en propuestas para el ámbito concreto que se ha analizado pero también haga aportaciones a los niveles generales de decisión del EAP (Proyecto de EAP, Líneas y Criterios de Actuación, Planes de Acción). En la figura 11.1 (apartado 11.8) se muestra gráficamente el procedimiento cíclico propuesto.

Es importante resaltar que después de cada ciclo debería reconstruirse, de alguna manera, nuestra comprensión sobre el conjunto de la práctica profesional del EAP.

11.3. Las finalidades del proceso de evaluación

Ya se ha comentado que el modelo de evaluación se propone ciertas finalidades que son complementarias de las que puedan proponerse otras formas y actuaciones de evaluación. Aquí se prima la comprensión de la práctica, la construcción de criterios y la mejora a partir de buscar la coherencia entre los criterios y la práctica real. Concretamente el proceso de evaluación tendría las siguientes finalidades:

- *Aumentar el conocimiento y la comprensión de la práctica asesora, como único camino razonable para valorarla y tomar decisiones al respecto.*
- *Explicitar, definir o modificar los criterios de valor que se utilizarán para analizar y tomar decisiones sobre la práctica asesora en el contexto en el que se está desarrollando y en el conjunto de la práctica.*
- *Valorar la práctica que se está llevando a cabo en un momento y contexto dados, a partir de los criterios definidos, para identificar sus puntos fuertes y débiles.*
- *Proponer las modificaciones que parezcan necesarias para mejorar la práctica asesora en la dirección de los criterios de valor acordados.*

11.4. Los roles y responsabilidades en el proceso de evaluación

El modelo EDSOM-EAP se ha definido como un proceso de evaluación interna que, no obstante, pretende incluir en el diálogo para la comprensión de la práctica a otras personas o grupos. También se ha considerado la posibilidad de que los equipos puedan contar con la presencia de facilitadores o colaboradores externos. Además se supone que las propuestas de mejora implicarán de alguna manera a personas o instituciones externas al EAP. Por todo ello la dimensión personal del proceso de evaluación en este modelo resulta un tanto compleja y merece la pena intentar aclarar algunos puntos al respecto.

- Los profesionales del EAP que decide emprender su evaluación mediante este modelo son los responsables de la iniciativa. Son ellos quienes deciden la conveniencia de autoevaluarse y de hacerlo utilizando el modelo EDSOM-EAP. Es posible que esta decisión se enmarque en el contexto de sugerencias administrativas de llevar a cabo algún tipo de evaluación interna, pero el uso del modelo supone la intención expresa de responsabilizarse del proceso como una iniciativa propia del EAP. La responsabilidad del equipo se extiende a la gestión de todo el proceso desde el inicio hasta la redacción de los informes, sin que ello excluya la participación de otros.

- Dentro del equipo se puede acordar la asunción de roles diferenciados si se cree necesario, por ejemplo puede ser conveniente que uno de los profesionales, o una pequeña comisión, actúen como coordinadores del proceso, puede que sea útil encargar la estructuración o la redacción de aspectos diferenciados a comisiones que actúen simultáneamente en el tiempo, etc. El modelo no da indicaciones concretas en este sentido porque los equipos son muy diversos en cuanto a número de profesionales y costumbres de organización interna. Este tipo de decisiones corresponden a cada EAP y deberían acordarse en el momento de iniciar el proceso y/o al inicio de cada ciclo, en función del ámbito y las actuaciones de evaluación previstas.

- También podría contarse con el apoyo de algún facilitador externo. Como en todo proceso de reflexión grupal puede ser conveniente tener la perspectiva de algún profesional ajeno al equipo que ofrezca un conocimiento especializado y/o una

perspectiva desde el exterior. En la tradición reflexiva de los EAP, como ya se expuso en el apartado 3.4, el recurso a la *supervisión externa* como forma de contraste profesional y de formación ha sido utilizada con muy buenos resultados. Esta posibilidad debe ser tenida en cuenta por los profesionales de cada EAP y son ellos quienes deben decidir sobre su conveniencia y sobre las funciones o aportaciones del facilitador. En todo caso debe quedar claro que la función de facilitadores externos no sería la de evaluar ni prescribir procedimientos ni actuaciones, sino aportar una visión desde fuera que ayude en el proceso que desarrolla el EAP.

Es preciso tener en cuenta, sin embargo, que la posibilidad de contratar supervisores de este estilo no forma parte de los recursos que la administración facilita a los EAP, por tanto los equipos que pretendan contar con este tipo de ayuda deberán buscar fórmulas creativas como puede ser la cooperación mutua con otros equipos que permitiera el apoyo externo recíproco o el aprovechamiento del “diálogo con colaboradores críticos” que se propone en el proceso del modelo, para obtener ciertos momentos de contraste durante el itinerario de la evaluación.

- Además de la posibilidad de contar con algún facilitador externo, en el modelo EDSOM-EAP se recomienda explícitamente buscar el intercambio profesional con personas o grupos que tengan conocimiento o experiencias específicas sobre el tema que se está evaluando. Se trata de lo que en el modelo se denomina el “diálogo con el conocimiento externo”, en el que se busca enriquecer la reflexión con aportaciones recogidas de diversas formas: lectura de artículos o libros, consultas a especialistas, consultas a bases de datos especializadas, visitas a otros equipos o centros, etc.

Las personas con las que se contactaría en este tipo de intercambios no tendrían, en principio, ninguna función dentro del proceso más allá de aportar su conocimiento en un momento dado del mismo a petición del EAP.

- Aunque la responsabilidad de la iniciativa y la gestión del proceso recae directamente sobre los profesionales del EAP, la práctica que se evalúa es compleja y socialmente construida. Uno de los pilares conceptuales del modelo es tener en cuenta estas características, por tanto es importante hacer participar a los demás implicados, tanto para ampliar el diálogo sobre el que se construye la comprensión como para acordar de una forma más realista propuestas de mejora que afectarán, además de a los profesionales del EAP, a profesorado, equipos directivos, otros servicios, inspección, etc. Esta participación significa que las personas implicadas en la práctica asesora

deberían tener, de entrada, un rol de *informadores* dentro del proceso, sus opiniones, necesidades, puntos de vista, deben recogerse como material para tener una visión rica de la realidad que se estudia. Pero además, deberían ser considerados como *audiencia* o receptores de los resultados de la evaluación, tanto por razones éticas (ya que la evaluación los incluye) como por razones técnicas, por cuanto su participación en todos los momentos de la evaluación incluiría algún tipo de compromiso con las propuestas de mejora en las que se verán implicados. Esta participación de diversas personas o grupos como informadores-participantes y como receptores de los informes de evaluación debe acordarse con los interesados y sería conveniente que constara en los planes de evaluación o documentos similares que recojan los acuerdos en que se basa el proceso.

En el modelo EDSOM-EAP la participación en el proceso de las personas o instituciones implicadas en el asesoramiento psicopedagógico, se refleja en el “diálogo con los contextos de la práctica”.

- Finalmente, otro tipo de rol dentro del proceso propuesto en el modelo EDSOM-EAP es el de *colaborador crítico*, estas personas formarían parte de un pequeño grupo que, a petición del EAP, se comprometerían a llevar a cabo un trabajo de revisión desde fuera del proceso y los productos de la autoevaluación. La composición concreta del grupo y la forma específica en que desarrollaría su trabajo debería definirse dentro de cada EAP y de acuerdo con los posibles colaboradores. En cuanto a la composición hay que tener en cuenta que interesa contar con visiones desde diferentes posiciones respecto de lo que se está evaluando, a título orientativo podría contarse con algún/os representante/s de los centros educativos de la zona, con alguno de los inspectores, con algún colega de otro EAP, con algún miembro de otros servicios de la zona, etc.

Por lo que respecta a las funciones y formas específicas de llevarlas a cabo, debe quedar claro que los colaboradores críticos trabajan para apoyar la evaluación no para fiscalizarla, sus aportaciones han de enriquecer, ayudar a aclarar, etc. Sus opiniones deben tenerse en cuenta *pero no son vinculantes para el EAP*. Podríamos decir que este grupo de colaboradores críticos se conforma como un órgano consultivo. Para desarrollar su tarea el grupo deberá recibir información del proceso a través de la documentación que se genera, fundamentalmente de los acuerdos o planes de evaluación que se redacten al inicio de cada ciclo y, sobre todo, de los informes que el equipo vaya produciendo. Una forma relativamente sencilla de que este grupo pudiera

desarrollar su trabajo sería que, una vez hayan aceptado la participación, se les vaya facilitando la documentación para que puedan estudiarla individualmente y planificar, en momentos clave del proceso, algunas sesiones de trabajo donde puedan debatir, primero entre ellos y después con los profesionales del EAP, sus dudas, comentarios, aportaciones y sugerencias sobre la documentación recibida.

11.5. El proceso cíclico de evaluación y su doble dimensión temporal.

Las características del modelo de evaluación que hemos expuesto deben plasmarse en una propuesta de procedimiento que permita a los EAP llevar efectivamente a la práctica ese tipo de tarea encaminada a comprender y mejorar sus actuaciones.

No se trata de prescribir un procedimiento cerrado ya que cada equipo debe diseñarlo en función de sus propias características y de sus intenciones específicas cuando inicia la evaluación, pero parece lógico que el modelo proponga un procedimiento general coherente con las bases y las finalidades que se han descrito.

En el apartado 11.8 se expondrán los pasos que se proponen para desarrollar la autoevaluación y algunas de las estrategias e instrumentos que pueden utilizarse en cada uno de ellos.

El proceso cíclico que se ha citado anteriormente tiene dos dimensiones que discurren simultáneamente, una a largo plazo que se refiere a la globalidad de la práctica del EAP, otra mas concreta que se refiere a los ámbitos de esa práctica en que se focaliza la actividad de evaluación en un momento determinado (cada uno de los ciclos del proceso). Estas dos dimensiones deben potenciarse y darse sentido mutuamente a partir de los “criterios de valor o calidad” que se expliciten en cada una. Esos criterios serian, pues, los nexos entre las dimensiones global y concreta de la evaluación en nuestro modelo.

De esta manera la autoevaluación de los equipos, tal como la propone el modelo EDSOM-EAP, debería basarse en la relación entre el Proyecto de EAP y el análisis profundo de ámbitos acotados de ese proyecto. Los criterios del proyecto servirían para valorar los aspectos concretos, pero al mismo tiempo la comprensión generada en la evaluación debería servir para revisar los criterios generales.

Las dos dimensiones temporales que se han citado dentro de la secuenciación cíclica, hacen que se superpongan dos tipos de planificación. Una abierta en el tiempo y en los objetivos, es la dimensión a largo plazo, se presenta como un proceso continuado de reflexión y resulta muy difícil de prever y más aún de temporalizar. La otra dimensión corresponde a cada uno de los ciclos donde se toma un aspecto concreto de la práctica para analizarlo y hacer propuestas concretas de mejora, en este caso es conveniente planificar las actuaciones y explicitarlas en algún plan o documento, en esta planificación inicial de cada ciclo también es conveniente hacer ciertas previsiones de tiempo que tengan en cuenta la realidad de las condiciones de trabajo y permitan organizar adecuadamente las actuaciones de evaluación.

El modelo, naturalmente, no puede especificar que temporalización sería la más adecuada para desarrollar un ciclo de evaluación, pero parece lógico que los ciclos se adapten al ritmo que suelen marcar los cursos escolares, esto no significa que cada ciclo tenga que coincidir con un curso, sino que sería razonable que el EAP tuviera en cuenta el ritmo del curso para prever la secuencia y la temporalización del proceso. Por otro lado, sería conveniente que los ciclos no se dilataran en exceso para evitar que el trabajo se diluya si no se va plasmando en informes y propuestas, recordemos que la evaluación se entiende, en este modelo, como un instrumento para la comprensión y la mejora, si pasa mucho tiempo sin llegar a algún tipo de conclusiones puede que la tarea pierda sentido para los participantes.

11.6. Los instrumentos y técnicas para desarrollar el proceso

El modelo EDSOM no propone unos instrumentos cerrados ya que pretende estimular procesos de reflexión contextualizados desde cada equipo. Se entiende que los profesionales que lleven a cabo estos procesos pueden generar, si lo creen conveniente, instrumentos para desarrollar las diferentes fases y pasos del proceso.

Aún así, para facilitar o estimular la tarea de aquellos equipos que decidan autoevaluarse mediante este modelo, se proponen diferentes tipos de instrumentos que pueden utilizarse. En el apartado 11.8. se expone el esquema general del proceso y se sugieren algunos instrumentos para cada uno de los pasos.

A continuación se explican los instrumentos y técnicas sugeridos, diferenciándolos en tres grandes tipos:

- *Instrumentos conceptuales*: que surgieron de la investigación inicial y forman parte integrante del modelo.
- *Instrumentos-registro*: que han ido generándose en las diversas aplicaciones prácticas que se han desarrollado del modelo.
- *Técnicas de recogida de información*: se recomiendan las propias de la evaluación de tipo interpretativo.

En los tres casos se incluyen a título de estímulo para la construcción de instrumentos adecuados a las características de cada equipo y de los ámbitos y condicionantes de sus procesos de evaluación.

Los modelos de los instrumentos que se citan en este apartado están agrupados en los apartados 11.9 y 11.10.

11.6.1. Instrumentos conceptuales del modelo

Se trata de dos instrumentos que se generaron en el mismo proceso de formulación del modelo inicial. De hecho forman parte integrante del mismo. Pueden utilizarse para situar la práctica profesional de los EAP desde un punto de vista general antes de proceder a la evaluación de aspectos concretos, a partir de estos instrumentos cada equipo puede construir propuestas similares adaptadas a sus características o concepciones teóricas. *(Los modelos de estos instrumentos se incluyen en el apartado 11.9).*

Instrumento conceptual 1 - “Ámbitos de decisión/planificación de los EAP”

Esquema dónde se organizan las tareas de los EAP en función de los ámbitos de decisión que el autor propone: Proyecto de EAP, Líneas y Criterios de Actuación, Planes de colaboración, Planes de atención, Planes de coordinación, Planes de organización y mejora.

Este instrumento puede facilitar la percepción de la complejidad de la tarea de los EAP y la ubicación de los aspectos concretos que se decidan evaluar dentro de esa globalidad. (Se representa gráficamente en la figura 11.2. del apartado 11.9).

Instrumento conceptual 2 - “Sistema Abierto de Criterios de Calidad” (SACC)

Se trata de un conjunto de criterios que pueden relacionarse con un asesoramiento de calidad, pueden utilizarse, pues para valorar la práctica de los EAP, se presentan agrupados en cuatro apartados:

- a) Sobre finalidades e intenciones de la intervención
- b) Sobre relaciones con las instituciones
- c) Sobre procedimientos técnicos de la intervención
- d) Sobre condiciones y trabajo interno del equipo

Este *sistema abierto de criterios de calidad* se construyó en el curso de la investigación inicial a partir del análisis interpretativo de las aportaciones de los 33 profesionales de diferentes sectores que fueron entrevistados. Por tanto, dentro del modelo, representa una referencia relevante para la valoración de la práctica de los EAP, aunque no pretende ser ni exhaustivo ni cerrado.

No obstante el modelo EDSOM-EAP propone que cada equipo explicita sus propios criterios de valor como guía para el proceso de evaluación y como finalidad del propio proceso.

De manera que este instrumento se propone como estímulo e inspiración (si se quiere) para que cada equipo defina sus propios criterios de calidad. Naturalmente también puede *adoptarse* o *adaptarse*, si coincide con el pensamiento del equipo, como base para la evaluación.

En el modelo concreto de SACC que se presenta en el apartado 11.9 se incluyen las tablas correspondientes a los criterios agrupados en los 4 apartados citados con su definición y los aspectos que contienen (tabla 11.6). Después, se incluye una tabla (tabla 11.7) con dos columnas vacías que representa la que podría construir cada EAP seleccionando los criterios que le parezcan más convenientes (de los que aparecen en el SACC o no), en la columna de la derecha con el título “especificaciones o comentarios” se podrían especificar los aspectos que cada EAP creyera necesario

para adaptar o concretar su visión de cada criterio que ha incluido en su propio sistema.

11.6.2. Instrumentos-registro.

Estos instrumentos son de otro tipo, han ido surgiendo en las sucesivas aplicaciones del modelo en los 3 EAP donde se ha experimentado. Se han creado como respuesta a la necesidad de estructurar los diferentes pasos del proceso y registrar sus resultados.

También en este caso, se presentan a título orientativo, de manera que en cada proceso pueden utilizarse de forma adaptada o sustituirse por otros que se construyan ad-hoc.

Citamos a continuación algunos ejemplos de este tipo de instrumentos que se relacionan directamente con pasos del procedimiento de evaluación. En el esquema general que se incluye en el apartado 11.8 se visualiza esta relación y en el apartado 11.10 se muestran ejemplos concretos construidos en evaluaciones reales (tablas de la 11.8 a la 11.13).

- Instrumento-registro 1: *“Definición del objeto de evaluación y actuaciones del EAP”*
(ejemplo del instrumento y el registro de la reflexión desarrollada en este paso del proceso en el EAP de Gracia sobre el ámbito de la Evaluación Psicopedagógica del alumnado)

- Instrumento-registro 1b: *“Aportaciones específicas del EAP en el ámbito escogido”*
(ejemplo de instrumento creado para poner en común e identificar las aportaciones específicas del EAP de Gracia en los procesos de Evaluación Psicopedagógica del alumnado)

- Instrumento-registro 2: *“Las preguntas iniciales para la evaluación”*
(ejemplo de instrumento para registrar la reflexión del EAP de Sant Andreu sobre las preguntas formuladas para la evaluación del ámbito del Trabajo Interno del Equipo).

- Instrumento-registro 3: *“Necesidades de diferentes implicados en el ámbito estudiado”*
(ejemplo de instrumento diseñado para recoger las reflexiones individuales previas a su discusión en el equipo sobre las necesidades, finalidades u objetivos que cada

profesional atribuye a las diferentes dimensiones identificadas dentro del tema del Trabajo Interno del Equipo)

- Instrumento-registro 4: *“Descripción y valoración de la práctica”*

(ejemplo de instrumento diseñado para la evaluación del Trabajo Interno del Equipo en el EAP de Sant Andreu, la intención es facilitar la tarea de la comisión encargada de recoger datos sobre la práctica actual en la dimensión de la “gestión del equipo” para su posterior valoración conjunta).

- Instrumento-registro 5: *“Fuentes de información para el diálogo con el conocimiento externo”*

(ejemplo de instrumento diseñado para identificar los temas de interés o preocupación que van apareciendo a lo largo de la reflexión y relacionarlos con posibles fuentes de información o conocimiento externo a las que se puede acudir)

Algunos de estos instrumentos pueden utilizarse como ayuda para la reflexión, individual o en comisiones, previa a la reflexión grupal en el equipo. Todos ellos sirven para orientar la reflexión del equipo y registrar sus resultados en cada paso del proceso.

Queda claro que la creación de instrumentos que se muestren útiles para llevar a cabo las tareas propuestas forma parte del propio proceso y cada equipo que se involucre en la evaluación siguiendo el modelo EDSOM-EAP creará algunos instrumentos. También está claro que los instrumentos generados pueden incorporarse al repertorio del modelo y servir de inspiración o ser adaptado directamente en sucesivas aplicaciones en diferentes equipos. Por ello sería conveniente potenciar el intercambio de instrumentos y experiencias de evaluación a partir de la difusión de informes de evaluación o de la tarea de las personas que ejerzan como facilitadoras externas de los procesos de evaluación.

11.6.3. Los instrumentos habituales de la evaluación cualitativa

En determinados momentos del proceso, será necesario que los equipos utilicen las técnicas e instrumentos de recogida de información propios de las evaluaciones cualitativas:

- observaciones
- entrevistas

- análisis de casos de intervención
- autoinformes
- análisis de documentos
- diarios
- etc.

En el esquema general que se incluye en el apartado 11.8 se citan los instrumentos que pueden usarse en diferentes pasos del proceso de evaluación. No se incluyen más especificaciones ni modelos de este tipo de técnicas que están ampliamente descritas en la bibliografía disponible y son conocidas por los profesionales de los EAP.

11.7. Los informes y la metaevaluación

Los resultados de todo el proceso de autoevaluación se van a reflejar en los documentos que se generen, cada equipo deberá decidir como son, que función les otorga, quién participa en su redacción, quiénes serán los receptores de sus contenidos, en qué otros documentos se incluyen (por ejemplo Planes de Actuación o Memorias del EAP).

Sin embargo, parece conveniente que en el modelo se hagan algunas indicaciones sobre los informes de evaluación que resulten coherentes con las concepciones y propuestas del modelo.

Los informes de evaluación representan la concreción escrita y comunicable de todo el proceso, por ello es importante que recojan adecuadamente no solo el resultado o producto del proceso, sino también el proceso mismo y sus concepciones, sería poco coherente que los informes se redactaran de una forma que no mostrara los mismos principios que han servido de base al proceso de evaluación.

En el modelo EDSOM-EAP la responsabilidad de la redacción de los informes recae en los profesionales del EAP, aunque puede encargarse a una persona o comisión dentro del equipo. Es importante tener en cuenta la disponibilidad de tiempo real para la redacción, por tanto sería conveniente seleccionar bien la información relevante, tener bien organizada la que se ha ido generando durante el proceso y redactar de forma sintética.

Al tratarse de un proceso de autoevaluación los receptores principales de los informes son también los propios profesionales del equipo, de hecho las finalidades de la evaluación, tal como se plantea en este modelo, afectan sobre todo al EAP. Pero todo el proceso se ha basado en el diálogo para obtener una mejor comprensión de una práctica profesional que se desarrolla en colaboración y/o interacción con otros. Por tanto, los informes deben recoger las aportaciones recibidas y deben ser comunicados a otras personas o grupos que o bien han participado en el proceso o bien pueden verse afectados o interesados por sus resultados y propuestas. En principio los informes deberán ser comunicados al grupo de colaboradores críticos porque trabajarán sobre ellos, también deberán presentarse a los centros, sobre todo a aquellos que hayan participado en el proceso y deberían incluirse, completos o en parte, en los documentos institucionales que el EAP elabora anualmente y presenta a la Administración (Planes de Actuación y Memorias). Todo ello es conveniente para que las conclusiones y propuestas se puedan llevar a la práctica adecuadamente y para que se incluyan en la actuación general del equipo.

Por tanto, el EAP debe ser prudente y cuidadoso con el uso que hace en los informes de los datos que puede haber recogido en los centros o de otros contextos. Sería conveniente no incluir información que pueda resultar sensible, al menos sin haberlo consultado con los informantes. Estos aspectos podrían ser objeto de negociación cuando se pide colaboración a los centros, a los colaboradores críticos o a otros y acordarse al inicio del ciclo cuando se planifican las actividades.

A nivel orientativo los informes de evaluación de cada ciclo podrían aportar información sobre los siguientes aspectos:

- El objeto o ámbito de evaluación del ciclo.
- Las preguntas u objetivos de evaluación.
- Los acuerdos iniciales de planificación del proceso: actuaciones, roles, recursos, personas externas implicadas, etc.
- Las actuaciones desarrolladas. Con descripción de las técnicas e instrumentos.
- Los resultados de la evaluación: respuesta a las preguntas iniciales.
- Las propuestas de mejora que se derivan de los resultados
- Las estrategias y planificación de actuaciones para llevar a cabo las propuestas de mejora.
- La metaevaluación del proceso y sugerencias para nuevos ciclos de evaluación.

Respecto al contenido de los informes habría que resaltar algunos aspectos:

- Si los acuerdos iniciales se han explicitado en algún tipo de documento, plan de evaluación o similar, no es preciso reproducirlo en el informe, puede ser suficiente hacer referencia al documento inicial o incluir un pequeño resumen esquemático de los acuerdos.
- Tanto las conclusiones como las propuestas de mejora son el resultado de los debates y el diálogo que se ha desarrollado durante el proceso, naturalmente la intención es que el debate haya servido para llegar a conclusiones y propuestas compartidas y asumibles por los diferentes participantes, pero este consenso no será siempre posible. Sería conveniente que en los informes se hicieran constar aquellas visiones u opiniones que, aún no siendo mayoritarias, han sido expresadas durante el proceso. Esto es especialmente importante en el caso de las expuestas por los colaboradores críticos, ya que sus aportaciones no son vinculantes para el EAP, sería conveniente ética y técnicamente que quedara constancia de ellas aunque no fueran tenidas en cuenta en su totalidad.
- Es absolutamente recomendable que las propuestas de mejora formen parte de los informes de evaluación ya que hemos hecho de la orientación al cambio uno de los principios del modelo. Ahora bien, la planificación de estrategias y actuaciones para llevar efectivamente a cabo esas propuestas podrían redactarse en algún documento a parte (un Plan Estratégico de Mejora). Esto permitiría diferenciar los momentos de evaluación de los de planificación, dado que en la dinámica de documentos del EAP se diferencian en Planes y Memorias, podría convenirse que los informes de evaluación estarían más bien en el ámbito de las memorias y los planes de mejora formarían parte del de los planes de actuación. De todas formas, en un proceso cíclico como el que se propone aquí, los momentos de planificación, ejecución y evaluación se desarrollan, a menudo, de una manera no necesariamente lineal ni claramente diferenciada.
- Al finalizar cada ciclo sería conveniente efectuar una metaevaluación, es decir la evaluación del proceso. Esta reflexión sobre cómo se ha desarrollado el proceso del ciclo ha de servir para introducir modificaciones en la planificación de los siguientes. Esta metaevaluación debería considerar si el proceso ha resultado útil en cuanto a las intenciones que se habían marcado, si los procedimientos y

actuaciones han sido viables desde las capacidades, recursos y disponibilidad de los participantes, si se ha desarrollado correctamente desde una perspectiva ética y si las conclusiones se han obtenido adecuadamente de datos fiables. En el informe sería conveniente exponer los resultados de la metaevaluación en esas diferentes dimensiones y formular sugerencias para mejorarlas en la planificación de los ciclos siguientes.

Los informes y en general los documentos que se generen durante el proceso de evaluación deben quedar organizados y disponibles para los miembros del EAP, posiblemente sea necesario que alguno de los profesionales se encargue específicamente de recopilar y archivar el material de manera que pueda ser consultado fácilmente. Hay que tener en cuenta que los planes, informes y otros materiales generados en cada ciclo forman parte de un proceso más amplio de autoevaluación a largo plazo y que se relacionan con la construcción o reconstrucción de los Criterios dentro del Proyecto de EAP, por tanto sería conveniente que las respectivas documentaciones estuvieran, también, relacionadas a la hora de organizarlas.

11.8. Esquema general de los pasos e instrumentos del proceso

En las páginas que siguen se exponen, esquemáticamente, las fases y los pasos del proceso de evaluación propuestos en el modelo EDSOM, así como algunos instrumentos que podrían utilizarse en la resolución de cada uno de los pasos.

Cabe decir que el modelo EDSOM-EAP no pretende prescribir la acción evaluadora, por tanto la propuesta de secuencia y de instrumentos no debe entenderse como una guía estricta si no como una orientación coherente con las ideas y las finalidades que guían la evaluación tal y como se han descrito.

Para empezar hay que decir que la aplicación del modelo EDSOM a un EAP en concreto parte de la voluntad de los miembros de ese equipo de iniciar un proceso de autoevaluación. A partir de aquí el proceso se entiende como un itinerario continuado organizado en forma de sucesión de ciclos con carácter de secuencia elaborativa en que cada ciclo, acotado a un aspecto concreto, reconstruye y modifica el conjunto.

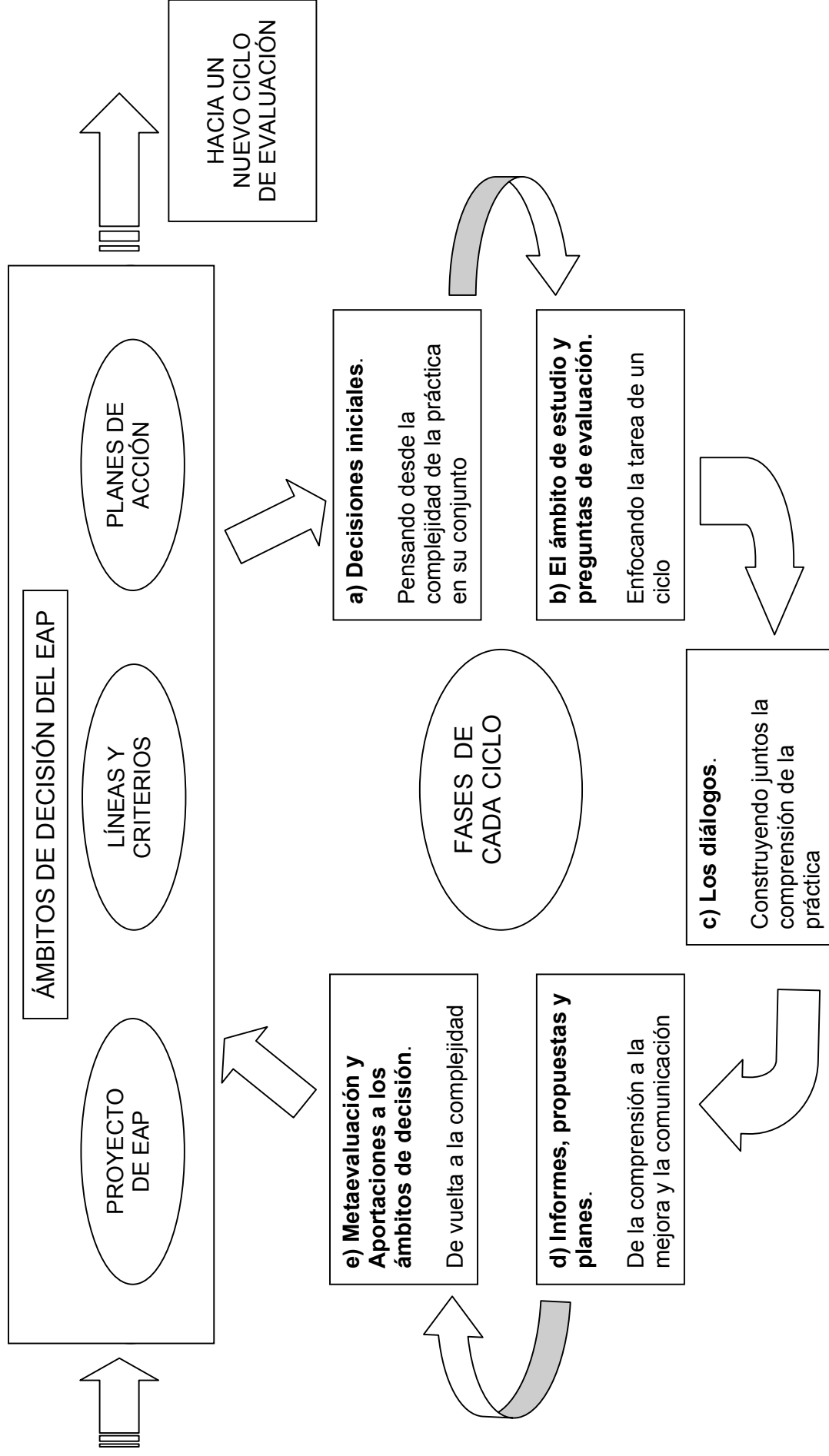
El proceso se desarrolla a iniciativa del propio equipo y es, también, el equipo quien lo gestiona, aunque pueda recibir la atención de algún facilitador externo. Por tanto los profesionales del EAP deciden los ámbitos a evaluar en cada ciclo, el ritmo de trabajo, la organización de las tareas, los contextos que se analizarán, las personas externas que colaborarán en los diferentes diálogos y el momento en que se cierra un ciclo o el itinerario total de la evaluación.

Se entiende que la coherencia del modelo requiere que el resultado de las tareas de evaluación que se desarrollan se plasme en planes de mejora concretos (referidos a los ámbitos estudiados en cada ciclo), pero también en los documentos generales del EAP que fundamentan su discurso teórico y su práctica asesora, es decir: El Proyecto de EAP, las Líneas y Criterios de Actuación, los Planes de Acción.

Es pertinente enfatizar la necesidad de construir ese tipo de documentos generales porque en los EAP se da la siguiente paradoja: a pesar de ser equipos formados por profesionales muy preparados que dedican abundante tiempo y esfuerzo a la reflexión colectiva sobre su intervención; no es, en absoluto, habitual que hayan explicitado sus criterios en documentos del estilo de los mencionados. Habitualmente, las reflexiones de los equipos se han recogido solamente en las memorias anuales prescritas por la administración. Esas memorias, además, han tendido progresivamente al recuento estadístico y a la repetición burocrática. Por tanto, reiteramos que una de las finalidades de la evaluación, tal como la proponemos, debería ser la explicitación de los criterios generales que el EAP juzga que deben regir su intervención profesional, así como la comprobación de la coherencia entre el discurso y la práctica en su actuación.

En la página siguiente se incluye un esquema (*fig.11.1*) que ilustra la idea de desarrollo cíclico del proceso de evaluación y su relación con los ámbitos generales de decisión y planificación de los EAP, las 5 fases del ciclo evaluativo que aparecen en ese esquema son las que se exponen con mayor detalle en la (*tablas 11.1, 11.2, 11.3, 11.4 y 11.5*) de las páginas posteriores (en esas tablas, los instrumentos marcados con un asterisco son aquellos de los que se incluye un modelo/ejemplo en los apartado 11.9 y 11.10).

Figura 11.1. Proceso cíclico de evaluación: FASES DE UN CICLO EN RELACIÓN CON LOS ÁMBITOS DE DECISIÓN DEL EAP



PROPUESTA DE SECUENCIA EVALUATIVA (MODELO EDSOM-EAP)

Tabla 11.1. Fase A: Decisiones iniciales. Pensando desde la complejidad de la práctica en su conjunto

	Instrumentos
<p>a.1 Decisión explícita y compromiso de llevar a cabo la autoevaluación</p> <ul style="list-style-type: none"> - Este tipo de evaluación requiere que el equipo en su conjunto se comprometa en su desarrollo de una manera explícita. La iniciativa y su gestión son responsabilidad del EAP. - El compromiso con la evaluación y con la mejora debe plasmarse inicialmente en algunos acuerdos organizativos: previsión de tiempo, recursos, personas encargadas de coordinar las tareas, etc. 	<ul style="list-style-type: none"> - Plan de evaluación.
<p>a.2 Encuadre general de la práctica y los criterios de calidad del Equipo</p> <p>Antes de focalizar la evaluación en ámbitos concretos, sería conveniente hacer una descripción general de, al menos, dos aspectos importantes:</p> <ul style="list-style-type: none"> - la complejidad de la práctica en su conjunto, para poder situar cada ámbito - los criterios de valor que orientan la tarea del EAP, para evaluar con sentido 	<ul style="list-style-type: none"> - Proyecto de EAP (si existe) - Propuesta de ámbitos de decisión de los EAP (<i>Instrumento conceptual 1</i>)* - Sistema Abierto de Criterios de Calidad (<i>Instrumento conceptual 2</i>)*
<p>a.3 Identificación y Priorización de los ámbitos a evaluar</p> <p>A partir del análisis de la situación del EAP y los contextos en los que interviene, habría que:</p> <ul style="list-style-type: none"> - identificar ámbitos relevantes para la mejora de la práctica del EAP - priorizarlos en función de relevancia, oportunidad, satisfacción actual, viabilidad.. - decidir cual de ellos será el objeto de evaluación del primer ciclo o microproceso 	<ul style="list-style-type: none"> - Análisis previos de necesidades - Evaluaciones y memorias anteriores - Criterios para la priorización

Tabla 11.2. Fase B: El ámbito de estudio y las preguntas de la evaluación. Enfocando la tarea de un ciclo.

b.1 Descripción y definición del ámbito elegido	Instrumentos
<p>Una vez decidido el ámbito de la práctica que será objeto de evaluación en el primer ciclo, la primera tarea de evaluación consistirá en discutir y acordar:</p> <ul style="list-style-type: none"> - una definición ajustada del ámbito - su situación dentro del conjunto de la tarea del EAP y su relación con otros ámbitos - las actuaciones concretas que el EAP desarrolla o debería desarrollar en ese ámbito - las aportaciones que el EAP desarrolla respecto al ámbito cuando interactúa con otros (profesorado, alumnos, familias, otros servicios,...) 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Instrumento-registro 1</i>: "Definición y actuaciones del objeto de evaluación" * - <i>Instrumento-registro 1b</i>: "Aportaciones específicas del EAP en el ámbito escogido" *
b.2 Criterios de valor o calidad aplicables al ámbito	
<p>Para orientar las valoraciones a lo largo de todo el ciclo y mantener la coherencia con la línea del conjunto, es conveniente prever los criterios de valor o calidad que parecen más relevantes para el análisis del ámbito.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Proyecto de EAP (si existe) - Sistema Abierto de Criterios de Calidad * - Criterios definidos en el paso a.2
b.3 Las preguntas para la evaluación del ámbito	
<p>Se trata de formular colegiadamente las preguntas que se pretende contestar a lo largo del proceso de evaluación en este ciclo (aunque luego pueden modificarse). En nuestra propuesta las preguntas se agrupan en tres apartados:</p> <ul style="list-style-type: none"> - las bases o concepciones que deberían fundamentar la práctica - la práctica o situación real de las actuaciones desarrolladas - las propuestas para la mejora 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Instrumento-registro 2</i>: "Las preguntas iniciales para la evaluación" *
b.4. Acuerdos para el desarrollo de las actuaciones de evaluación	
<p>Una vez definido el objeto de estudio y las preguntas que lo guiarán, deberían tomarse acuerdos concretos de tipo organizativo que permitan llevar a cabo los diálogos de la fase siguiente: posibles colaboraciones, responsabilidades específicas, recursos necesarios.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Plan de evaluación del ciclo

Tabla 11.3. Fase C: Los Diálogos. Construyendo juntos la comprensión de la práctica

c.1 Diálogo con el conocimiento interno	Instrumentos
<p>El primer diálogo es el que se desarrolla dentro del propio equipo e incluye, como mínimo, dos aspectos importantes:</p> <ul style="list-style-type: none"> - puesta en común, discusión sistemática de las aportaciones de cada miembro y acuerdos sobre las preguntas formuladas (diálogo entre las personas) - estudio y profundización de la relación entre el ámbito que se evalúa y el conocimiento común acumulado previamente en el equipo. (diálogo con la cultura del equipo) 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Instrumento-registro 3:</i> "Necesidades de diferentes implicados en el ámbito estudiado" - <i>Instrumento-registro 4:</i> "Descripción y valoración de la práctica * - Autoinformes - Análisis de casos de intervención - Proyecto de EAP y/o documentos previos
c.2 Diálogo con el conocimiento externo	
<p>Un contraste importante para enriquecer la reflexión, aumentar el rigor, diversificar los puntos de vista, tomar perspectiva y objetivar el diálogo interno, es el que se puede desarrollar con profesionales o instituciones externas que puedan aportar otros conocimientos. (Asesores externos, colegas de otros EAP, formación, documentación publicada, ...)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Instrumento-registro 5:</i> "Fuentes de información para el diálogo con el conocimiento externo" * - Lecturas comunes - Visitas o intercambios con otros EAP - Consultas a expertos - Formación
c.3 Diálogo con los contextos de la práctica	
<p>El asesoramiento es una práctica socialmente construida. Su evaluación, para ser relevante, debe serlo también. Es necesario establecer el diálogo con los contextos donde la práctica se lleva a cabo, al menos en dos aspectos cruciales:</p> <ul style="list-style-type: none"> - recoger la opinión y las aportaciones de todos los implicados para enriquecer y objetivar - comprobar si la realidad de nuestra actuación se ajusta a nuestro discurso teórico 	<ul style="list-style-type: none"> - Observaciones - Entrevistas - Análisis de casos de intervención - Autoinformes - Análisis de documentos - ...
c.4 Diálogo con los "colaboradores críticos"	
<p>Otra fuente de contraste, validación externa y búsqueda de compromisos para la aplicación de las propuestas de mejora, es el diálogo con un grupo de "colaboradores críticos" que actúen como observadores externos de la tarea de autoevaluación del EAP (el grupo podría estar formado por profesorado de los centros, inspectores, colegas de otros EAP, ...)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Revisión de informes provisionales - Guiones para el análisis de informes

Tabla 11.4. Fase D: Informes, propuestas y planes. De la comprensión a la mejora y la comunicación.

d.1 Informe de evaluación del ámbito con propuestas de mejora	Instrumentos
<p>Una vez desarrollados los diversos diálogos, llega el momento de:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Intentar responder a las preguntas que nos habíamos formulado y a otras que puedan haber surgido durante el proceso de evaluación. - Formular propuestas de mejora a raíz de lo aprendido durante el proceso - Plasmarlo en un informe que deje constancia y sistematice la autoevaluación 	<ul style="list-style-type: none"> - Informes o documentos provisionales - Aportaciones de los colaboradores críticos - Modelos de informe
<p>d.2 Planes para la implantación de las propuestas</p> <p>Dentro del informe, o como otro documento adjunto, sería conveniente describir con más atención las estrategias que se utilizarán para llevar realmente a cabo las propuestas de mejora: actuaciones concretas, personas responsables, recursos necesarios, posible necesidad de formación o asesoramiento, secuencia y temporización, evaluación de la implementación, etc.</p> <p>Se trataría de generar Planes de Mejora como concreción de la tarea de evaluación</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Planes de actuación del EAP - Modelos de planes de mejora
<p>d.3 Comunicar los resultados, buscar complicidades para mejorar</p> <p>Como continuación del estilo participativo de la evaluación, sería conveniente y coherente comunicar a las personas que han colaborado en la evaluación o que pudieran estar interesadas, las conclusiones y las propuestas que se han derivado de ella.</p> <p>Esta difusión tendría una dimensión ética pero también una funcionalidad práctica, ya que puede ser conveniente buscar el compromiso y la colaboración para la puesta en marcha de las propuestas de mejora. Este proceso de difusión se inicia con la revisión por parte del grupo de colaboradores críticos de los informes provisionales.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Medios de difusión - Informes y planes desarrollados

Tabla 11.5. Fase E: Metaevaluación y Aportaciones de la evaluación al Plan de Actuación del EAP, al Proyecto del EAP y a su práctica global. ¡De vuelta a la complejidad!

e.1 Incluir los planes de mejora en el Plan de Actuación del EAP	Instrumentos
<p>Una vez terminado el ciclo dedicado al ámbito concreto, en el modelo EDSOM se propone volver a la visión general, en ese ir y venir de lo general a lo concreto toma sentido el componente holístico. Es el momento de que el trabajo de evaluación revierta también en la mejora del conjunto de la práctica profesional del EAP. Empezando por incluir los planes de mejora del ámbito evaluado en el Plan de Actuación que los EAP elaboran periódicamente (anual o trienalmente)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Planes de mejora - Planes de actuación - Planes de colaboración con centros
e.2 Revisar los criterios generales a partir de lo aprendido	
<p>Los criterios de valor o calidad tienen un papel fundamental en el modelo EDSOM, son el nexo entre la dimensión global y la focalizada. Primero nos han servido para asegurar que la reflexión del ámbito se ajustaba a lo que el equipo ya había acordado como deseable; ahora se trata de hacer el camino de vuelta y ver si en el proceso de comprensión de un fragmento hemos aprendido, también, cosas relevantes para la mejora de la práctica en su conjunto. Después de cada ciclo habría que revisar el conjunto de criterios del EAP y si no existe Proyecto de EAP sería conveniente ir construyéndolo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Conclusiones del informe del ciclo - Proyecto de EAP - Sistema Abierto de Criterios de Calidad *
e.3 Metaevaluación	
<p>Es conveniente hacer una reflexión sobre el proceso de evaluación al acabar cada ciclo para poder mejorar las actuaciones de los ciclos siguientes.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Planes e informes del ciclo - Materiales generados
e.4 Decidir desde la visión de conjunto los siguientes ámbitos a evaluar	
<p>Finalmente se trata de continuar el proceso a largo plazo mediante la focalización sucesiva de la evaluación en diversos ámbitos relevantes para la práctica asesora. Es hora de empezar un nuevo ciclo evaluativo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Volver al punto a.3

(*): De los instrumentos marcados con un asterisco se incluyen modelos/ejemplo en los apartados 11.9. y 11.10

11.9. Los instrumentos conceptuales del modelo

En este apartado se muestran los instrumentos que se han explicado en el apartado 11.6.1 y que aparecían también en el esquema de la secuencia evaluativa del apartado 11.8.

Son los que hemos denominado *Instrumentos Conceptuales*, se generaron en la primera fase de la investigación y de hecho forman parte del modelo de evaluación, representan una determinada concepción de lo que es la complejidad de la práctica de los EAP (*Ámbitos de decisión/planificación del EAP*) y un conjunto de criterios que podrían utilizarse para valorarla (*Sistema abierto de criterios de calidad*). Se presentan como estímulo para la construcción o adaptación de sus propias concepciones por parte de los equipos que inicien su evaluación interna.

Relación de los instrumentos incluidos en este apartado:

- Instrumento Conceptual 1

“Ámbitos de decisión/planificación de los EAP”..... (Figura 11.2)

- Instrumento Conceptual 2

“Sistema abierto de criterios de calidad” (SACC)..... (Tabla 11.6)

“Tabla para la concreción de criterios en un EAP”..... (Tabla 11.7)

Figura 11.2. Instrumento conceptual 1

ÁMBITOS DE DECISIÓN/PLANIFICACIÓN DE LOS EAP (PROPUESTA DEL MODELO EDSOM-EAP)

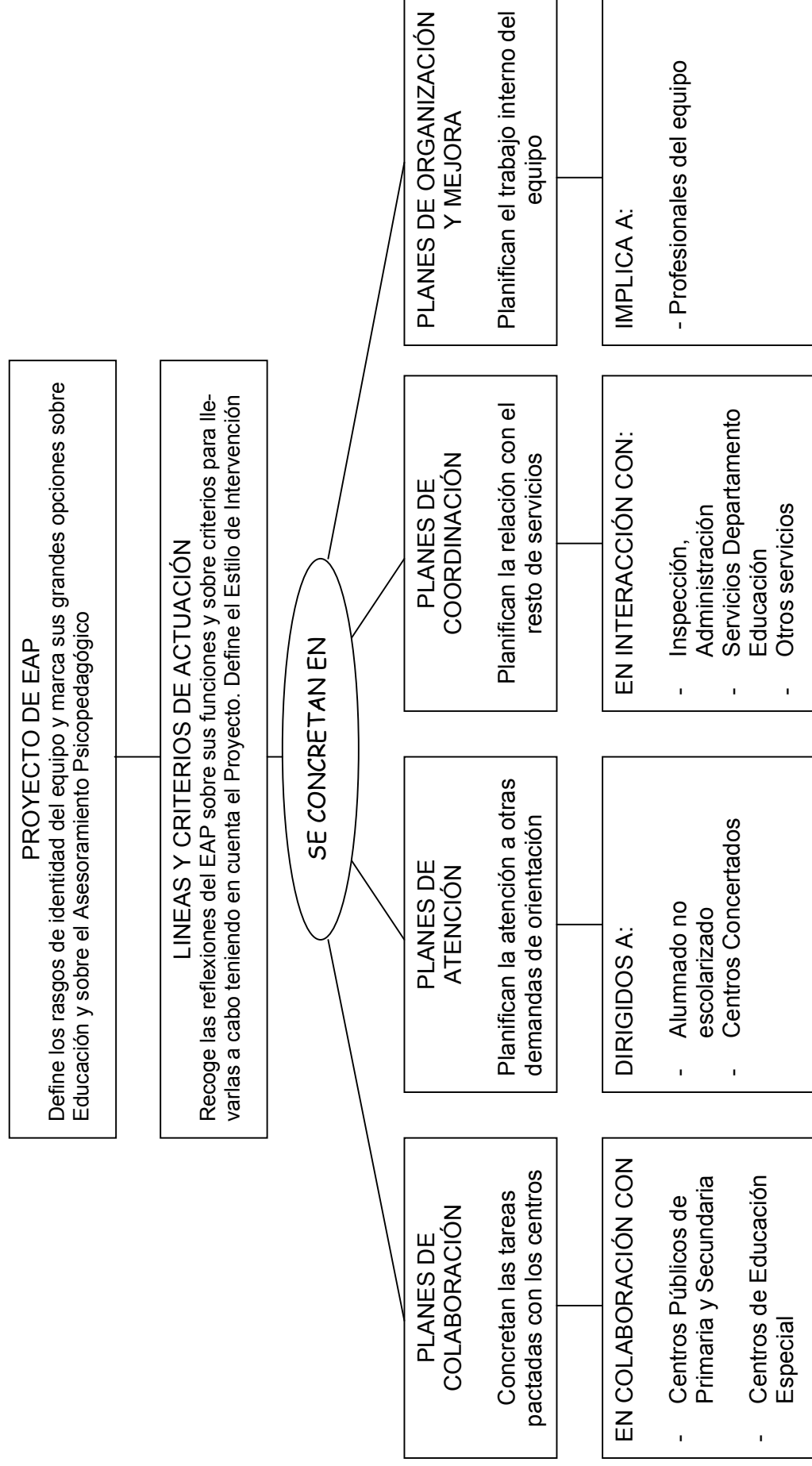


Tabla 11.6. Instrumento conceptual 2: Sistema abierto de criterios de calidad (SACC)

CRITERIOS SACC A) SOBRE FINALIDADES/INTENCIONES DE LA INTERVENCIÓN

CITERIOS	SUBCRITERIOS O ASPECTOS
<p>ORIENTACIÓN AL CAMBIO O MEJORA</p> <p>El EAP debe proponerse facilitar los procesos de cambio en sus intervenciones con los centros, familias, servicios</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Los EAP pueden ayudar a los centros en sus procesos de revisión y mejora institucional - El rol de los EAP en estos procesos debería ser de facilitación y soporte en el contexto - Los cambios pueden estar en la base de la relación de asesoramiento y pueden ser de tipos y amplitud muy diversos.
<p>ENFOQUE INSTITUCIONAL</p> <p>Los EAP deben actuar con una visión global de centro</p>	<ul style="list-style-type: none"> - El EAP debería tomar el centro como unidad fundamental de intervención - El EAP ha de trabajar estrechamente con los Equipos Directivos y las figuras de coordinación de los centros - Es importante que el EAP trabaje en diferentes niveles de la organización de los centros - El EAP debería participar en estructuras de coordinación del centro (comisiones, ciclos, departamentos, ...)
<p>COMPLEMENTARIEDAD DE APORTACIONES</p> <p>La colaboración con los centros debe basarse en que el EAP puede hacer aportaciones propias desde el conocimiento psicopedagógico</p>	<ul style="list-style-type: none"> - El EAP y el centro tienen conocimientos y saberes diferenciados - El EAP debería hacer aportaciones en aspectos en que los centros se sientan poco formados o competentes - El EAP debería aportar conocimientos específicos del campo de la psicopedagogía - Hay que establecer, también, la complementariedad con otros servicios o profesionales
<p>RELACIÓN DE APOYO / AYUDA</p> <p>La intervención del EAP debe atender las preocupaciones e intereses del profesorado, de los alumnos y sus familias</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Los EAP se definen como “servicios de apoyo a la docencia”, esta es su función general. - Los EAP no pueden dejar de tener en cuenta las necesidades de sus diferentes usuarios.
<p>CAPACITACIÓN / AUTONOMÍA</p> <p>El asesoramiento debe tender a aumentar las capacidades y los recursos de los participantes</p>	<ul style="list-style-type: none"> - La tarea asesora del EAP debería procurar aumentar la autonomía de los centros - El asesoramiento debería procurar la capacitación y el aprendizaje de los participantes
<p>ENLACE INTERINSTITUCIONAL</p> <p>Los EAP deben tener un papel activo en la coordinación entre las instituciones y servicios que atienden al alumnado en el sector</p>	<ul style="list-style-type: none"> - El EAP puede resolver con eficacia y conocimiento los contactos con servicios externos del sector. - El EAP ha de desarrollar funciones de mediación o puente entre los centros y otros servicios comunitarios - El EAP puede promover y facilitar los intercambios de ideas y experiencias entre centros.
<p>REFERENCIA / CREDIBILIDAD</p> <p>El EAP debería ser el referente psicopedagógico en el sector para los centros, usuarios y otros órganos de la Administración</p>	<ul style="list-style-type: none"> - El EAP debería ser el punto de referencia para los centros en aspectos psicopedagógicos. - El EAP ha de tener un lugar y credibilidad en los centros y ante la Administración. - El EAP debe ser un referente psicopedagógico a largo plazo para las familias - El EAP ha de hacerse cargo de las situaciones psicopedagógicas que se dan en los centros y en el sector.
<p>ENFOQUE PREVENTIVO</p> <p>La actuación del EAP debe orientarse a la mejora de las condiciones que facilitan el aprendizaje y crecimiento del alumnado</p>	<ul style="list-style-type: none"> - El EAP debe potenciar en los centros el trabajo sobre las condiciones de aprendizaje más que la solución de casos. - Es preferible la actuación en edades tempranas.

<p>OPINIÓN TÉCNICA CONTEXTUALIZADA</p> <p>Los EAP deben opinar técnicamente sobre aspectos psicopedagógicos (informes, dictámenes) cuidando de no poner en peligro la continuidad de la relación de asesoramiento</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Los EAP han de poder opinar técnicamente para que otros órganos de la Administración puedan tomar decisiones con mayor conocimiento de causa - El EAP debería poder opinar técnicamente sin poner en peligro la relación con los centros, las familias o los servicios con los que actúa. - El EAP ha de poder trabajar sus opiniones con las personas implicadas y procurar consensuarlas - La opinión técnica de los EAP debe ser realista respecto de los recursos disponibles
--	--

CRITERIOS SACC**B) SOBRE LA RELACIÓN CON LAS INSTITUCIONES**

CRITERIOS	SUBCRITERIOS O ASPECTOS
ALTERIDAD Es importante y conveniente la posición de los EAP como “externos” a los centros y sin relación jerárquica con los mismos	<ul style="list-style-type: none"> - La posición externa permite al EAP tomar distancia de las situaciones y asesorar desde la perspectiva. - La posición externa permite al EAP hacer aportaciones y comentarios diferentes a los que podría hacer si estuviera dentro de la Institución. - La posición no jerárquica permite intervenir mejor en determinadas situaciones, desde una cierta neutralidad.
CLARIDAD/COMUNICACIÓN OBJETIVOS Es importante definir bien las funciones, pactar las intervenciones y informar de todo ello a las personas con las que trabajamos	<ul style="list-style-type: none"> -Es preciso definir bien las funciones del EAP en el contexto de intervención - El EAP debe informar a los equipos directivos y al profesorado de las funciones y tareas que puede desarrollar. - Se deben aclarar y diferenciar las funciones de los diversos profesionales que intervienen en los centros o el sector. - Hay que acordar procedimientos para la intervención e informar a quienes los utilizarán.
CORRESPONSABILIDAD INSTITUCIONAL Es necesario promover y facilitar la colaboración entre instituciones en la actuación dentro del sector	<ul style="list-style-type: none"> - Es importante que el EAP y otros órganos de la Administración compartan objetivos y colaboren en su intervención en los centros y el sector. - Es importante que la Administración potencie el papel del EAP como referente psicopedagógico en su sector.
COORDINACIÓN INTERINSTITUCIONAL El EAP debe coordinarse con los servicios, programas e instituciones para optimizar las respectivas actuaciones	<ul style="list-style-type: none"> - El EAP debe establecer complementariedad con el resto de servicios para ofrecer una atención racional a los usuarios. - El EAP ha de establecer con los demás servicios una relación de corresponsabilidad en el apoyo y atención a los usuarios (trabajo en red).
PRESENCIA / PROXIMIDAD La presencia de los EAP en los centros debe ser sistemática y de larga duración	<ul style="list-style-type: none"> - Los profesionales de los EAP han de asistir a un centro durante periodos largos de tiempo para dar continuidad al trabajo y que el centro pueda contar con él. - La asistencia larga y regular de los EAP favorece la posibilidad de actuar conociendo el contexto. - Es necesaria una asistencia sistemática y frecuente para que la tarea se base en la colaboración y sea eficaz.
PERSPECTIVA Hay que establecer mecanismos para que el asesoramiento de larga duración en los centros no provoque rutinización o falta de perspectiva	<ul style="list-style-type: none"> - Es importante establecer mecanismos de evaluación de las tareas de colaboración con los centros - Hay que planificar las tareas de manera que puedan seguirse sus variaciones a lo largo de los cursos.
ESTILO COLABORATIVO La relación del EAP con los centros se ha de basar en el respeto y el reconocimiento profesional mutuos	<ul style="list-style-type: none"> - El EAP ha de tener en cuenta la historia y la cultura de cada centro - Hay que negociar las intervenciones con los implicados - Hay que planificar actuaciones conjuntas basadas en las necesidades y concepciones del centro y el EAP.
NEGOCIACIÓN Hay que “negociar” las intervenciones dentro del encargo de la administración y a partir de los intereses de los centros y las propuestas y proyecto del EAP	<ul style="list-style-type: none"> - Es importante que el EAP tenga muy en cuenta las demandas de los centros - Los EAP también han de mostrar iniciativa y hacer propuestas de actuaciones

CRITERIOS SACC C) SOBRE LOS PROCEDIMIENTOS TÉCNICOS DE LA INTERVENCIÓN

CRITERIOS	SUBCRITERIOS O ASPECTOS
<p>CONTEXTUALIZACIÓN</p> <p>La intervención de los EAP debería tender a ampliar el foco de análisis de las situaciones para tener en cuenta el contexto</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Habría que pasar del análisis de los casos al análisis de las situaciones. - Habría que tender a generalizar e institucionalizar las actuaciones y los resultados
<p>ACCESIBILIDAD</p> <p>Es importante mantener una actitud de escucha y la accesibilidad de los EAP ante las preocupaciones del profesorado o las familias</p>	<ul style="list-style-type: none"> - El EAP debe acoger las preocupaciones de los centros y las familias - El EAP ha de mostrar proximidad y facilidad de acceso
<p>DISPONIBILIDAD</p> <p>Es importante una actitud sincera de ayuda y disponibilidad para atender y procurar resolver las demandas (sin sustituir la responsabilidad de nadie)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - EL EAP ha de procurar dar respuesta adecuada y eficaz a les demandas que recibe - EL EAP ha de mostrar actitud de ayuda - EL EAP ha de procurar ser flexible para adaptarse mejor a las circunstancias cambiantes de la intervención
<p>CORRESPONSABILIDAD FUNCIONAL</p> <p>El asesoramiento requiere compartir responsabilidades, el EAP no debe eludir las suyas ni asumir las de los demás</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Hay que evitar las “deposiciones” por parte de los centros, familias o administración, que tienden a un trabajo marginal y poco preventivo. - Si nos presentamos como muy competentes haremos incompetentes a los demás.
<p>PRUDENCIA PROFESIONAL</p> <p>Es necesario mantener una actitud responsable y prever las consecuencias posibles en todas las intervenciones</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Hay que proceder con tacto y respeto en la relación con el profesorado, alumnos y familias - Es preciso ser cuidadosos en el uso y la custodia de la información a la que el EAP tiene acceso
<p>ENCUADRE</p> <p>El EAP también debe participar, con sus aportaciones específicas, en la definición de los problemas a resolver a partir de las demandas</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Los EAP deberían tener claro el encuadre que hacen de las demandas que reciben - Los EAP deben ayudar con sus aportaciones a la transformación de las demandas en problemas a resolver conjuntamente
<p>FUNCIONALIDAD</p> <p>Hay que tender a que en las tareas desarrolladas, la dedicación y el esfuerzo se ajusten a los objetivos pretendidos</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Es importante tener clara cuál es la finalidad de cada tarea y procurar cumplirla rigurosamente - Es importante que el esfuerzo y la dedicación a las tareas se ajusten a su utilidad - Convendría controlar la tendencia progresiva a la burocratización
<p>TRAZABILIDAD / PERMANENCIA</p> <p>Se debe definir la forma como se deja constancia de las actuaciones desarrolladas en cada ámbito de intervención</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Es importante que el EAP deje constancia del trabajo realizado para que no se pierdan sus aportaciones - Es importante que se escriban las actuaciones desarrolladas respecto a un alumno para facilitar su seguimiento.

CRITERIOS SACC D) SOBRE CONDICIONES Y TRABAJO INTERNO DEL EQUIPO

CRITERIOS	SUBCRITERIOS O ASPECTOS
<p>AUTONOMIA PROFESIONAL</p> <p>Los EAP necesitan autonomía para definir su proyecto y sus intervenciones. Necesitan un encargo amplio y poco rígido</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Se necesita autonomía para desarrollar un proyecto propio y adaptarse al contexto. - El exceso de pautas y de instrucciones en el encargo va en detrimento de la creatividad y la satisfacción profesional. - Cuanto más cualificado es un profesional o un equipo menos pautas debe tener (también más responsabilidad). - Un encargo poco rígido facilita la flexibilidad para atender mejor las demandas
<p>CAPITALIZACIÓN HUMANA</p> <p>Hace falta una selección cuidadosa, formación permanente y reconocimiento para los profesionales de los EAP</p>	<ul style="list-style-type: none"> - El asesoramiento es una tarea compleja que requiere formación y experiencia específicas. Hay que seleccionar cuidadosamente las personas que han de desarrollar esta tarea. - Se requeriría formación inicial, entrenamiento y tutorización durante los primeros tiempos con un apoyo especial por parte del equipo. - La formación permanente se debe organizar con mucha autonomía por parte de los equipos. - Sería conveniente implantar un desarrollo en carrera profesional que incentive la mejora.
<p>DOTACIÓN ADECUADA</p> <p>Los EAP deberían disponer de los recursos personales y materiales necesarios para desarrollar un asesoramiento adecuado a las finalidades y el estilo descritos en estos criterios</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Los EAP deben disponer de los efectivos personales suficientes para desarrollar una intervención continua y sistemática en los centros. - Los EAP deben disponer de los elementos técnicos necesarios para desarrollar sus funciones. - Sería conveniente dotar a los EAP de personal que pudiera encargarse de las tareas administrativas que, actualmente, ocupan una parte importante del tiempo de trabajo. - Se necesita disponibilidad de tiempo para la reflexión conjunta en el equipo.
<p>COHERENCIA INTERNA</p> <p>Cada EAP debería tener un proyecto compartido y explícito (Proyecto de Equipo)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Es importante que los EAP tengan un proyecto compartido que ayude a adecuar el encargo de trabajo. - El proyecto debe ser fruto del consenso y la reflexión conjuntos y que se revise periódicamente. - El proyecto debería dar coherencia a toda la actuación del EAP y reflejarse en los planes de intervención - Es importante tener en cuenta el ajuste del proyecto cuando llegan profesionales nuevos al equipo.
<p>PRÁCTICA REFLEXIVA</p> <p>Los EAP deberían planificar procesos para la reflexión y la formación interna de sus profesionales</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Hay que preservar espacios consistentes para la reflexión en los equipos. - Se necesitan proyectos compartidos que aporten ilusión al trabajo común. - La reflexión interna y la formación se han de planificar en los equipos en función de sus necesidades. - Hay que tener en cuenta objetivos y estrategias de formación diversificadas. - Es importante fomentar el intercambio profesional entre equipos y con los centros educativos.
<p>OPERATIVIDAD</p> <p>La organización interna de cada EAP ha de orientarse hacia la consecución eficaz de sus finalidades coherentemente con su estilo</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Es necesario que los EAP se organicen para alcanzar eficazmente sus objetivos - El EAP debe identificar y reclamar los recursos necesarios para desarrollar adecuadamente su tarea. - Es importante ajustar las tareas respecto del tiempo y recursos disponibles.

Tabla 11.7. Tabla para la concreción de Criterios de Calidad en un EAP

CRITERIOS SELECCIONADOS	ESPECIFICACIONES O COMENTARIOS

11. 10. Algunos ejemplos de Instrumentos-registro

En este apartado se muestran los instrumentos que se han explicado y citado en el apartado 11.6.2 y en el esquema de la secuencia evaluativa del apartado 11.8. Son los que se han denominado *Instrumentos-registro*, se trata de ejemplos reales de instrumentos generados en aplicaciones del modelo en los EAP de Gracia y Sant Andreu para *estructurar y registrar las actividades en los distintos pasos del proceso*. Se han ido construyendo a medida que el modelo se contextualizaba para el análisis de ámbitos concretos de la tarea asesora, tienen un carácter eminentemente aplicado. Se presentan para ilustrar esta actividad dentro del proceso, aunque también pueden ser adaptados por otros equipos que decidan evaluarse siguiendo el modelo.

Los modelos/ejemplo se presentan en las páginas siguientes, identificados con la referencia que se les ha adjudicado en el apartado 11.6.2. y que se ha usado también en el esquema general del apartado 11. 8.

Relación de los instrumentos incluidos en este apartado:

- Instrumento-registro 1

“Definición del objeto de evaluación y actuaciones del EAP”..... (Tabla 9.8)*

- Instrumento-registro 1b

“Aportaciones específicas del EAP en el ámbito escogido”..... (Tabla 9.8)*

- Instrumento-registro 2

“Las preguntas iniciales para la evaluación”..... (Tabla 9.9)*

- Instrumento-registro 3

“Necesidades de diferentes implicados en el ámbito estudiado ”..... (Tabla 9.10)*

- Instrumento-registro 4

“Descripción y valoración de la práctica”..... (Tabla 9.11)*

- Instrumento-registro 5

“Fuentes de información para el diálogo con el conocimiento externo”.... (Tabla 9.12)*

(*) Dado que estos modelos son exactamente los mismos que en la versión anterior del modelo (capítulo 9), no se vuelven a incluir, las tablas están en el apartado 9.1.7.

Esta ha sido la presentación de los diferentes componentes del modelo en la versión que cierra esta especie de secuencia en espiral en la que se ha ido reelaborando desde su estado inicial. Aquí termina, de hecho, el recorrido de las tres fases del diseño de la investigación. Podríamos decir que hemos llegado al final de un camino, pero en realidad el camino continúa afortunadamente.

Lo que sí debe terminar es la redacción de esta tesis, de manera que en el próximo, y último capítulo, procuraré, a modo de conclusión, reconstruir el proceso, recordar los diferentes temas (como suele hacerse en los tiempos finales de las obras musicales complejas), presentar ordenadamente sus aportaciones y limitaciones y mirar un poco hacia el futuro.

Capítulo 12

Conclusiones

“Avanzo un paso y ella retrocede un paso,
si me acerco dos, retrocede dos,...,
es como el horizonte, inalcanzable.
Entonces..., ¿para qué sirve la utopía?
¡Para eso, para seguir avanzando!”

Desconozco el autor de la cita, la escuche por casualidad a una actriz argentina cuyo nombre artístico era *Cipe*, he iniciado con ella este capítulo final de la tesis porque refleja mi estado de ánimo ante la tarea de redactarlo. La búsqueda de la comprensión, del conocimiento, tiene un marcado carácter utópico. Cuanto más nos esforzamos por saber, cuanto más nos adentramos en el estudio de algún fenómeno, más conscientes nos hacemos de lo que ignoramos y del camino que nos queda por recorrer.

Cuando me dispongo a hacer balance de lo aprendido a lo largo de las diversas fases de la tesis, de las innumerables lecturas, del intercambio con tantos profesionales que han colaborado en la investigación, de las horas y horas de entrevistas, transcripciones, análisis, discusiones, etc., me doy cuenta de que mi sensación inequívoca de haber aprendido mucho sobre la naturaleza de la práctica asesora, sobre la posibilidad de mejorarla y sobre el papel de la evaluación en esa mejora, no se traduce necesariamente en un conjunto de “certezas” que pueda presentar como conclusiones. Siento, más bien, que podré reconstruir el proceso, señalar los aspectos en que me he centrado, los hitos que me han servido de orientación, los hallazgos que me han hecho optar por un camino determinado y lo que ido aprendiendo con aquellos que han compartido conmigo partes del viaje. No puedo dejar de recordar la canción de Lluís Llach sobre los versos del poeta Kavafis:

“Quan surts a fer el viatge cap a Itaca
has de pregar que el camí sigui llarg,
ple d'aventures, ple de coneixença.
Has de pregar que el camí sigui llarg,

que siguin moltes les matinades,
que entraràs en un port que els teus ulls ignoraven,
que vagis a ciutats a aprendre dels que saben.

...

Itaca t'ha donat el bell viatge,
sense ella no hauries sortit
I si la trobes pobra, no es que Itaca
t'hagi enganyat. Savi com bé t'has fet
sabrás el que volen dir les Itagues.

(fragmentos de "Itaca" poema de Kavafis, adaptado y musicado por Lluís Llach).

Otra vez la sensibilidad de los artistas pone palabras e imágenes a lo que nos cuesta expresar por la vía racional, cuando tratamos con procesos sociales abiertos como, en este caso, el asesoramiento psicopedagógico, el punto de llegada es más bien una orientación; lo importante es el camino y todo lo que podemos aprender durante el viaje. De hecho la metáfora del viaje como aprendizaje esta ampliamente presente en la literatura, el teatro, el cine... y también en la teoría educativa.

Esta tesis tenía un punto de partida (preocupación por la evaluación de una práctica compleja) y se proponía su Itaca particular (formular una propuesta de modelo para llevarla a cabo). Podríamos decir que ha llegado a fondear en su puerto, pero lo importante es lo que ha pasado por el camino, lo que han aprendido los navegantes, como ha cambiado su visión, el significado que han dado a cada isla visitada.

Por otro lado, la metodología por la que he optado no pretende mostrar verdades como conocimiento universal, sino que aspira a exponer lo que se ha hecho para que sea el lector quien decida el valor que le otorga y si le aporta conocimientos o informaciones útiles.

Estas conclusiones, son pues, un intento por comunicar una parte de lo que he aprendido a lo largo de la investigación, incluyendo entre esos aprendizajes los aspectos que no he conseguido comprobar, las dificultades y las nuevas preguntas que se han generado. Para exponerlas de una forma coherente tomaré como hilo conductor y referencia los objetivos y preguntas de la investigación que se formularon en el apartado 3.5. Aunque el proceso de la tesis se inició antes y, por tanto, será preciso empezar por exponer el trayecto hasta esas preguntas o problemas.

Los objetivos (generales y específicos) y las preguntas se refieren a tres grandes aspectos:

- La posibilidad de evaluar para mejorar el asesoramiento en su complejidad.
- El modelo (concepciones, procedimientos, técnicas, instrumentos,...) para hacerlo.
- La comprobación de la funcionalidad del modelo.

Además, más allá de la respuesta a las preguntas, o como consecuencia de ello, se abren nuevos cuestionamientos, nuevos campos de reflexión que vale la pena comunicar. De manera que la estructura del presente capítulo seguirá un recorrido parecido al de la tesis desde la preocupación o interés inicial hasta la formulación de los objetivos y preguntas, los intentos de respuesta y los nuevos retos para seguir investigando.

12.1. De la preocupación inicial por la evaluación de los EAP hasta los “problemas de la investigación”.

El punto de partida de esta tesis era una preocupación profesional como miembro y director de un EAP. La insatisfacción acerca de las formas como se desarrolla habitualmente la evaluación de los EAP que, como he expuesto en el apartado 3.1, se fundamenta en la importancia que todos los implicados otorgamos a la evaluación (aunque con diferentes necesidades e intenciones) y en la dificultad manifiesta para hacerlo de una manera satisfactoria.

Esta insatisfacción conlleva, en el contexto de un colectivo reflexivo y responsable, la preocupación y el interés por estudiar la cuestión. Pero, como muy bien nos recuerda Donald Schön en uno de los fragmentos que ya se han citado (Schön 1983, pp 47-48), en nuestras profesiones los “problemas” no se encuentran planteados ya de entrada, lo que se nos presentan son situaciones problemáticas con muchos aspectos interrelacionados que debemos traducir en problemas susceptibles de ser analizados y abordados, en esa tarea debemos utilizar, además de los conocimientos propios de la disciplina científica, otros conocimientos más prácticos que forman parte de nuestro conocimiento profesional.

En el caso que nos ocupa había que empezar por formularse preguntas tan generales como: ¿Porqué es tan difícil evaluar el asesoramiento psicopedagógico?

Aquí se presentaban dos grandes conceptos a analizar:

- El *asesoramiento psicopedagógico*, concretamente en el contexto de los EAP.
- La *evaluación*, concretamente la evaluación de programas.

Los tres primeros capítulos de la tesis se han dedicado a este análisis. Se trataba de poner las bases para poder plantear realmente la investigación. Aún así muchas de las opciones y principios que han tomado cuerpo en fases posteriores se generaron ya en estos primeros capítulos.

Como sugería Donald Schön, para aproximarme a la situación problemática utilicé el conocimiento e información disponible mediante la revisión bibliográfica sobre los temas citados, pero también mi propio conocimiento sobre los EAP y los intentos de evaluarlos, acumulado a lo largo de más de 20 años de profesión.

Considero que en esta profundización sobre la naturaleza de la práctica asesora y la evaluación de programas que se ha expuesto en los 3 primeros capítulos de la tesis se han formulado o propuesto algunas conclusiones interesantes que, además de servir de base para la investigación, pueden considerarse como aportaciones al estudio del asesoramiento dentro de la red de servicios externos de apoyo a los centros educativos.

Tomando como referencia la pregunta que formulaba más arriba, ¿Por qué es tan difícil evaluar a los EAP? Expondré algunas de las conclusiones que he han surgido en la tesis. Para hacerlo de forma sintética y ordenada, enumeraré las más relevantes agrupándolas en 4 categorías:

a) Debido a la naturaleza misma de las profesiones.

Hemos revisado (apartado 3.2.2), y aplicado a la práctica del asesoramiento, el análisis de D. Schön sobre las profesiones y las 5 características (*complejidad, incertidumbre, inestabilidad, carácter único y conflicto de valores*) que les atribuía para mostrar su complejidad y la imposibilidad de que el conocimiento científico-académico pudiera ser suficiente para evaluar y resolver los problemas que los profesionales encuentran en la práctica. Creo haber argumentado consistentemente que la práctica de los EAP participa claramente de todas las características propuestas por Schön para que se la pueda considerar como una profesión compleja que requiere conocimientos y estrategias múltiples

y variadas para poder llevar a acabo su tarea y, consecuentemente, para evaluarla y mejorarla.

b) Debido a la naturaleza específica del asesoramiento en educación

Además de las características citadas, hemos revisado las que se pueden atribuir específicamente a la práctica asesora en educación y que contribuyen a la necesidad de buscar formas genuinas de evaluación. Veamos algunas de las que se han citado en el capítulo 1:

- El asesoramiento es una intervención *indirecta*, por tanto los resultados o efectos no se pueden apreciar directamente sino a través de la acción de otros.
- Se trata de una práctica *controvertida* por cuanto, a menudo, el servicio ha sido creado por la administración o quien patrocina una innovación. Está inmersa, por tanto, en una red de interdependencias entre el encargo y la demanda. Esto hace difícil saber cuáles son los referentes de valoración de su tarea.
- Además, el encargo suele incluir diferentes funciones, esta *multifuncionalidad* del asesoramiento en educación precisa de formas de evaluación capaces de tenerla en cuenta.
- El asesoramiento, además de tener que atender a encargos y demandas múltiples, como acabamos de ver, incluye la necesidad de trabajar a través de la comunicación, su tarea se desarrolla mediante la interacción constante con profesionales, instituciones e usuarios. Requiere, por tanto, además de los conocimientos teóricos y prácticos sobre aquellos aspectos sobre los que puede asesorar, de otro tipo de conocimientos y estrategias de tipo relacional o comunicativo. En este aspecto me parece relevante recordar la aportación de Lorna Idol que he incluido en el apartado 1.2, donde se muestra una relación extensa de habilidades que deberían desarrollar los asesores en este ámbito. Esta aportación, creo que inédita en nuestro país, conecta con la experiencia y la reflexión de los profesionales que, cada vez más, sentimos la necesidad de atender y evaluar nuestras actuaciones en el campo de la comunicación ya que es nuestra principal herramienta de trabajo.

c) Debido al contexto profesional e institucional de los EAP

Otros elementos de complejidad a la hora de comprender y evaluar los EAP provienen de su contexto dentro del Sistema Educativo y más concretamente dentro de la Red de Servicios y Programas que atienden a los centros educativos y al alumnado y sus familias.

- Esa red, tal y como he expuesto, se ha ido ampliando, diversificando y de algún modo, haciéndose más compleja (¿o complicada?). Cada uno de los servicios o programas de los diferentes ámbitos de atención personal (educativo, sanitario, social) atienden aspectos diferentes con modalidades de intervención diversas.

La red de apoyo puede convertirse en un entramado donde los centros, usuarios y profesionales queden “enredados” en la confusión, lo que incluye la posibilidad de evaluar la tarea de cada cual. En el capítulo 2 he efectuado un amplio análisis de la citada red en su estado actual. En la figura 2.1. del apartado 2.1.6. se representan gráficamente sus componentes, algunas de las características de cada uno y las relaciones que mantienen entre ellos.

- También he intentado revisar los parámetros a través de los cuales podemos caracterizar los diferentes servicios. He propuesto un conjunto de ejes para hacerlo (tabla 2.1, apartado 2.1) y lo he aplicado a los EAP. Todo ello para tener mayor conocimiento sobre el complejo entramado de relaciones, complementariedades e interdependencias en que se da el asesoramiento de los EAP y para que su evaluación pueda tenerlo en cuenta.
- Además de la caracterización de los EAP dentro del conjunto de servicios externos, en el apartado 2.2.3 se han concretado otras variables de los EAP, aplicándoles otra pauta de análisis que había propuesto en el apartado 1.4 (tabla 1.1. “pauta para la descripción de prácticas y servicios de asesoramiento”), a partir de esta aplicación se pueden identificar algunas características específicas de estos servicios que hay que tener en cuenta a la hora de pensar en su evaluación: *Intervención indirecta, proceso abierto de larga duración, posición dentro-fuera respecto de los centros, dependencia orgánica de la administración pero posición no jerárquica respecto del profesorado y los centros, interacción colaborativa y corresponsable con los centros, orientación generalista, multifuncionalidad,...*

d) Respeto de la evaluación

A parte de las características de la práctica asesora y del contexto institucional de los EAP, la dificultad para poder evaluarlos proviene también del hecho que el concepto de evaluación no es, ni mucho menos, unívoco. Por tanto también ha resultado necesario caracterizar la evaluación referida a programas como paso previo a la definición de las preguntas de la investigación.

Para poder analizar las posibilidades de evaluación del asesoramiento y sobre todo para buscar las formas o modelos de evaluación más adecuados, ha sido conveniente profundizar en algunos aspectos que diferencian esas distintas formas de evaluar. En el apartado 3.3. se han revisado extensamente las dimensiones relevantes de la evaluación y como las opciones sobre esas opciones han configurado los diferentes modelos de evaluación de programas. Podríamos convenir con Ernest House (1992) que las diferentes tendencias en evaluación se diferencian básicamente a partir de tres grandes tipos de dimensiones:

- *Orientación y finalidad de la evaluación*, es decir si se entiende ésta como control y rendición de cuentas o como asesoramiento para dar información y contribuir a la mejora.
- *Opción metodológica*, centrada alrededor de dos grandes corrientes: cuantitativa, interpretativa frente a cualitativa / técnica.
- *Participación de los implicados/audiencias*, que se refiere al grado y forma en que los sujetos deben verse implicados en la evaluación, y permite establecer una diferencia entre la participativa y la no participativa.

Naturalmente esta clasificación es un tanto simplificadora pero recoge bien los grandes tipos de opción que deben tomarse para elegir un modelo de evaluación. En el apartado 3.3.1. se ha desarrollado una extensa revisión sobre estas cuestiones, en el 3.3.2. he expuesto mis propias opciones, que debían servir de base para la investigación:

- Que el modelo de evaluación tenga en cuenta la riqueza y complejidad de la práctica profesional e institucional de los EAP.

- Que el modelo de evaluación proporcione información y conocimiento relevante para la comprensión y la mejora del asesoramiento provisto por los EAP.
- Que el modelo de evaluación tenga en cuenta las aportaciones y las necesidades de todos los implicados en la práctica de los EAP.

Estas opciones que parecen simples y razonables no han sido, hasta ahora, las que se han tomado en los intentos de evaluación de los EAP. Como he expuesto en el apartado 3.4, desgraciadamente la concepción de la evaluación como comprobación de resultados, basada en la medición imposible del logro de unos objetivos a menudo ficticios, es lo que suele entenderse habitualmente por una evaluación rigurosa. Es evidente que la práctica y el contexto profesional que se ha descrito en los primeros capítulos de la tesis no puede planificarse mediante objetivos fácilmente mesurables, además la intención de esta investigación es que la evaluación sirva para la comprensión y la mejora de los EAP eso no podrá conseguirse sin las aportaciones de todos los participantes en todas las fases del proceso: desde el planteamiento de la necesidad de evaluar, hasta la recogida de información, su análisis y la formulación de propuestas de mejora.

Todas las conclusiones que he expuesto hasta ahora, es decir las respuestas que he considerado aceptables a la pregunta ¿porqué es tan difícil evaluar los EAP de una forma satisfactoria? Me proporcionaron una base razonable de conocimientos y opciones para formular, ahora sí, los objetivos y las preguntas que habían de guiar la investigación. Están descritos en el apartado 3.5.

Si observamos los objetivos y preguntas formuladas, podemos encontrar tres grandes cuestiones que nos servirán para agrupar las respuestas o conclusiones que se han ido decantando a lo largo del proceso de la investigación:

- ¿Cuáles podrían ser las bases para la evaluación de los EAP?
- ¿Mediante qué modelo concreto de evaluación podrían ponerse en práctica?
- ¿Es realmente útil y viable el método propuesto una vez aplicado?

En el proceso de la investigación, las respuestas a estas grandes cuestiones se han ido proponiendo a partir de un estudio en desarrollo que ha tenido diversas fases, con intenciones y metodologías diversas cada una. El diseño de todo ello se ha presentado en el

capítulo 4 y se ha expuesto ampliamente en los siguientes. En cada uno de los capítulos dedicados a las sucesivas fases de la investigación se han incluido conclusiones y propuestas como resultado de las indagaciones de esa fase.

En este capítulo final procuraré visitar esas conclusiones parciales con una visión de síntesis. En los próximos apartados expondré, a modo de conclusiones, las respuestas que he propuesto para las tres grandes cuestiones formuladas en los objetivos y las preguntas de la investigación.

12.2. Sobre los principios y características generales de la evaluación de los EAP

En este apartado se recogen las conclusiones sobre el tipo de evaluación que parece más apropiada para los EAP teniendo en cuenta los tres principios que se habían concluido al final de la revisión del apartado anterior. Recordemos que se pedía una evaluación que:

- Tuviera en cuenta la complejidad
- Aportara información para la comprensión y la mejora
- Tuviera en cuenta a todos los participantes.

Para proponer las bases de una evaluación que se ajuste a tales principios se optó por añadir a la reflexión propia y a la revisión bibliográfica, la opinión de personas relevantes que pudieran aportar conocimiento y experiencia sobre el asesoramiento desde diferentes puntos de vista. Quiero hacer notar que la decisión metodológica de recabar las aportaciones de profesionales de diferentes sectores implicados en la práctica asesora es coherente con los principios que se pretenden para el resultado de la investigación. La coherencia entre principios, metodología y propuestas ha sido una de las intenciones de todo el trabajo, en otras fases de la investigación también se ha seguido esta norma de conducta.

En esta fase la indagación se produjo, en un principio, a través de lo que en la tesis se ha denominado el “estudio inicial” o Fase A. (capítulos 5 y 6). Se desarrolló a partir de entrevistas semiestructuradas en profundidad a 33 profesionales de 4 sectores implicados, de alguna forma, en la tarea de los EAP. Las conclusiones de este estudio sobre la práctica asesora de los EAP y su evaluación se concretó en la propuesta de la primera versión del modelo de evaluación que luego se fue aplicando y modificando.

En este apartado haré referencia a las concepciones básicas del modelo y a las “tendencias de calidad” que posteriormente dieron paso al Sistema Abierto de Criterios de Calidad como componente relevante del modelo de evaluación.

Las concepciones básicas para el modelo provienen, de la interpretación de los datos recogidos en las entrevistas y de la revisión bibliográfica sobre el asesoramiento y la evaluación. Podríamos decir que son el fruto de una contrastación de los diferentes puntos de vista de los informantes con los de los autores consultados. Resulta estimulante comprobar como las distintas visiones de la misma práctica, cuando se expresan desde la responsabilidad y en un contexto propicio para la reflexión constructiva, pueden confluir en la mayoría de aspectos y respetar la diversidad de necesidades o visiones en el resto, de manera que se pueden construir, al menos en el discurso, propuestas que recojan fundamentalmente las aspiraciones y opiniones de los diversos implicados y que, además, tengan consistencia desde el punto de vista de las aportaciones de la teoría.

Las concepciones básicas que vamos a exponer a continuación como conclusiones, incluyen las mejoras que se han ido introduciendo a lo largo de las distintas fases de la investigación. Veremos que entre todas recogen los principios que se habían propuesto para la evaluación de los EAP.

- *Orientación explícita hacia la comprensión y la mejora de la práctica*: la evaluación se entiende como un instrumento para la mejora a través de la comprensión más profunda de la realidad, por tanto es un proceso de indagación que pretende aumentar el conocimiento y, en este sentido, una herramienta para el desarrollo profesional e institucional de quienes participan en ella. En el caso de los EAP entronca con una tradición consolidada de práctica reflexiva que representa una auténtica “responsabilización profesional”.
- *Por iniciativa y bajo la responsabilidad de los profesionales del EAP*: para que la evaluación tenga influencia real en la práctica del EAP, deben ser sus profesionales quienes sientan la necesidad de llevarla a cabo y quienes tomen la responsabilidad de su gestión. En el caso de los EAP se trataría de dotar la práctica reflexiva habitual de elementos de *sistematización*; dotando el proceso de procedimientos que faciliten la profundización y el registro de los análisis para que no quede diluido o pierda sentido en el alud de tareas profesionales y de *contraste*; para que la autoevaluación se enriquezca con aportaciones de otros contextos o implicados, este contraste se especifica más concretamente en la próxima concepción.

- *Basada en el diálogo a diferentes niveles:* entendemos la práctica asesora como una práctica socialmente construida y, por tanto, su evaluación y su mejora deben basarse en la construcción de significados mediante la razón dialógica, la fuente de conocimiento y de validación de los resultados debe ser la interacción entre las diversas aportaciones posibles dentro y fuera del equipo. En la concreción del método se explicitarán los diferentes tipos de diálogo que se han propuesto. La combinación de esta concepción dialógica con la de la iniciativa y gestión interna, expuesta anteriormente, nos sitúa en un tipo de evaluación mixta que es fundamentalmente autoevaluativa pero busca explícitamente la participación de otras personas o grupos tanto por cuestiones de riqueza en la indagación como para compartir las propuestas de mejora y su implementación.

- *Enfocada hacia una comprensión holística de la práctica del asesoramiento:* es decir que se tiene en cuenta la complejidad como uno de sus elementos constitutivos, esa complejidad no se aprecia como un estorbo para la evaluación sino como una de las características a tener en cuenta. Esta concepción holística es coherente con la preocupación inicial que ha propiciado la tesis y con los discursos de los autores que hemos analizado en el apartado 3.2, en especial los principios del método del “pensamiento complejo” propuesto por Edgar Morin (Morin, 1994; Morin, Roger y Domingo, 2002). En nuestro caso la concepción holística se concreta en no reducir la complejidad de la práctica con la excusa de hacer más simple la evaluación. Debemos tener siempre presente el conjunto de los elementos que componen el entramado que constituye el asesoramiento. Aunque puntualmente enfoquemos la evaluación en un ámbito concreto, lo que evaluamos es el conjunto, para ello debemos tener en cuenta varias cuestiones:
 - . Que en cada ámbito concreto se reproduce la complejidad del conjunto, de manera que enfocar la evaluación en un aspecto no debe reducir la riqueza de elementos del análisis. Esta característica se relaciona con lo que Edgar Morin denomina el *principio hologramático*.

 - . Que los criterios con los que se valora cada aspecto concreto deben ser los mismos que el EAP haya explicitado para valorar el conjunto de su funcionamiento. De esta manera la evaluación de las partes se desarrolla de forma coherente y reconstruye la comprensión y la mejora del todo. Parecido al *principio sistémico* del método del pensamiento complejo de Morin.

. Que los resultados de la evaluación de una parte deben aportar también conocimiento al conjunto, en este sentido es importante entender que los criterios de valoración son al mismo tiempo la contribución del conocimiento acumulado del EAP a la evaluación de una parte, como la aportación que esa evaluación concreta hace a la reconstrucción de los criterios generales. Este tipo de realimentación mutua entre el todo y las partes, en que los criterios son al mismo tiempo causa y efecto de la comprensión y la mejora, se asemeja a lo que Morin denomina el *bucle recursivo*.

Podríamos decir que estas son las principales concepciones básicas que luego se transformarán en conceptos, procedimientos, estrategias e instrumentos en la propuesta de modelo de evaluación. Pero antes hay que hacer mención a otro aspecto muy importante que se ha generado en la investigación: *las tendencias y/o criterios de calidad* (o de valor). Ya hemos comprobado la importancia que se les ha conferido en la posibilidad de proceder de una forma holística en la evaluación, como nexo entre el todo y las partes y como elemento esencial de la coherencia.

Si evaluar, independientemente de las intenciones e implicados, es *atribuir valor a alguna cosa*, en este caso a la práctica asesora de los EAP, es de una gran importancia contar con algún tipo de criterio que funcione como referencia en este proceso. Si recordamos las preguntas de la investigación, varias de ellas se referían a la definición y el uso de criterios de valor. Por tanto una conclusión importante de la tesis será la respuesta que se proponen a estas cuestiones:

- *Los criterios de valor* tienen una gran importancia en el proceso evaluativo, representan la referencia para tomar decisiones para la mejora al mismo tiempo que son uno de sus efectos (la evaluación, tal como se plantea aquí, tiene como una de sus finalidades la explicitación y/o redefinición de los criterios con que se ha efectuado).
- *Cada EAP debería construir su propio conjunto de criterios de valor*, ya que estos deben ser contextualizados en función de las características de cada equipo, zona, etc. Estos criterios propios de cada EAP deberían formar parte de su Proyecto de Equipo. Pueden ser creados de nuevo a partir de una reflexión específica encaminada a elaborar ese proyecto o como el resultado del proceso de evaluación sobre ámbitos concretos de la práctica. También podrían elaborarse a partir de la adaptación de propuestas formuladas externamente por estudiosos del tema, por otros equipos, grupos de trabajo interequipos, etc.

- *En el estudio inicial de la investigación se ha elaborado una propuesta de tendencias de calidad, a partir del análisis y la interpretación de las aportaciones de todos los profesionales entrevistados (apartado 5.3.2). Esta propuesta, que en el modelo de evaluación se ha convertido en el Sistema Abierto de Criterios de Calidad (diversas presentaciones en cada versión del modelo: capítulos 6, 9 y 11), se ha generado en un proceso en el que se han relacionado las opiniones emitidas desde profesionales relevantes de los 4 sectores citados. Podemos decir que se basa en un conjunto de datos francamente valioso, a partir de ahí la selección categorización y expresión concreta han sido tarea del autor de la tesis y por tanto una interpretación personal. Creo, sinceramente, que el contenido de esas tendencias de calidad como conjunto, independientemente de la forma concreta en que se presente (que por otro lado ha ido cambiando ligeramente a lo largo de las versiones del modelo), es una buena aportación a la comprensión de la tarea de los EAP desde una visión plural. Creo también que es una buena herramienta para su evaluación siempre que no se entienda como una pauta ni como una lista completa y cerrada. Los criterios que se incluyen podrían servir como estímulo y/o referencia para la construcción de los criterios de cada equipo.*

12.3. Sobre el modelo concreto para llevar a la práctica la evaluación

En los objetivos de la tesis se explicitaba la intención de proponer un modelo de evaluación, desde el principio he mostrado mi interés por hacer aportaciones que resultaran útiles para la actuación profesional. De manera que además de las aportaciones de tipo conceptual he orientado todo el trabajo a concretar una propuesta que se pudiera llevar a la práctica aunque de forma muy flexible.

Aquí se plantean algunos problemas, presentes en parte en las preguntas de la investigación, en los que se mezclan aspectos técnicos y éticos:

¿Es conveniente ofrecer modelos que, sin pretenderlo, pueden ser aplicados de una manera mecánica?

¿Puede un modelo transmitir las bases conceptuales en que se basa o en su propia construcción ya se convierte en un conjunto de procedimientos y técnicas?

¿Qué podemos entender por “modelo”, que componentes debe contener?

¿Es éticamente conveniente ofrecer, por ejemplo, un conjunto de criterios de calidad elaborado externa y previamente a la evaluación interna de un EAP?

Estas preguntas me han perseguido a lo largo de todo el proceso de la tesis, no tengo claro que haya encontrado respuestas ciertas, pero si que he tenido que tomar decisiones para poder llevar a cabo mis intenciones que considero plausibles y potencialmente útiles para la mejora de los EAP.

Las decisiones han sido básicamente: proponer un modelo muy flexible que sea coherente con las concepciones expuestas en el apartado anterior, enfatizando la necesidad de que cada equipo que pretenda utilizarlo debe adaptarlo a sus necesidades y características, pero asumiendo como una realidad que, una vez propuesto públicamente, los usos del modelo serán los que quieran darle aquellos que tengan a bien utilizarlo.

Coherentemente con la metodología y las concepciones generales de la tesis y con lo que acabo de exponer, el modelo se ha concebido como una propuesta dinámica, “en desarrollo”, de manera que no se presenta como un producto acabado sino abierto a adaptaciones y modificaciones. Así se ha procedido durante la investigación en que cada fase de la misma ha introducido cambios en el modelo inicial.

Por lo que se refiere a los componentes que debe incluir el modelo es interesante constatar como a lo largo de las diferentes fases, se han ido concretando más aspectos. Sobre todo a partir de las fases de aplicación en los EAP y de la Consulta a Expertos. Interpreto este hecho como una evolución, gracias al contraste con otros, de mi visión de la utilización del modelo. Creo que se ha ido imponiendo un sentimiento de realismo, si no se dan indicaciones sobre como desarrollar coherentemente la evaluación en la línea propuesta, no se ayuda más a quienes lo utilizan. Las orientaciones, los ejemplos, si no son prescriptivos pueden ser más útiles que su ausencia. De hecho, no se puede esperar que los EAP reconstruyan totalmente el proceso que se ha desarrollado en esta tesis con la colaboración de muchos profesionales, por tanto, es lógico aprovechar el trabajo realizado aquí mediante propuestas concretas que sean adaptables a partir de la innegable capacidad profesional de los miembros de los EAP para tomar sus propias decisiones.

A continuación revisamos, muy brevemente las aportaciones/conclusiones respecto de los componentes del modelo, teniendo en cuenta que han ido evolucionando a lo largo de las tres versiones presentadas en los capítulos 6, 9 y 11. Las referencias para poder consultar cada componente corresponden a la versión más evolucionada del EDSOM-EAP, la del capítulo 11.

- *Las bases conceptuales*; es importante comunicar las concepciones en que se basa el modelo para compartirlas y para que las decisiones puedan tomarse con mayor criterio.
- *Los instrumentos conceptuales del modelo*; he denominado así, en un término probablemente poco acertado, a dos propuestas que construí en el análisis de las entrevistas del estudio inicial:
 - . *El esquema/mapa de los ámbitos de decisión del EAP*. Donde se propone una clasificación de los ámbitos de decisión y los posibles documentos institucionales donde podrían registrarse (la presentación actual de este esquema se encuentra en la figura 11.2 del apartado 11.9). Es una propuesta relevante porque, curiosamente, los EAP no disponen de este tipo de delimitación de ámbitos ni de algunos de sus documentos asociados.
 - . *El Sistema Abierto de Criterios de Calidad (SACC)*. Se corresponde con la presentación organizada de las tendencias de calidad o criterios de valor que se han explicado anteriormente. (En su versión actual se presentan en la tabla 11.6. del apartado 11.9). Se incluye como estímulo y posible referencia orientativa para la construcción de los criterios de cada EAP.
- *Las finalidades del proceso*; se pone énfasis en la mejora y en la explicitación y reconstrucción de los criterios como elemento de coherencia y de relación entre el todo y las partes.
- *Los roles en el proceso*; se especifica que la responsabilidad de la iniciativa y la gestión recae en el EAP como institución. Se estudia la posibilidad de diferenciar roles dentro del EAP y de contar con algún facilitador externo. Se enfatiza la necesidad de enriquecer la reflexión interna con las aportaciones de los demás implicados en el asesoramiento y de otros profesionales. Las concreciones sobre estos aspectos se han sistematizado a partir de la constatación en la aplicación práctica y en las sugerencias de los dos expertos de que las formulaciones precedentes eran poco explícitas. Creo que la confusión

aumentaba con la superposición de roles asumidos por mí en el proceso de la investigación: miembro de alguno de los EAP, facilitador externo como autor del modelo, investigador. En el modelo, en sentido estricto, no se daría esta superposición, aunque al tratarse de un modelo participativo y dialógico los roles, en cuanto a aportaciones de información y recepción de resultados, no son del todo separables.

- *El proceso de la evaluación;* aquí se optó por un proceso cíclico que relacionara la dimensión continua de la evaluación como una estrategia de mejora y los momentos de evaluación de aspectos concretos. Cada ciclo se decide desde el análisis de las necesidades de mejora y a su vez contribuye a la evaluación del conjunto y hace aportaciones a los niveles generales de decisión. Además la tendencia a lo largo de las diferentes versiones ha sido de ofrecer más indicaciones sobre actuaciones que pueden introducir sistematización en la reflexión habitual en los EAP y el contraste con personas o grupos externos al equipo. El proceso cíclico se visualiza en la figura 11.1 y los pasos de cada una de las fases se especifican en las tablas 11.1, 11.2, 11.3, 11.4 y 11.5. del apartado 11.8.
- *Los 4 diálogos para generar y compartir conocimiento;* durante el desarrollo del modelo creí conveniente especificar mejor los tipos de diálogo que se habían insinuado en la primera versión y proponer un conjunto de 4 diálogos que deberían potenciarse en el proceso de evaluación: con el *conocimiento interno* del equipo, con el *conocimiento externo* disponible, con los *contextos de la práctica* y con *colaboradores críticos*. La intención de esta propuesta es mostrar cuatro tipos de intercambio que sería posible y conveniente desarrollar en el proceso de evaluación para aumentar la comprensión de los aspectos estudiados así como la relevancia de las propuestas de mejora y el compromiso con su puesta en práctica. De hecho es la propuesta operativa para la participación y la concepción dialógica en que se basa el modelo. (Cada uno de estos diálogos está descrito en el apartado 11.2.3 y en la tabla 11.3 del apartado 11.8).
- *Los instrumentos-registro;* he denominado así, en otro término del que no estoy muy satisfecho, a los instrumentos que se han construido en las aplicaciones reales en los EAP de Gracia y Sant Andreu y que se han incluido en las últimas versiones del modelo como ejemplos orientativos. Representan una muestra de la evolución del modelo hacia ofrecer más indicaciones asumiendo el riesgo de que se utilicen de una forma excesivamente mecánica. (Están descritos en el apartado 11.6.2. y se muestran en las tablas de la 9.8 a la 9.13 correspondientes a la segunda versión).

- *Indicaciones sobre los informes;* Estas especificaciones se hicieron, también, a partir de los resultados de las aplicaciones y de la consulta a los expertos en evaluación. Se ha tratado de facilitar la tarea de los equipos a la hora de redactar y utilizar documentación relativa al proceso de evaluación. Con especial énfasis en la tendencia a recoger la diversidad de aportaciones u opiniones, incluso las no mayoritarias y a compartir los resultados con todos los participantes así como a comunicar públicamente los que puedan tener interés para otros equipos o audiencias interesadas.
- *Indicaciones sobre la metaevaluación;* en la última revisión del modelo introduce indicaciones específicas sobre la metaevaluación del proceso gracias a la sugerencia en este sentido de Miguel Ángel Santos. La metaevaluación es importante como una evaluación formativa del propio proceso que permite reorientar las actuaciones sobre todo después de cada ciclo. (Las indicaciones respecto a los informes y a la metaevaluación están recogidas en el apartado 11.7).

Todos estos componentes forman la que podría ser la “aportación general” de la tesis por cuanto responde a su “objetivo general”. Cabe decir que la propuesta en su conjunto parece tener coherencia teórica y técnica, así lo manifestaron los especialistas en evaluación Saville Kushner y Miguel Ángel Santos que validaron el modelo, aunque hicieron observaciones y sugerencias en algunos aspectos que se han tenido en cuenta en la última versión.

Pero entre los objetivos específicos y en las preguntas de la investigación se pretendía también comprobar si la propuesta de modelo era meramente teórica o podía funcionar en la práctica. Esta otra gran cuestión será el objeto de análisis del próximo apartado.

12.4 Sobre la funcionalidad real del modelo

La exploración de esta cuestión fue el objetivo de la fase B de la investigación, en ella 3 EAP de características diferentes y mediante procesos diferentes, iniciaron procesos reales de evaluación de su práctica profesional aplicando el modelo. En los capítulos 7 y 8 se han descrito ampliamente estas aplicaciones y se ha analizado el funcionamiento del modelo en cada una de ellas. Los datos recogidos ya han servido para introducir algunas modificaciones en las siguientes versiones del modelo. Ahora voy a revisar algunas de las observaciones más relevantes como conclusiones de la tesis en este apartado.

- *El modelo ha sido utilizado de formas diferentes en cada EAP* en función de los intereses con que cada uno iniciaba la evaluación, del momento evolutivo del equipo, del contexto de su zona, etc. Por tanto parece que el modelo puede ser adaptado a diferentes circunstancias, no se ha apreciado un uso mecánico o acrítico del modelo sino más bien, como suele ocurrir en las innovaciones educativas, una asimilación del modelo a las circunstancias de cada EAP.
- *El uso del modelo se ha revelado útil para otorgar relevancia a la evaluación* dentro de las tareas de los equipos. El hecho de emprender un proceso estructurado con acuerdos iniciales explícitos ha situado la evaluación en un lugar más importante, en todos los EAP se le han adjudicado tiempo y recursos organizativos.
- *El modelo se ha mostrado útil para sistematizar la reflexión sobre la práctica*, a través del establecimiento de procedimientos, planificación del proceso, uso de registros de las discusiones, creación de instrumentos para profundizar las reflexiones, recopilación de datos, redacción de informes, etc. Esta utilidad ha sido reconocida y valorada por los componentes de los respectivos EAP ya que, a menudo, la dificultad para dedicar tiempo a tareas reflexivas y la falta de elementos estructuradores hacen que las reflexiones y revisiones se diluyan dejando una sensación de inconsistencia.
- *El modelo se ha mostrado válido para ir más allá del discurso instituido*, el diálogo sistemático, el énfasis en la explicitación y reconstrucción de los criterios de valor, la referencia continua a los niveles generales de decisión, han potenciado que se hayan producido situaciones en que los profesionales de los equipos han trascendido los lugares comunes y se han adentrado más en la expresión de voces diversas, en el cuestionamiento de aspectos habitualmente aceptados, en el reconocimiento de la distancia entre el discurso y la práctica, etc.
- *El modelo se ha mostrado útil para explicitar criterios compartidos*, Uno de los pilares del modelo es la construcción de criterios de valor o calidad dentro del Proyecto de EAP y su utilización para evaluar, el Sistema Abierto de Criterios de Calidad que se propone parece haber servido de referencia en esta tarea, pero además el proceso de evaluación parece haber sido útil para compartir y acordar criterios de acción profesional y no necesariamente como propuestas de mejora sino como contenido de la reflexión, lo que muestra, una vez más, que la evaluación orientada a la comprensión se relaciona con la acción institucional conjunta.

- *El modelo se ha mostrado útil para formular propuestas de mejora*, era uno de sus objetivos y estaba claramente explicitado como la meta del proceso, por tanto es lógico que los equipos que lo han utilizado hayan trabajado con esa intención. La concreción de esas propuestas se ha materializado más nítidamente en el EAP de Sants-Montjuïc donde el modelo se ha aplicado durante tres cursos.

- *El modelo, en cambio, no parece haber potenciado suficientemente el contraste con el resto de implicados en el asesoramiento*, el impulso de la sistematización y el diálogo interno no se ha correspondido con el diálogo con personas o grupos externos. El modelo pretendía que la autoevaluación se completara con la participación del profesorado de los centros, inspección, otros servicios o EAP, profesionales o supervisores externos, etc. Estos diálogos no se han desarrollado de una manera suficiente, aunque se ha manifestado el interés teórico por hacerlo. Es interesante destacar que los EAP han incorporado la conveniencia de evaluar la práctica procurando tener en cuenta las necesidades y visiones de los centros, de la administración o de los alumnos y sus familias, pero no han desarrollado actuaciones que significaran la participación directa de los implicados como informadores o como colaboradores de la evaluación.

- *El modelo no ha explicado correctamente los roles y responsabilidades en el proceso*, en relación con el punto anterior, parece que la característica de autoevaluación con participación externa más el rol de facilitador ejercido eventualmente por el autor, la posible intervención en una tarea interna de figuras con relaciones jerárquicas en otras situaciones (inspección), etc., han generado una confusión lógica respecto al tipo de roles en el proceso. Esta confusión fue puesta de manifiesto, también, por los dos especialistas consultados. En la última versión se ha intentado definir mejor este aspecto pero será conveniente seguir de cerca la utilidad de las nuevas especificaciones en futuras aplicaciones.

- *El modelo se ha mostrado viable, aunque con dificultades*, los EAP han sido capaces de optimizar el tiempo y los recursos de que disponen para desarrollar procesos sistemáticos a partir del diálogo y la reflexión internos. Han aparecido dificultades relacionadas con determinadas condiciones de trabajo de los equipos que relegan las tareas de tipo reflexivo a un segundo plano. La importancia que los equipos han otorgado a la autoevaluación a partir del uso del modelo ha ayudado a mejorar, como se ha comentado, la situación de esta tarea, pero la presión en determinados momentos del curso es muy fuerte y es preciso organizar de una forma estricta y realista el tiempo.

Naturalmente una mayor conciencia por parte de los profesionales de los EAP debería venir acompañada por una mayor conciencia de los centros y la administración para facilitar la tarea, una estrategia, coherente con el modelo, para conseguir estas complicidades sería hacerles participar en el proceso desde el principio y generar compromisos hasta la implementación de las propuestas de mejora. Aún así es preciso advertir que cualquier trabajo de reflexión / evaluación sistemático requiere un mínimo de condiciones para poder desarrollarse y los EAP desde hace años soportan una sobrecarga de actuaciones, a menudo meramente burocráticas, que no facilitan la mejora sino la inercia institucional.

- *El modelo no ha demostrado su viabilidad para desarrollar los diálogos con el exterior, no se ha podido comprobar la viabilidad de las actuaciones propuestas para este tipo de intercambios, pero es una hipótesis plausible pensar que el hecho de que los EAP no hayan desarrollado estos diálogos se debe, en parte, a que requerirían una mayor dedicación de tiempo y recursos, además es posible que los profesionales de los equipos psicopedagógicos sientan que la incorporación de otros profesionales a la tarea de evaluación la complicaría y la haría “inviable”. De manera que es probable que la intención teórica de potenciar estos diálogos deba especificarse mucho más en el modelo proponiendo estrategias que se perciban como abordables desde los EAP. En la última versión del modelo EDSOM presentada en esta tesis ya se planteaban algunas posibles estrategias.*

Creo que en estas consideraciones se sintetizan razonablemente las conclusiones a las que se llegó a partir de las aplicaciones efectuadas en los tres EAP, quiero destacar, una vez más que estos equipos utilizaron el modelo para llevar a cabo evaluaciones reales, que éstas figuran en los documentos institucionales que presentan a la administración y que una vez finalizada la redacción de esta tesis los citados procesos de evaluación continuarán en cada equipo como una parte de su trabajo interno. Por tanto no han sido procesos creados artificialmente para la investigación.

12.5. De aquí en adelante. Nuevas líneas de trabajo

Como exponía al principio de este capítulo cuanto más te adentras en un tema más reconoces lo que falta por recorrer. En este apartado, más que otear el horizonte, quiero mirar hasta la próxima curva del camino y exponer algunas posibles líneas de trabajo o de investigación a partir de lo que se ha aportado en esta tesis. No pretendo ser, ni mucho

menos, exhaustivo ya que el tema es muy complejo y cada uno de sus elementos puede dar pie a múltiples estudios, voy a proponer algunos temas de estudio que a mí me parecería interesante explorar.

- El modelo EDSOM-EAP continúa en desarrollo, ya he comentado que el modelo no se concibe como cerrado sino que sería conveniente continuar su mejora a partir de las sucesivas aplicaciones. Durante la tesis he hecho un llamamiento a la aplicación heterodoxa y creativa del modelo para que se hagan aportaciones que lo completen, diversifiquen y mejoren. Sería muy interesante promover intercambios entre equipos que lo estén utilizando para compartir tanto los resultados obtenidos como la utilización que se ha hecho del método, esta colaboración entre EAP podría facilitar también estrategias de apoyo mutuo en los procesos (por ejemplo para contar con colaboradores críticos o facilitadores externos puntuales) y serviría para ir abriendo el proceso a los diálogos con el exterior.
- De las conclusiones de la tesis se deriva un tema que requiere más estudio y trabajo; el de la participación en el proceso de evaluación de los otros implicados (profesorado y equipos directivos de los centros, administración, alumnos, familias, otros servicios,...). Esta cuestión se presenta como un auténtico reto profesional por cuanto a nivel teórico tiene una gran importancia pero en su aplicación aparece llena de dificultades de diversa naturaleza. Creo que el desarrollo del modelo ha de tener este tema como su principal objeto de estudio.
- Otra línea de trabajo importante sería el análisis de las propuestas de mejora que van resultando de las diferentes aplicaciones del modelo y de su implementación real. Soy consciente que la puesta en práctica de las propuestas quizá queda fuera de lo que sería estrictamente la evaluación, pero en un proceso que se orienta explícitamente a la mejora vale la pena comprobar que las propuestas que se generan son realizables y no meras especulaciones fruto de reflexiones muy intelectualizadas. Recordemos que la distancia entre los discursos y las prácticas es, precisamente, uno de los aspectos que se han puesto de manifiesto en la evaluación.
- Creo que una línea de continuidad y de ampliación de esta tesis sería, también, la extensión del modelo al estudio de otros servicios educativos que forman parte de la red de apoyo externo a los centros. Es una línea de trabajo particularmente interesante por cuanto, en Cataluña, la administración está poniendo en marcha un proceso de integración de estos servicios que representará la necesidad de que sus profesionales

reconstruyan sus proyectos y planes para desarrollar actuaciones en común. En este proceso podría ser conveniente planificar procesos de evaluación de esas macroestructuras que se denominarán Servicios Educativos Integrados. Esta línea de trabajo tendría el estímulo añadido de la necesaria colaboración con profesionales de diferentes servicios (centros de recursos, asesores LIC, EAP especializados) para poder adaptar el modelo EDSOM a sus necesidades y características.

Esta lista podría extenderse notablemente, como decíamos al principio del capítulo, en este punto del largo proyecto que ha representado la tesis tengo más conciencia de las cosas que quedan por hacer que de aquellas que se han conseguido.

Sigamos, pues, ese “viaje” en busca de la inalcanzable “utopía” del conocimiento.

Bibliografia

- A.A.V.V.(2001): *Reflexió del procés d'avaluació interna dels equips d'assessorament i orientació psicopedagògica (EAP): propostes d'instruments metodològics per a avaluar la seva organització i el seu funcionament*. Documento fotocopiado. Barcelona. DGOIE – Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya.
- A.C.P.E.A.P. (Associació Catalana dels Professionals dels Equips d'Assessorament Psicopedagògic) (2001): *Els Equips d'Assessorament i Orientació Psicopedagògica*. Barcelona. ACPEAP.
- ADELMAN, C. (1993): "La ética práctica tiene prioridad sobre la metodología" en CARR, W. *Calidad de la enseñanza e investigación-acción*. Sevilla. Díada.
- AGUILAR, M.J. y ANDER-EGG, E. (1992): *Evaluación de servicios y programas sociales*. Madrid. Siglo XXI.
- ALONSO TAPIA, J. (1995): *Orientación educativa. Teoría, evaluación e intervención*. Madrid. Síntesis.
- ALVAREZ, M. (1998): *El liderazgo de la calidad total*. Madrid. Escuela Española.
- ALVAREZ, M. y BISQUERRA, R. (1996): *Manual de orientación y tutoría*. Barcelona. Praxis.
- ALVIRA, F. (1991): *Metodología de la evaluación de programas*. Madrid. Centro de Investigaciones Sociológicas.
- ANGULO, J. F. (1988): "Evaluación de programas sociales. De la eficacia a la democracia" en *Revista de Educación* 286. pp 193-297.
- ANGULO, J. F. (1990): *Innovación y evaluación educativa*. Málaga. Secretariado de publicaciones. Universidad de Málaga.
- A.Q.S.U.C. (Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari a Catalunya) (1998): *Guia d'Avaluació*. Barcelona. AQSUC.
- AREA, M. y YANES, J. (1990): "El asesoramiento curricular a los centros escolares: la fase de contacto inicial", *Qurrículum*, 1, 51-78.
- ARENCIBIA, J.S. y MORENO, J.M. (2004): "El regreso del hijo pródigo: Visiones y experiencias de los asesores de CEP desde la vuelta a la escuela", *Revista de Educación*, 333, enero-abril, 271-295.
- ATKINSON, D.R.; FURLONG, M.J. y JANNOFF, D.S. (1979): "A four-component model for proactive accountability in school counseling". *School Counselor*, 26, 222-228.

- AUBREY, C. (ed.) (1990): *Consultancy in the United Kingdom. Its role and contribution to educational change*. London. Falmer Press.
- AUBREY, C. (1993): "Papel del asesor psicopedagógico ante los problemas de conducta escolar" en GUPTA, R.M. y COXHEAD, P. *Asesoramiento y apoyo psicopedagógico*. Madrid. Narcea.
- BALLART, X. (1992): *¿Cómo evaluar programas y servicios públicos? Aproximación sistemática y estudio de casos*. Madrid. Ministerio para las Administraciones Públicas.
- BARDIN, L. (1977): *Análisis de contenido*. Madrid. Akal.
- BARTOLOMÉ, M. y ANGUERA, M.T. (1990): *La investigación cooperativa: Vía para la innovación en la universidad*. Barcelona. PPU.
- BASSEDAS, E. (1988): "El asesoramiento psicopedagógico: Una perspectiva constructivista", *Cuadernos de Pedagogía*, 159, 65-71.
- BASSEDAS, E. et. al. (2000): *L'assessorament psicopedagògic a Catalunya. Trajectòria dels equips d'assessorament psicopedagògic*. Barcelona. Graó.
- BIOTT, C. (1994): *Semi-detached teachers: building support and advisory relation-ships in classrooms*. London. Falmer Press.
- BOLÍVAR, A. (1999a): "Diseño, disseminación y desarrollo del currículum: perspectivas actuales" a ESCUDERO J.M. (ed.) *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*. Madrid. Síntesis.
- BOLÍVAR, A. (1999b): "La evaluación del currículum: enfoques, ámbitos, procesos y estrategias" a ESCUDERO J.M. (ed.) *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*. Madrid. Síntesis.
- BOLÍVAR, A. (2000): *Los centros educativos como organizaciones que aprenden. Promesas y realidades*. Madrid. La Muralla.
- BOLÍVAR, A. (2001): "Del aula al centro y ¿vuelta? Redimensionar el asesoramiento" a DOMINGO, J. (coord.) *Asesoramiento al centro educativo. Colaboración y cambio en la institución*. Barcelona. Octaedro.
- BONALS, J. y otros (1992): "Anàlisi de la demanda a la Institució escolar", *Revista del Col.legi de Psicòlegs de Catalunya*, 5, 13-16.
- BONALS, J. y DE DIEGO, J. (1996): "ética y estética de una profesión en desarrollo" en MONEREO, C. y SOLÉ I. *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista*. Madrid. Alianza Editorial.
- BONALS, J. y GONZALEZ, A. (2005): "La demanda de evaluación Psicopedagógica" en SÁNCHEZ-CANO, M. y BONALS, J. (coords.) *La evaluación Psicopedagógica*. Barcelona. Graó.
- BROWN, D.; WYNE, M.D.; BLACKBURN, J.E. Y POWELL, W.C. (1979): *Consultation: Startegy for improving education*. Boston. Allyn & Bacon.
- BRUNER, J.S. (1972): *El proceso de la educación*. Méjico. Uteha.

- BRUNER, J.S. (1972): *Hacia una teoría de la instrucción*. Barcelona. Montaner y Simón.
- BUENDÍA, L.; GARCÍA, R.; REBOLLO, A. y COLÁS, M.P. (1992): "El informe de investigación". en COLÁS, M.P. y BUENDÍA, L. *Investigación educativa*. Sevilla. Alfar.
- BUNGE, M. (1983): *La investigación científica*. Barcelona. Ariel.
- CANO, E. (1996): *La calidad de la educación*. Tesis Doctoral. Universidad de Barcelona.
- CANO, E. (1998): *Evaluación de la calidad educativa*. Madrid. La Muralla.
- CANDOLI, C.; CULLEN, K.; STUFFLEBEAM, D. (1998): *Evaluación de la actuación profesional en la supervisión educativa*. Bilbao. Mensajero.
- CAPLAN, G. y CAPLAN, R.B. (1997): *Consulta y colaboración en salud mental*. Barcelona. Paidós.
- CARBONELL, J. (2001): *La aventura de innovar. El cambio en la escuela*. Madrid. Morata.
- CARR, W. (1993): *Calidad de la enseñanza e Investigación-Acción*. Sevilla. Díada.
- CARR, W. (1983b): "Can educational research be scientific?", *Journal of Philosophy of Education*, 17(1), 35-43.
- CARR, W. y KEMMIS, S (1988): *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona. Martínez Roca.
- CARRETERO, MR.; PUJOLÀS, P. i SERRA, J. (2002): *Un altre assessorament per a l'escola: l'assessorament psicopedagògic des d'una perspectiva comunitària*. Barcelona. La Galera – pensaments.
- CASANOVA, M.A. (1997): *Manual de evaluación educativa*. Madrid. La Muralla.
- CERDÁ, R. (coord.) (1994): *De l'avaluació com a finesse: Un intent de discriminació subtil en la pràctica d'un C.E.P.*. Sagunto. Centre de Professors de Sagunto.
- COHEN, L. y MANION, L. (1990): *Métodos de investigación educativa*. Madrid. La Muralla.
- COLÁS, M.P. (1992): "La metodología cualitativa" en COLÁS, M.P. y BUENDÍA, L. *Investigación educativa*. Sevilla. Alfar.
- COLÁS, M.P. y BUENDÍA, L. (1992): *Investigación educativa*. Sevilla. Alfar.
- COLE, E. y SIEGEL, A. (1990): *Effective consultation in school psychology*. Toronto. Hogrefe and Huber Pub.
- COLL, C. (1996): "Psicopedagogía: Confluencia disciplinar y espacio profesional" en MONEREO, C. y SOLÉ I. *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista*. Madrid. Alianza Editorial.
- CONSELL SUPERIOR D'AVALUACIÓ DEL SISTEMA EDUCATIU (1998): *Sistema d'indicadors d'ensenyament a Catalunya*. Barcelona. Departament d'Ensenyament.
- COOK, T.D. i REICHARDT, Ch.S. (1986): *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid. Morata.

- DALIN, P. y RUST, V.(1983): *Can schools learn ?*. London. NFER.
- DARLING HAMMOND, L. (2001): *El derecho de aprender*. Barcelona. Ariel.
- DE DIEGO, J. (1997):"L'assessorament com a col.laboració a l'educació infantil". *GUIX*, 232, 11-15.
- DE DIEGO, J (1999): "L'assessorament psicopedagògic i la innovació educativa" a *Zones. Jornades de Formació de l'ACPEAP*. Barcelona.
- DE DIEGO, J. (2001a):"El asesoramiento psicopedagógico y los procesos de cambio en los centros educativos". *Comunicació al "Simposi sobre Itineraris de Canvi en Educació"*. Barcelona.
- DE DIEGO, J. (2001b): *Elaboració d'un model d'avaluació dels EAP i la seva aplicació al Pla Estratègic de Millora de l'EAP Sants-Montjuic de Barcelona*. Memòria d'un Projecte de Recerca. Publicada en: www.xtec.es/sgfp/llicencies/200001/resums/jdediego.htm
- DE DIEGO, J. (2002): "Facilitar els processos innovadors dels centres. Una estratègia d'assessorament", *Àmbits de Psicopedagogia*, 4, 11-14.
- DE DIEGO, J. (2005a): "Evaluaciones Psicopedagógicas bajo demanda administrativa. Elaboración de dictámenes e informes" en SÁNCHEZ-CANO, M. y BONALS, J. *La evaluación Psicopedagógica*. Barcelona. Graó.
- DE DIEGO, J. (2005b): "Un modelo para la evaluación de la práctica asesora" en MONEREO, C. y POZO, J.I. (eds.) *La práctica del asesoramiento educativo a examen*. Barcelona. Graó.
- DE LA TORRE, S. (1994): *Innovación curricular. Proceso, estrategias y evaluación*. Madrid. Dykinson.
- DE MIGUEL, M. (1998): "Paradigmas de la investigación educativa española" en I. DENDALUCE (coord.) *Aspectos metodológicos de la investigación educativa*. Madrid. Narcea.
- DE MOLINA, M.J. y SEGUER, M. (2004): "El treball col·laboratiu en xarxa per la millora de la intervenció asesora", *Àmbits de Psicopedagogia*, 11, 21-24.
- DEL RINCÓN, B. (Coord.) (2001): *Presente y futuro del trabajo psicopedagógico*. Barcelona. Ariel.
- DEL RINCÓN, B. (1999): "Instrumentos de evaluación del proceso y de autoevaluación" en ÁLVAREZ, M. Y BISQUERRA, R. *Manual de Orientación y tutoría*. Barcelona. Praxis.
- DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT (2004): *Serveis Educatius Integrats: Una proposta*. Documento de trabajo no publicado.
- DOHERTY, G. (1997): *Desarrollo de sistemas de calidad en la educación*. Madrid. La Muralla.
- DOCKRELL, W.B. y HAMILTON, D. (1983): *Nuevas reflexiones sobre la investigación educativa*. Madrid. Narcea.

- DOMÈNECH, S. (2003): "L'assessorament psicopedagògic: Una visió històrica. Els EAP.", *Revista Catalana de Pedagogia*, Vol. 2 (2003), 369-384.
- DOMINGO, J. (coord.) (2001): *Asesoramiento al centro educativo. Colaboración y cambio en la institución*. Barcelona. Octaedro.
- DOMINGO, J. (2001): "Funciones de asesoramiento" en DOMINGO, J. (coord.) *Asesoramiento al centro educativo. Colaboración y cambio en la institución*. Barcelona. Octaedro.
- DOMINGO, J. (2005a): "Las prácticas de asesoramiento a centros educativos: Una revisión del modelo de proceso". *Archivos Analíticos de Políticas Educativas* 13 (17), <http://epaa.asu.edu/epaa/v13n17/>.
- DOMINGO, J. (2005b): "Aportaciones de la investigación biográfico-narrativa al conocimiento de la práctica asesora en educación" en MONEREO, C. y POZO, J.I. (eds.) *La práctica del asesoramiento educativo a examen*. Barcelona. Graó.
- EISNER, E.W. (1975): *The perceptive eye. Toward the reformation of educational evaluation*. Stanford. Stanford University press.
- EISNER, E.W. (1998): *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona. Paidós.
- ELLIOTT, J. (1981): "Educational accountability and evaluation of teaching". en LEWY, A. y NEVO, D. (eds.) *Evaluation Roles in Education*. Gordon and Breach.
- ELLIOTT, J. (1989): *Pràctica, recerca i teoria en educació*. Vic. Eumo.
- ELLIOT, J. y EBBUTT, D. (1983): "Self evaluation, professional development and accountability" en GALTON, M. y MOON, R. (eds.) *Changing schools, changing curriculum*. Londres. Harper and Row. (versión en castellano: *cambiar la escuela, cambiar el currículum*, Martínez Roca. Barcelona. 1988).
- ESCUADERO MUÑOZ, J.M. (1987): "La investigación-acción en el panorama actual de la investigación educativa", *Revista de Innovación e investigación educativa*, 3, 5-39.
- ESCUADERO MUÑOZ, J.M. (1990): "Tendencias actuales en la investigación educativa: los desafíos de la investigación crítica", *Curriculum*, 2, 3-25.
- ESCUADERO MUÑOZ, J.M. (1992): "Sistemas de apoyo y proceso de asesoramiento: enfoques teóricos" en ESCUDERO MUÑOZ, J.M. y MORENO, J.M. *El asesoramiento a centros educativos*. Madrid. CAM.
- ESCUADERO MUÑOZ, J.M. (1992): "Estudio evaluativo de los equipos psicopedagógicos de la comunidad de Madrid" en ESCUDERO MUÑOZ, J.M. y MORENO, J.M. *El asesoramiento a centros educativos*. Madrid. CAM.
- ESCUADERO MUÑOZ, J.M. (1995): "Sobre la utilidad de los informes de evaluación". en SAEZ, M.J. (comp.) *Conceptualizando la evaluación en España*. Alcalá de Henares. Servicio de publicaciones de la Universidad de Alcalá.
- ESCUADERO MUÑOZ, J.M. (editor) (1999): *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*. Madrid. Síntesis.

- ESCUADERO MUÑOZ, J.M. (1999a): "Renovación y mejora de la educación como desarrollo del currículum: más allá de las reformas" a ESCUDERO J.M. (ed.) *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*. Síntesis. Madrid.
- ESCUADERO MUÑOZ, J.M. (1999b): "De la calidad total y otras calidades", *Cuadernos de Pedagogía*, 285, 77-84.
- ESCUADERO MUÑOZ, J.M. (2001): "La mejora de la educación como marco de referencia para el asesoramiento" en DOMINGO, J. (coord.) *Asesoramiento al centro educativo. colaboración y cambio en la institución*. Barcelona. Octaedro.
- ESCUADERO MUÑOZ, J.M. y MORENO, J.M.(1992): *El asesoramiento a centros educativos*. Madrid. CAM.
- ESCUADERO MUÑOZ, J.M.; GONZÁLEZ, M.T. y DEL CERRO, J. (1997): *Evaluación de programas, centros y profesores*. Murcia. ICE-DM.
- ESTEBARANZ, A. (coord.) (2000): *Construyendo el cambio: perspectivas y propuestas de innovación educativa*. Sevilla. Servicio de publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- FERNANDEZ, M. (1997): "Las pruebas de evaluación curricular en el proceso de evaluación psicopedagógica", *Infancia y Aprendizaje*, 79, 89-99.
- FEYERABEND, P.K. (1974): *Contra el método. Esquema de una teoría anarquista del conocimiento*. Barcelona. Ariel.
- FULLAN, M.(1990): "Staff Development, Innovation and Institutional Development", en JOYCE, B.(ed.): *Changing School Culture through Staff Development*. Alexandria. ASCD.
- FULLAN, M. (1990): "El desarrollo y la gestión del cambio", *Revista de Innovación Educativa*, 5, 9-22.
- FULLAN, M. (2001): "Generalizing Educational Change: Limits and Perspectives". Conferencia presentada en el Simposio *Itineraris de canvi en l'educació*. Barcelona.
- FULLAN, M. (2002): *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Barcelona. Octaedro.
- FULLAN, M. i HARGREAVES, A. (1992): *What's worth fighting for in your school?* Buckingham. OUP/OPSTF.
- GARCIA, J.R. ; ROSALES, J. y SANCHEZ, E. (2003): "El asesoramiento psicopedagógico como construcción de significados compartidos: un estudio sobre su dificultad", *Cultura y Educación*, 15(2), 129-148.
- GENER, M. (1998): "El asesor psicopedagógico: un profesional entre contextos", *Redes*, Diciembre, 53-68.
- GIMENO, J. (1983): "Planificación de la investigación educativa y su impacto en la realidad". en GIMENO i PÉREZ GÓMEZ (eds.) *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid. Akal.
- GIMENO, J. y PÉREZ GÓMEZ, A. (eds.) (1983): *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid. Akal.

- GINÉ, C. (2005): "El asesoramiento desde la perspectiva de la educación inclusiva" en MONEREO, C. y POZO, J.I. (eds.) *La práctica del asesoramiento educativo a examen*. Barcelona. Graó.
- GINÉ, C. Y RUIZ, R. (1996): "Los servicios de apoyo psicopedagógico" en MONEREO C. y SOLÉ I. *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista*. Madrid. Alianza Editorial.
- GOETZ, J.P. y LECOMPTE, M.D. (1988): *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid. Morata.
- GOLBY, M. (1993): "Los profesores y su investigación" en CARR, W. *Calidad de la enseñanza e investigación-acción*. Sevilla. Díada.
- GOMEZ SERRA, M. (2000): "Debats oberts en el camp de l'avaluació de serveis i programes socials", *Revista de Treball Social*, 157, març, pp 8-25.
- GOMEZ SERRA, M. (2004): *Evaluación de los servicios sociales*. Barcelona. Gedisa.
- GONZÁLEZ, M.T. (1997): "Evaluación de centros" en ESCUDERO, J.M.; GONZÁLEZ, M.T. y DEL CERRO, J: *Evaluación de programas, centros y profesores*. ICE-DM. Murcia.
- GRAU, R. (2000): "De les Línies Bàsiques al Decret de Serveis Educatius. Una aproximació a les funcions dels Equips d'Assessorament Psicopedagògic (EAP)" en BASSEDAS, E. et. al. *L'assessorament psicopedagògic a Catalunya. Trajectòria dels equips d'assessorament psicopedagògic*. Barcelona. Graó.
- GUARRO, A. (2001): "Modelo de proceso o la estrategia del proceso de asesoramiento desde la colaboración: una (re)visión desde la práctica" a DOMINGO, J. (coord.) *Asesoramiento al centro educativo. Colaboración y cambio en la institución*. Barcelona. Octaedro.
- GUBA, E. (1983): "Criterios de credibilidad en la investigación naturalista" en J. GIMENO y A. PÉREZ GÓMEZ (eds.) *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid. Akal.
- HABERMAS, J. (1973): *Teoría y praxis*. Buenos Aires. Sur.
- HAMILTON, D. (1983): "Contraste de supuestos entre el análisis de muestras y el estudio de casos en la investigación" en J. GIMENO y A. PÉREZ GÓMEZ (eds.) *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid. Akal.
- HARGREAVES, A. (1993): "La Reforma Curricular y el maestro", *Cuadernos de Pedagogía*, 211, 50-54.
- HARGREAVES, A. (1994): *Changing Teachers, Changing Times. Teachers work and culture in the postmodern age*. Londres. Casell. (versión en castellano: *Profesorado, cultura y postmodernidad: cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid. Morata. 1996.)
- HARGREAVES, A. (2001): "Itineraries of Change in Education". Conferencia presentada en el Simposio *Itineraris de canvi en l'educació*. Barcelona.
- HERNANDEZ,F.(1987): "El asesor psicopedagógico y la innovación educativa", *Revista de Innovación e Investigación educativa* 3, 85-96.
- HERNANDEZ, F. (1992): "La construcción del saber del asesor", *Qurrículum*, 5, 49-67

- HERNANDEZ, F. (1992b): "La dimensión relacional en la investigación educativa". en RUÉ, J. (coord.) *Investigar para innovar en educación*. Barcelona. ICE de la Universidad Autónoma de Barcelona.
- HERNANDEZ, F. y COLEN, M. (1992): "El Programa de Asesorías a los Centros en el ICE de la Universidad de Barcelona" (ponencia fotocopiada).
- HERNANDEZ, F. y SANCHO, J.M. (1992): "La evaluación democrática como investigación: hacia un conocimiento compartido". en RUÉ, J. (coord.) *Investigar para innovar en educación*. Barcelona. ICE de la Universidad Autónoma de Barcelona.
- HERNANDEZ, F. y SANCHO, J.M. (2001): "Perspectivas de cambio sobre la enseñanza y el aprendizaje". Conferencia presentada en el simposio *Itineraris de canvi en l'educació*. Barcelona.
- HOUSE, E.R. (1992): "Tendencias en evaluación", *Revista de Educación*, 229, 43-55
- HOUSE, E.R. (1994): *Evaluación, ética y poder*. Madrid. Morata.
- HOUSE, E.R. (1998): "Acuerdos institucionales para la evaluación", *Perspectivas*, Vol. 28 (1) marzo, 123-131.
- HUGUET, T. (1993): "Reflexiones aquí y ahora sobre el papel del asesor psicopedagógico en los centros desde una perspectiva constructivista", *Aula de Innovación Educativa*, 19, 70-78.
- HUGUET, T. y otros (2001): "L'assessorament psicopedagògic un treball en col·laboració. Conclusions de les III Jornades de l'ACPEAP", *Àmbits de Psicopedagogia*, 3, 4-6.
- HUSÉN, T. (1988): "Paradigmas de la investigación en educación: Un informe del estado de la cuestión" en I. DENDALUCE (coord.) *Aspectos metodológicos de la investigación educativa*. Madrid. Narcea.
- IDOL, L. (1990): "The scientific art of classroom consultation", *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 1(1), 3-22.
- JOINT COMITEE ON STANDARDS FOR EDUCATIONAL EVALUATION (1981): "Standards for evaluations of educational programs, projects, and materials". Mac Graw-Hill. Nueva York (versión en castellano "Estándares para la evaluación de programas" Bilbao. Mensajero. 1998)
- KAUFMAN, R.A. (1972): "Educational system planning". Prentice Hall. Englewood Cliffs. (Versión española: *Planificación de sistemas educativos*. Trillas. México. 1988).
- KUHN, T.S. (1975): *La estructura de las revoluciones científicas*. México. Fondo de Cultura Económica.
- KUHN, T.S. (1978): *Segundos pensamientos sobre paradigmas*. Madrid. Tecnos.
- KURPIUS, W.J. y FUQUA, D.R. (1993): "Fundamental issues in defining consultation", *Journal of Counseling and Development*, 71 (July/August), 598-600.
- KUSHNER, S. (2000): "Come into my parlour: ethical space and the conduct of evaluation". en SIMONS, H. y USHER, R. (eds.) *Situated ethics in educational research*. London. RoutledgeFalmer.

- KUSHNER, S. (2002): *Personalizar la evaluación*. Madrid. Morata.
- KUSHNER, S. y NORRIS, N. (1990): "Interpretación, negociación y validez en investigación naturalista". En MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, J.B. *Hacia un enfoque interpretativo de la enseñanza*. Granada. Universidad de Granada.
- LAKATOS, I. (1970): "Falsification and the methodology of scientific research programmes" en LAKATOS, I. y MUSGRAVE, A. *Criticism and the growth of knowledge*. Cambridge. Cambridge University Press.
- LATORRE, A. ; DEL RINCÓN, D. i ARNAL, J. (1996): *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona. Hurtado.
- LIEBERMAN, A. (1986): "Collaborative work: working with, not working on", *Educational Leadership*, February, 28-32.
- LIEBERMAN, A. (ed.) (1990): *Schools as collaborative cultures: Creating the future now*. London. Falmer Press.
- LIEBERMAN, A. (2001): "Trends in Teacher Professional Development". Conferencia presentada en el simposio *Itineraris de canvi en l'educació*. Barcelona.
- LIPPIT, G. y LIPPIT, R. (1986): *The consulting process in action*. San Diego. University Associates, Inc.
- LOUIS, K.S. et al. (1985): *External suport systems for schools improvement*. Leuven. ACCO.
- LOUIS, K.S. (2000): "Más allá del *cambio dirigido* reconsiderando como mejoran las escuelas" en ESTEBARANZ, A. *Construyendo el cambio: perspectivas y propuestas de innovación educativa*. Sevilla. Servicio de publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- MARCELO, C. (dir.) (1996): *Innovación educativa, asesoramiento y desarrollo profesional*. Madrid. Ministerio de Educación y Ciencia / CIDE.
- MARCELO, C. y LÓPEZ YAÑEZ (eds.) (1997): *Asesoramiento curricular y organizativo en educación*. Barcelona. Ariel.
- MARCH, M.X. (1997): "Educación social y evaluación" en PETRUS, A. (coord.) *Pedagogía social*. Barcelona. Ariel.
- MARCHESI, A. (2000): "Calidad de la enseñanza e intervención psicopedagógica". en BELTRÁN, (coord.) *Intervención psicopedagógica y currículum escolar*. Madrid. Pirámide.
- MARRODÁN, M. y OLIVÁN, M. (1996) "Análisis de la demanda y rol del asesor en su valoración, orientación y seguimiento" en MONEREO C. y SOLÉ I. *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista* . Madrid. Alianza Editorial.
- MATEO, J. (2000): *La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas*. Barcelona. ICE/Horsori.
- Mc DONALD, B. (1976): "Evaluation and the control of education" en TAWNEY, E. (ed.) *Curriculum evaluation today: trends and implications*. Schools Council Research studies. Mc Millan Education. (versión en castellano en GIMENO, J. y PÉREZ A.I. (comp.) *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Akal. Madrid. 1983).

- Mc DONALD, B. (1995): "La evaluación como servicio público: perspectivas de futuro". en SAEZ, M.J. (comp.) *Conceptualizando la evaluación en España*. Alcalá de Henares. Servicio de publicaciones de la Universidad de Alcalá.
- Mc MILLAN, C. y HARRISON, J. (1984): "Using the new philosophy of science in criticizing current research traditions in education", *Educational Researcher*, Diciembre, 15-21.
- MESTRES, J. (1995): "Reflexiones sobre la negociación en evaluación" en SAEZ, M.J. (comp.) *Conceptualizando la evaluación en España*. Alcalá de Henares. Servicio de publicaciones de la Universidad de Alcalá.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA (1997): *Modelo europeo de gestión de calidad*. Madrid. MEC.
- MILES, M., SAXL, E. y LIEBERMAN, A. (1988): "What Skills Do Educational Change Agents Need? An Empirical View", *Curriculum Inquiry*, 18 (2), 157-193.
- MONEREO, C. y SOLÉ I. (coords.) (1996): *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional i constructivista*. Madrid. Alianza Editorial.
- MONEREO, C. y SOLÉ, I. (1996): "El modelo de asesoramiento educacional-constructivo: dimensiones críticas" en MONEREO, C. y SOLÉ I. *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista*. Madrid. Alianza Editorial.
- MORENO, J.M. (1992): "Estudio comparado de los sistemas de apoyo externo a la escuela en países de la OCDE" en ESCUDERO MUÑOZ, J.M. y MORENO, J.M. *El asesoramiento a centros educativos*. Madrid. CAM.
- MORENO, J.M. (1999): "Desarrollo del currículum, renovación pedagógica y asesoramiento" en ESCUDERO J.M. (ed.) *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*. Madrid. Síntesis.
- MORIN, E. (1994): *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona. Gedisa.
- MORIN, E.; ROGER, E. y DOMINGO, R. (2002): *Educación en la era planetaria: El pensamiento complejo como método de aprendizaje en el error y la incertidumbre humana*. Valladolid. UNESCO-Universidad de Valladolid.
- MUNICIO, P. (2002): *Herramientas para la evaluación de la calidad*. Barcelona. Praxis.
- MUNICIO, P. (1995): "La metodología de la evaluación ante la diferenciación cultural de las organizaciones" en SAEZ, M.J. (comp.) *Conceptualizando la evaluación en España*. Alcalá de Henares. Servicio de publicaciones de la Universidad de Alcalá.
- NEVO, D. (1997): *Evaluación basada en el centro. Un diálogo para la mejora educativa*. Bilbao. Mensajero.
- NEVO, D. (1998): "La evaluación mediante el dialogo: Una contribución posible al perfeccionamiento de la escuela", *Perspectivas*, 28 (1), 87-100.
- NIETO CANO, J.M. (1992): "Agentes de apoyo externo: algunas líneas de conceptualización y análisis", *Curriculum*, 5, 69-83.
- NIETO CANO, J.M. (1996): "Reconstruir el asesoramiento pedagógico como práctica de apoyo a los centros escolares", *Revista de Educación* 311, 217-234

- NIETO CANO, J.M. (1997): "Función asesora, formación en centros y cambio educativo: claves para la comprensión y el debate", *Conceptos de educación*, 2 octubre, 29-40.
- NIRENBERG, O. ; BRAWERMAN, J. y RUIZ, V. (2000): *Evaluar para la transformación. Innovaciones en la evaluación de programas y proyectos sociales*. Buenos Aires. Paidós.
- OSBORNE, E. (1990): "Trabajando con la escuela como un sistema", *Papeles del Psicólogo*, 44-45, 69-73.
- PALLARÈS, S. (1997): "Avaluació de centres". Tesis de Maestría inédita. Barcelona. UAB- Departament d'Ensenyament.
- PALLARÈS, S. (1998): *Referents teòrics, materials i exemples per a l'autoavaluació de centres*. Material fotocopiado.
- PALLARÈS, S. (2001): "Punts de reflexió y estratègies per a la iniciació d'un procés d'autoavaluació" en A.A.V.V. *Reflexió del procés d'avaluació interna dels equips d'assessorament i orientació psicopedagògica (EAP)*. documento fotocopiado. DGOIE- Departament d'Ensenyament. Barcelona.
- PARLETT, M. y HAMILTON, D. (1976): "Evaluation as illumination: a new approach to the study of innovative programs" en GLASS, G.V. (ed.) *Evaluation Studies Review Anual*. Beverly Hills. Sage. (versión en castellano, en J. Gimeno y A. Pérez Gómez (eds.) *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid. Akal. 1983)
- PARRILLA, A. (ed.) (1996): *Apoyo a la escuela: un proceso de colaboración*. Bilbao. Mensajero.
- PARRILLA, A. y DANIELS, H. (1998): *Creación y desarrollo de grupos de apoyo entre profesores*. Bilbao. Mensajero.
- PATTON, M.Q. (1980): *Qualitative evaluation methods*. Beverly Hills, CA. Sage.
- PÉREZ GÓMEZ, A. (1983): "Modelos contemporáneos de evaluación" en GIMENO J y PÉREZ, A. (eds.) *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid. Akal.
- PÉREZ GÓMEZ, A. (1983 b): "Paradigmas contemporáneos de investigación didáctica" en GIMENO J y PÉREZ, A. (eds.) *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid. Akal.
- POPKEWITZ, T. (1981): "The social context of schooling change and educational research", *Journal of Curriculum Studies*, 13(3), 189-206.
- POPKEWITZ, T. (1988): "Paradigmas e ideología en investigación educativa". Madrid. Morata.
- PROVUS, M. (1971): *Discrepancy evaluation for educational program improvement and assessment*. Berkeley. Mc Cutchan.
- RENAU, D. (1985): *¿Otra psicología en la escuela? Un enfoque institucional y comunitario*. Barcelon. Laia.
- RODRIGUEZ ROMERO, M.M. (1992): "La labor de asesoramiento en la enseñanza", *Signos*, 7, 4-24.
- RODRIGUEZ ROMERO, M.M. (1996a): *El asesoramiento en educación*. Málaga. Aljibe.

- RODRIGUEZ ROMERO, M.M. (1996b): "El asesoramiento en el escenario de la reestructuración", *Revista de Educación*, 311, 202-217.
- RODRÍGUEZ ROMERO, M.M. (2001): "Asesoramiento en educación. Identidad y construcción de una práctica controvertida" en DOMINGO, J. (coord.) *Asesoramiento al centro educativo. colaboración y cambio en la institución*. Barcelona. Octaedro.
- RUÉ, J. (coord.) (1992): *Investigar para innovar en educación*. Barcelona. ICE de la Universidad Autónoma de Barcelona.
- RUIZ, J.M. (1996): *Como hacer una evaluación de centros educativos*. Madrid. Narcea.
- SAEZ, J. (1989): *La construcción de la educación: Entre la tecnología y la crítica*. Murcia. ICE-Universidad de Murcia.
- SAEZ BREZMES, M.J. (comp.) (1995): *Conceptualizando la evaluación en España*. Alcalá de Henares. Servicio de publicaciones de la Universidad de Alcalá.
- SAEZ BREZMES, M.J. (1995): "Revisión histórica acerca del método y la metodología" en SAEZ, M.J. (comp) *Conceptualizando la evaluación en España*. Alcalá de Henares. Servicio de publicaciones de la Universidad de Alcalá.
- SANCHEZ, E. y OCHOA DE ALDA, I. (1995): "Profesores y psicopedagogos: propuesta para una relación compleja", *Aula de innovación educativa*, 36, 69-79.
- SANCHEZ, 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.
- SANCHEZ CANO, M. (2000): "Les empremtes de la psicopedagogía" en BASSEDAS, E. et al. *L'assessorament psicopedagògic a Catalunya. Trajectòria dels equips d'assessorament psicopedagògic*. Barcelona. Graó.
- SANCHEZ CANO, M. y BONALS, J. (coords.) (2005): *La evaluación psicopedagógica*. Barcelona. Graó.
- SANCHO, J.M. (1987): *Entre pasillos y clases*. Barcelona. Sendai.
- SANCHO, J.M. (1990): *Los profesores y el currículum*. Barcelona. ICE/Horsori.
- SANCHO, J.M. (1992): "evaluar, conocer, transformar y mejorar. La evaluación del centro y el desarrollo del criterio profesional", *Aula de innovación educativa*, 6, 47-51.
- SANCHO, J.M. (1992b): "Una delimitación compleja de la problemática de la investigación educativa" en RUÉ, J. (coord.) (1992): *Investigar para innovar en educación*. Barcelona. ICE de la Universidad Autónoma de Barcelona.
- SANCHO, J.M. i altres (1993): *Aprendiendo de las innovaciones en los centros. La perspectiva interpretativa de investigación aplicada a tres estudios de casos*. Madrid. CIDE.
- SANTANA VEGA, L.E. (1990): "La orientación desde las perspectivas Psicométrica, Clínico-Médica y Humanista", *Qurrículum* 1, 79-92.

- SANTANA VEGA, L.E. (2003): *Orientación educativa e intervención psicopedagógica. Cambian los tiempos, cambian las responsabilidades*. Madrid. Pirámide.
- SANTOS GUERRA, M.A.(1990): *Hacer visible lo cotidiano*. Madrid. Akal.
- SANTOS GUERRA, M.A.(1993): *La evaluación un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Málaga. Aljibe.
- SANTOS GUERRA, M.A.(1993b): *Estrategias para la evaluación interna de los centros educativos*. Madrid. M.E.C.
- SANTOS GUERRA, M.A.(1995): *Como en un espejo. Evaluación cualitativa de centros escolares*. Buenos Aires. Magisterio del Río de la Plata.
- SANTOS GUERRA, M.A.(1998): *Evaluar es comprender*. Buenos Aires. Magisterio del Río de la Plata.
- SANTOS GUERRA, M.A.(2000): *La escuela que aprende*. Madrid. Morata.
- SANTOS GUERRA, M.A.(2003): *Una flecha en la diana: Evaluación como aprendizaje*. Madrid. Narcea.
- SANZ ORO, R. (1990): *Evaluación de programas en orientación educativa*. Madrid. Pirámide.
- SANZ ORO, R. (1992): "Propuesta de planificación y evaluación de un programa comprensivo de evaluación educativa", *Bordón*, 44(2), 143-152
- SENGE, P. (1992): *La quinta disciplina. El arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje*. Barcelona. Granica.
- SENGE, P. et.al. (1995): *La quinta disciplina en la práctica. Estrategias y herramientas para construir la organización abierta al aprendizaje*. Barcelona. Granica.
- SERRA CAPALLERA, J. (2003) "Asesoramiento psicopedagógico y construcción de redes sociales". Documento fotocopiado.
- SERRA CAPALLERA, J. (2004): "La construcció de xarxes socials desde la intervenció psicopedagógica pública. Algunes perspectives d'anàlisi", *Àmbits de Psicopedagogia*, 11, 15-20.
- SHADISH, W.R.; COOK, T.D. y LEVITON, L.C. (1991): *Foundations of program evaluation. Theories of practice*. Newbury Park. Sage.
- SHAW, I. (1999): *Qualitative Evaluation*. Londres. Sage. (Versión en castellano: La evaluación cualitativa. Barcelona. Paidós. 2003.)
- SHAW, I. (2000): "Sigues el teu propi avaluador", *Revista de Treball Social*, 157 marzo, 42-91.
- SCHLEMENSON, A. (1990): *La perspectiva ética en el análisis organizacional: un compromiso reflexivo con la acción*. Buenos Aires. Paidós.
- SCHÖN, D. (1983): *The reflective practitioner. How professionals think in action*. Nueva York. Basic books. (versión en castellano: "El Profesional Reflexivo. Como piensan los profesionales cuando actúan". Barcelona. Paidós. 1998).

- SCHÖN, D. (1987): *Educating the reflective practitioner*. San Francisco. Jossey-Bass. (versión en castellano: "La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones". Barcelona. Paidós. 1992).
- SCRIVEN, M.S. (1967): "The methodology of evaluation" en *Perspectives of curriculum evaluation (AERA Monograph series on curriculum evaluation) n° 1*. Chicago. Rand Mc Nally.
- SCRIVEN, M.S. (1973): "Goal-free evaluation" en HOUSE, E.R. (ed.) *School evaluation: The politics and process*. Berkeley. Mc Cutchan.
- SHULMAN, L.S. (1989): "Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: Una perspectiva contemporánea" en WITTROCK, M.C. *La investigación de la enseñanza*. (Vol. I). Barcelona. Paidós/MEC.
- SIMONS, H. (1995) "La autoevaluación escolar como proceso de desarrollo del profesorado: En apoyo a las escuelas democráticas" en AAVV. *Volver a pensar la educación (Vol. II)*. Madrid. Morata.
- SIMONS, H. (1999) *Evaluación democrática de instituciones escolares*. Madrid. Morata.
- SOBRADO, L. (1997): "Evaluación de las competencias profesionales de los orientadores escolares", *Revista de investigación educativa*, Vol. 15 n° 1, 83-102.
- SOLE, I. (1997): "La concepción constructivista y el asesoramiento en centros", *Infancia y Aprendizaje*, 77, 77-95.
- SOLE, I. (1998): *Orientación educativa e intervención psicopedagógica*. Barcelona. ICE/Horsori.
- SOLE, I. y COLOMINA, R. (1999): "Intervención psicopedagógica una ¿o más de una?-realidad compleja", *Infancia y Aprendizaje*, 87, 9-26.
- STAKE, R.E. (1975): *Program evaluation: particularly responsive evaluation*. Kalamazoo. Evaluation Center of Western Michigan University. (versión en castellano en DOCKRELL, W.B. i HAMILTON, D. *Nuevas reflexiones sobre la investigación educativa*. Narcea. Madrid. 1983.
- STAKE, R.E. (1978): "The case study method of social inquiry". *Educational Researcher*. 7 (2). (Versión en castellano en SAEZ, M.J. (ed.) *Conceptualizando la evaluación en España*. Alcalá de Henares. Publicaciones de la Universidad de Alcalá. 1995)
- STAKE, R.E. (1998): *Investigación con estudio de casos*. Madrid. Morata.
- STAKE, R.E. (2004): *Standards-Based and responsive evaluation*. Londres. Sage.
- STENHOUSE, L. (1984): *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid. Morata.
- STENHOUSE, L. (1990): "Conducción, análisis y representación del estudio de casos en la investigación educativa y la evaluación" en MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, J.B. *Hacia un enfoque interpretativo de la enseñanza*. Granada. Universidad de Granada.
- STOLL, L. y FINK, D. (1999): *Para cambiar nuestras escuelas. Reunir la eficacia y la mejora*. Barcelona. Octaedro.

- STUFFLEBEAM, D.L. et. al. (1971): *Educational evaluation and decision making*. Peacock. Itasca, Ill.
- STUFFLEBEAM, D. y SHINKFIELD, A. (1987): *Evaluación sistemática: Guía teórica y práctica*. Barcelona. Paidós-MEC.
- TAYLOR, J.S. y BOGDAN, R. (1986); *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona. Paidós.
- TYLER, R.W. (1950): *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago. University of Chicago Press.
- VELASCO, H. ; GARCIA, J. y DIAZ, A. (1993): *Lecturas de antropología para educadores*. Madrid. Trotta.
- VÉLAZ DE MEDRANO, C. (1998): *Orientación e intervención psicopedagógica: Concepto, modelos y evaluación*. Archidona-Málaga. Aljibe.
- VERLOOP, N. (1992): "Un sistema de apoyo educativo en vías de desarrollo: su potencial y sus dificultades", *Aula de Innovación Educativa*, 4-5, 93-98.
- VILARRUBIAS, P. (1998): *L'autoavaluació del Projecte Curricular de Centre*. Barcelona. Graó.
- VROEIJENSTIJN, A.I. (1995): *Improvement and accountability: Navigating between Scylla and Charybdis*. Londres. Jessica Kingsley Publishers.
- WALKER, R. (1983): "La realización de estudios de casos en educación: Ética, teoría y procedimientos" en DOCKRELL, W.B. i HAMILTON, D. *Nuevas reflexiones sobre la investigación educativa*. Madrid. Narcea.
- WALKER, R. (1989): *Métodos de investigación para el profesorado*. Madrid. Morata.
- WEST, J.F. (1990): "Educational collaboration in the restructuring school", *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 1(1) , 23-40
- WEST, J.F. y IDOL, L. (1987): "School Consultation: An Interdisciplinary Perspective on Theory, Models and Research", *Journal of Learning Disabilities*, 20 (7), 387-408.
- WEST, J.F. y IDOL, L. (1993): "The counselor as consultant in the collaborative school", *Journal of Counseling and Development*, 71, 678-683.
- WEST, J.F.; IDOL, L. y CANNON, G. (1988): *Collaboration in the schools: Communicating, interacting, and problem solving*. Austin. TX: PRO-ED.
- WEST, JF y CANNON, G. (1988): "Essential collaborative consultation. Competencies for regular and especial educators", *Journal of Learning Disabilities*, 21, 56-63.
- WILCOX, K. (1993): "La etnografía como una metodología y su aplicación al estudio de la escuela: Una revisión" en VELASCO, H.; GARCÍA, J. y DÍAZ, A. *Lecturas de antropología para educadores*. Madrid. Trotta.
- WITTRUCK, M.C. (1989): *La investigación de la enseñanza* (3 volúmenes). Barcelona. Paidós/MEC.

- WOLCOTT, H.F. (1993): "Sobre la intención etnográfica" en VELASCO, H.; GARCÍA, J. y DÍAZ, A. *Lecturas de antropología para educadores*. Madrid. Trotta.
- WOODS, P. (1987): *La escuela por dentro: la etnografía de la investigación educativa*. Barcelona. Paidós/MEC.
- ZABALZA, M.A. (1990): "Evaluación orientada al perfeccionamiento", *Revista Española de Pedagogía*, 186, 295-317.

Indice de figuras y tablas

FIGURAS

Figura 2.1. La red de servicios de apoyo a los centros, al alumnado y las familias en Cataluña	65
Figura 3.1. Acontecimientos importantes en la evaluación respondente.....	134
Figura 4.1. Las fases generales de la investigación.....	163
Figura 6.1. Propuesta de ámbitos de decisión/evaluación de los EAP.....	241
Figura 9.1. Proceso cíclico de evaluación: Fases de un ciclo en relación con los ámbitos de decisión del EAP	362
Figura 9.2. Instrumento conceptual 1: Los ámbitos de decisión de los EAP.....	370
Figura 11.1. Proceso cíclico de evaluación: Fases de un ciclo en relación con los ámbitos de decisión del EAP.....	441
Figura 11.2. Instrumento conceptual 1: Los ámbitos de decisión de los EAP	448

TABLAS

Tabla 1.1. Pauta para la descripción de prácticas y servicios de asesoramiento.....	40
Tabla 2.1. Propuesta de ejes para caracterizar los servicios de apoyo.....	53
Tabla 3.1. Dimensiones para clarificar diseños de evaluación	119
Tabla 4.1. Los diferentes métodos de la investigación	166
Tabla 4.2. Criterios y procedimientos de credibilidad naturalista.....	168
Tabla 5.1. Relación de personas entrevistadas en el estudio inicial de la investigación	179
Tabla 5.2. Clasificación de apartados para el análisis de los datos de las entrevistas.....	185
Tabla 6.1. Cuadro de agentes y audiencias en la propuesta de modelo.....	242
Tabla 6.2. Propuesta de “Sistema Abierto de Criterios de Calidad” de los EAP	244
Tabla 9.1. Fase A: Decisiones iniciales. Pensando desde la complejidad de la práctica en su conjunto.....	363
Tabla 9.2. Fase B: El ámbito de estudio y las preguntas de la evaluación. Enfocando la tarea de un ciclo.....	364
Tabla 9.3. Fase C: Los Diálogos. Construyendo juntos la comprensión de la práctica.....	365
Tabla 9.4. Fase D: Informes, propuestas y planes. De la comprensión a la mejora y la comunicación.....	366
Tabla 9.5. Fase E: Aportaciones de la evaluación al Plan de Actuación del EAP, al Proyecto del EAP y a su práctica global. De vuelta a la complejidad	367

Tabla 9.6. Instrumento conceptual 2: El SACC.....	371
Tabla 9.7. Instrumento-registro 1	375
Tabla 9.8. Instrumento-registro 1b.....	376
Tabla 9.9. Instrumento-registro 2	377
Tabla 9.10. Instrumento-registro 3	378
Tabla 9.11. Instrumento-registro 4	379
Tabla 9.12. Instrumento-registro 5	380
Tabla 11.1. Fase A: Decisiones iniciales. Pensando desde la complejidad de la práctica en su conjunto	442
Tabla 11.2. Fase B: El ámbito de estudio y las preguntas de la evaluación. Enfocando la tarea de un ciclo.....	443
Tabla 11.3. Fase C: Los Diálogos. Construyendo juntos la comprensión de la práctica	444
Tabla 11.4. Fase D: Informes, propuestas y planes. De la comprensión a la mejora y la comunicación	445
Tabla 11.5. Fase E: Metaevaluación y Aportaciones de la evaluación al Plan de Actuación del EAP, al Proyecto del EAP y a su práctica global. ¡De vuelta a la complejidad!.....	446
Tabla 11.6. Instrumento conceptual 2: Sistema abierto de criterios de calidad (SACC)	449
Tabla 11.7: tabla para la concreción de Criterios de Calidad en un EAP	454

Los 6 anexos que se adjuntan a continuación contienen documentos que complementan el contenido de la tesis. Aportan información adicional que puede ayudar a comprender mejor diferentes pasos de la investigación.

Los documentos se han incluido en su *formato e idioma originales* para mantener su literalidad.

Los anexos 1 y 2, que se relacionan con la Fase A de la investigación, forman parte del estudio sobre los EAP y su evaluación que se desarrolló, en parte, gracias a una licencia para estudios a tiempo parcial concedida al doctorando por el Departament d'Ensenyament en el curso 2000-01. El contenido de estos dos anexos está extraído de la memoria presentada al final de la licencia citada. La memoria completa puede consultarse en: DE DIEGO, 2001b.

Anexo 1

*Los guiones previos a las entrevistas
de La Fase A*

GUIONS OBERTS DE QÜESTIONS PER A L'ENTREVISTA

Sector: Administració

- 1) Des del vostre lloc en el sistema educatiu. Quines són les “necessitats” que teniu respecte dels EAP?
- 2) Quan heu de valorar la tasca d'un EAP, en quins aspectes soleu fixar-vos?
- 3) Com a responsable del funcionament dels EAP, Quin tipus de queixes o aspectes a millorar sobre aquests serveis us adrecen els centres educatius, les famílies, els/les inspectors/es ?
- 4) Des de la vostra posició. En quins aspectes i en quina direcció creieu que haurien de millorar els EAP?

Sector: Estudiosos

- 1) A partir de la vostra experiència i coneixements sobre els EAP. Quines creieu que haurien de ser les seves funcions més rellevants?
- 2) Si haguèssiu de valorar la tasca d'un EAP. En quins aspectes us fixaríeu?
- 3) Dins dels aspectes rellevants citats en la qüestió anterior, en quina direcció creieu que haurien d'adreçar-se els esforços de millora dels EAP?

Sector: Centres Educatius

- 1) Des de la teva pràctica professional concreta, què creus que necessites dels EAP?
- 2) A partir de la teva experiència, quins són els aspectes que et semblen més satisfactoris de la tasca dels EAP amb els que has treballat?

3) I els menys satisfactoris?

4) En quins aspectes i en quina direcció creus que haurien de millorar els EAP?

Sector: Professionals EAP

1) A partir de la vostra experiència i coneixement quines creieu que són (o haurien de ser) les funcions més importants dels EAP?

2) Quan valoreu la tasca desenvolupada (en general o en els diferents àmbits), en quins aspectes us fixeu?

3) Quins dels aspectes citats en la qüestió anterior soleu avaluar com a més satisfactoris?

4) I quins solen presentar resultats menys satisfactoris?

5) Quan reflexioneu sobre la vostra tasca com a professionals de l'EAP. Quins aspectes i en quina direcció creieu que haurieu de millorar? Què creieu que podeu fer per a avançar en aquesta millora?

Anexo 2

Cuadros de síntesis del análisis de las entrevistas (con su interpretación)

- Este anexo complementa el contenido de los apartados 5.2.2.3. y 5.2.2.4. de la tesis.
- Los cuadros de síntesis reflejan los apartados y subapartados que se muestran en la tabla 5.2. de la página 185 de la tesis.
- El contenido de los cuadros de síntesis y su interpretación sirvieron para formular las *Tendencias de calidad* que se exponen en el apartado 5.4. de la tesis.
- Primero se incluyen todos los cuadros y después las explicaciones e interpretaciones, cada cuadro está identificado respecto al ámbito y subámbito mediante un código que permite su relación con las interpretaciones.

QUADRE DF/1 (ÀMBIT: DESCRIPCIÓ FEINA) FINALITATS DELS E.A.P.

ADMINISTRACIÓ	CENTRES
<ul style="list-style-type: none"> - Atenció directa a famílies i alumnes - Suport als docents per atendre alumnes determinats - Assessorament a docents o centres per millorar resposta educativa a la diversitat - Dinamitzar i promoure millora institucional - Assessorar en temes en que el professorat no se sent competent - Traspàs d'informació entre centres - Coordinació centres serveis del sector - Dinamització intercentres - Assessorar altres òrgans de l'Administració en qüestions psicopedagògiques - Aportar dades a l'Administració per planificar i prendre decisions 	<ul style="list-style-type: none"> - Suport als docents per atenció a alumnes - Atenció a famílies - Avaluació, seguiment, derivació d'alumnes - Recollir i traspasar informació a llarg termini sobre els alumnes - Assessorar docents i centres per millorar resposta educativa a la diversitat - Assessorar en qüestions que el professorat no domina o no se sent competent - Complementar respecte a les tasques del professorat dels centres - Coordinar/facilitar relació centres – serveis externs - Facilitar relació entre centres - Informar sobre el Sistema Educatiu i l'Administració i facilitar-ne la interacció
EAP	TEÒRICS
<ul style="list-style-type: none"> - Ajudar (donar suport) als docents i centres (atendre les seves demandes) - Suport als docents per atendre millor els alumnes - Capacitar el professorat en les qüestions per les que ens demanen (autonomia) - Avaluació, orientació i seguiment d'alumnes. - Assessorar els centres per a la millora de la resposta educativa a la diversitat - Assessorar els equips directius per a l'organització de l'atenció a la diversitat - Treballar amb el centre com a Institució - Facilitar els canvis en les institucions (a diferents nivells) - Tenir en compte els aspectes relacionals de l'educació i dels centres - Dinamitzar el sector, difondre experiències i materials, ... - Facilitar relació centres - serveis externs - Informar sobre alumnes a l'Administració (escolarització, recursos, ...) - Ajudar a millorar la relació família-escola 	<ul style="list-style-type: none"> - Assessorament als centres per millorar la resposta educativa a la diversitat - Assessorament a centres per millorar l'aprenentatge de tots els alumnes - Treballar amb el centre com institució - Afavorir i facilitar els processos de canvi en els centres - Donar suport a les innovacions i ajudar a aguantar l'angúnia del canvi - Facilitar el recull i sistematització d'informació i experiències - Coordinar relacions centre – serveis - comunitat - Facilitar i mediar en l'obertura del centre a la seva comunitat - Facilitar que els centres i les famílies millorin els propis recursos - Participar en la formació dels docents - Contribuir a la millora del Sistema Educatiu

QUADRE DF/2 (ÀMBIT: DESCRIPCIÓ FEINA) NECESSITATS RESPECTE DELS EAP

ADMINISTRACIÓ	CENTRES
<ul style="list-style-type: none"> - Que els usuaris estiguin ben atesos - Resolució de problemes concrets respecte a alumnes o centres - Saber que hi ha algú especialitzat que es fa càrrec dels problemes de caire psicopedagògic. - Garantir la integració dels alumnes amb nee - Intercanviar informació i coordinar intervencions EAP-Inspecció per potenciar conjuntament millora en els centres - Que els EAP ens aportin dades per planificar - Que l'EAP defineixi bé les característiques dels alumnes amb nee - Que l'EAP clarifiqui el suport que necessiten els al. Nee - Que l'EAP ens aportin dades per preveure necessitats d'alumnes - Que l'EAP potenciï la coordinació entre centres i entre aquests i els serveis del sector 	<ul style="list-style-type: none"> - Que l'EAP aporti coneixement de coses noves de l'exterior - Poder contrastar o consultar amb l'EAP sobre situacions diverses (organitzatives, psicopedagògiques, resposta educativa diversitat,...) - L'EAP pot actuar, també, com a assessor del professorat, és molt útil - Suport i reforç de l'equip directiu en certs aspectes - Ajudar a suportar la dificultat de certes situacions de la pràctica - Que l'EAP valori, doni orientacions i segueixi els casos individuals - Possibilitat de consultar problemes (no curriculars) d'alumnes o grups, - És important que els pares puguin intercanviar entre ells les seves experiències i rebre comentaris de professionals de l'EAP - L'EAP intervé amb les famílies en que l'escola troba dificultats - L'EAP també pot assessorar famílies en casos concrets, està en molt bona posició per fer-ho - Contactes amb l'exterior (serveis o altres centres) respecte a alumnes - Coordinació amb altres programes del Departament (PEC) - Ajudar en la derivació cap a serveis de tractament externs (decisió i treball amb la família - Traspàs d'informació entre primària i secundària complementària de la dels tutors de primària - Seguiment dels alumnes quan canvien de centre - Que l'EAP aporti informació sobre recursos per orientació després ESO - Atendre amb agilitat les demandes quan són viscudes amb preocupació - EAP ha de tenir coneixements per orientació després ESO - Gestió d'ajudes i recursos per als alumnes - Que l'EAP sigui accessible i disposat a rebre i atendre les demandes

QUADRE DF/3 (ÀMBIT: DESCRIPCIÓ FEINA) ESTRATÈGIES / POSICIÓ I RELACIONS AMB LES INSTITUCIONS

ADMINISTRACIÓ	CENTRES
<ul style="list-style-type: none"> - La posició externa dels EAP als centres possibilita fer-hi una certa crítica - La posició externa permet prendre distància de les situacions - La posició externa i no jeràrquica permet determinades intervencions - Els EAP han de recolzar-se en els Equips Directius i també donar-los suport. - Cal que els EAP tinguin una visió global de la intervenció i no només de resolució de casos concrets 	<ul style="list-style-type: none"> - És important establir interlocutors institucionals entre el centre i l'EAP - Cal establir procediments de col·laboració clars i informar-en al professorat - l'EAP hauria de tenir en compte la història i la cultura del centre - Si l'EAP mostra sensibilitat cap al centre i s'hi implica el centre compte amb ell - Per la seva posició externa al centre, l'EAP pot aportar una visió diferenciada - La posició interna-externa permet opinar sobre coses que els de dins no poden - La posició de l'EAP de no autoritat sobre professors o alumnes el permet ajudar - La posició interna-externa facilita que els alumnes facin demandes a l'EAP - La peculiaritat de la posició interna-externa ofereix una varietat de possibilitats a l'EAP perquè participa dels avantatges de cada una (encara que pot ser difícil) - El fet de no treballar a l'aula pot debilitar la credibilitat de l'EAP - El seguiment dels alumnes, suport a l'aula, etc. s'ha de fer des de dins del centre.
EAP	TEÒRICS
<ul style="list-style-type: none"> - Cal acordar i prioritzar la feina conjuntament amb els centres - És important que les decisions es prenguin col·legiadament - Cal establir estructures conjuntes de seguiment de la feina en els centres - Seria bo establir amb els centres instruments de registre conjunt del seguiment - La intervenció s'ha d'acordar a partir dels "sabers" del centre i de les aportacions de l'EAP - Pot haver diferents moments i profunditat de col·laboració amb els centres (p.ex.: casos – programes – anàlisi de centre – elaboració de projecte de centre) - Pot ser interessant que en un centre intervinguin 2 professionals de l'EAP. - Cal col·laborar amb altres òrgans de l'Administració, especialment Inspecció - Cal aprofitar les tasques burocràtiques per desenvolupar processos d'avaluació i orientació útils a les famílies i als centres. - Cal potenciar la coordinació centres – EAP – altres serveis externs 	<ul style="list-style-type: none"> - Per la tasca de l'EAP és important la posició d'extern a la institució - Cal una definició clara de les dependències jeràrquiques de l'EAP i del centre - Cal que els EAP i els centres tinguin marge de llibertat per augmentar la creativitat i les possibilitats de canvi. - Quan més professional és una feina menys pautat ha d'estar el rol i la pràctica - És important que el centre s'impliqui en el procés del seu propi canvi - L'EAP ha de mostrar neutralitat institucional: no prendre partit en les dinàmiques internes de la institució. - L'enquadrament de la intervenció de l'EAP ha de quedar molt clara - L'EAP ha de funcionar com un servei dins una xarxa de serveis

QUADRE DF/4 (ÀMBIT: DESCRIPCIÓ FEINA) ESTRATÈGIES / TIPUS RELACIÓ ASSESSORAMENT

ADMINISTRACIÓ	CENTRES
<p>Ajudar els centres en allò que no se senten competents Necessitat de continuïtat i sistematicitat per conèixer el context Cal poder opinar tècnicament tot mantenint la possibilitat de col·laboració futura Procurar consensuar amb els centres les opinions i propostes que s'adrecen a famílies o Administració Cal que les aportacions de l'EAP siguin diferents de les que podrien fer els docents (complementarietat i "especialització") L'EAP ha de considerar-se un professional especialitzat</p>	<p>Cal continuïtat i sistematització en la relació Necessitat de discutir i acordar amb l'EAP no traspasar responsabilitat Necessitat de decidir conjuntament L'EAP ha de resultar complementari dels docents i d'altres serveis externs Cal flexibilitat i disponibilitat de l'EAP per ajudar els centres Cal accessibilitat de l'EAP per rebre les demandes i atendre les preocupacions És important donar alguna resposta, ajudar a relativitzar la situació Cal agilitat a l'hora d'atendre les demandes quant hi ha preocupació Calen respostes realistes, no tòpiques L'EAP pot fer propostes (no cal esperar sempre les demandes) A secundària té credibilitat com professional especialitzat (expert) En intervencions amb alumnes i famílies cal prudència, confidencialitat i la seva acceptació</p>
EAP	TEORICS
<p>Importància d'escoltar i acollir les preocupacions dels centres tot enquadrant-les Comprendre les preocupacions (actitud d'ajuda) Complementarietat EAP-docents-altres serveis Importància decidir conjuntament amb el professorat Importància disponibilitat de l'EAP sempre que no et traspassin la responsabilitat Cal que la intervenció tingui continuïtat en el temps i sistematicitat L'EAP pot tenir iniciativa a l'hora de fer propostes (no esperar sempre demanda) L'interès del centre és el que marca si una proposta pot tirar endavant En el context d'intervenció "consulta" el rol professional és d'assessorament Perquè l'assessorament sigui útil ha d'haver una mínima demanda de canvi L'assessorament ha de ser contextual: sobre "situacions problemàtiques" (no casos) Un dels rols de l'EAP és proposar des de fora moviments que desencallin situacions Cal tenir en compte el "context" que té les seves regles implícites i explícites És molt útil registrar conjuntament els acords presos entre assessor i professors</p>	<p>El context de col·laboració és construït amb col·laboradors diversos i calen diferents graus d'aportació (assimetria) L'assessorament sobre un problema concret hauria de generar aprenentatge i autonomia dels assessorats No hi hauria d'haver dicotomia entre treball de casos i assessorament per a la millora La psicologia i l'assessorament han evolucionat cap a posicions més interaccionistes L'estil d'assessorament depèn sobretot de les concepcions sobre l'educació i sobre la relació assessora L'EAP ha de desenvolupar intervencions d'ajuda (sense substitució) L'assessorament en els processos d'innovació ha d'ajudar a suportar l'angoixa del canvi.</p>

QUADRE DF/5 (ÀMBIT: DESCRIPCIÓ FEINA) ESTRATÈGIES / PROJECTE I TREBALL INTERN EAP

ADMINISTRACIÓ	CENTRES
<ul style="list-style-type: none"> - Cal que els EAP construïxin instruments d'intervenció comuns 	<ul style="list-style-type: none"> - L'EAP hauria de tenir projecte compartit perquè la intervenció sigui coherent
EAP	TEÒRICS
<ul style="list-style-type: none"> - És important que l'EAP disposi d'un projecte compartit - Els EAP han de tenir un estil d'equip. - Quan arriben professionals nous als EAP cal tornar a prendre acords de funcionament - Els professionals que s'incorporen de nou necessiten més pautes o instruments comuns. - Hi ha moments en que l'EAP té projectes d'actuació definits i altres en què cal redefinir i consolidar el projecte comú. - La reflexió interna i l'estudi de casos reals són el nucli de la construcció de la línia d'equip - La supervisió de l'EAP amb un professional extern pot ser una forma molt útil de reflexió interna de l'EAP - Quan ens proposem aprofundir un tema de formació interna és important identificar i recollir l'experiència d'equips que ho hagin treballat bé 	

QUADRE AF/1 (Àmbit: Avaluació de la feina) CARACTERÍSTIQUES GENERALS DE L'AVALUACIÓ DELS EAP.
(els títols de cada apartat representen una mena de conclusions)

L'EAP treballa en un context, el resultat no depèn només de la seva actuació

Cal avaluar les actuacions de l'EAP no els resultats finals [A1/ 2.3]
Necessitat d'algunes dades quantitatives per justificar part de la feina [A1/ 2.4]
La feina de l'EAP pot ser frustrant perquè sovint el resultat no depèn de la seva actuació [C4/ 6.4]
L'eficàcia de la feina de l'EAP depèn molt del context on es desenvolupa [E1/ 2.11]
Caldrà poder avaluar la nostra feina amb una certa independència del que hagin fet els altres [E1/ 6.6]
En les professions d'ajuda es tendeix a no reconèixer les aportacions i remarcar-ne les mancances [T1/ 6.4]
L'EAP pot sentir que la seva feina és més acceptada o menys pels centres o per l'administració, independentment de que estigui ben feta o mal feta [T3/2. 1]

La tasca de l'EAP es desenvolupa a diferents nivells

Cal avaluar en dos nivells: aspectes concrets i qüestions generals [A2/ 2.4]
Cal ser autocrítics amb el funcionament de l'equip [A1/ 2.7]

Les tasques de col·laboració cal valorar-les conjuntament

Cal aprofundir en l'avaluació conjunta amb els centres respecte al que s'havia pactat [E1/ 6.9]
L'avaluació de la feina de l'EAP als centres es pot fer a partir del registre de les tasques conjuntes [E4/ 6.2]
El treball de col·laboració s'ha d'avaluar conjuntament i ha d'incloure a tothom [T2/ 6.2]

L'EAP ha d'avaluar-se paral·lelament a la resta d'elements del sistema

L'Administració mai ens ha demanat opinió o avaluació de l'EAP [C1/ 5.3]
La tasca de l'EAP no sol ser motiu de reflexió en les reunions de directors [C1/ 5.4]
L'EAP ha d'avaluar-se en relació als altres àmbits del sistema, cal tenir en compte el context [T3/ 2.7]
Per avaluar la feina cal tenir en compte el que vol fer l'equip, les condicions que li marca l'administració i la demanda del centre [T3/ 2. 1]

QUADRE AF/1 (continuació)

<p>Cal saber en funció de què es fan les avaluacions</p> <p>Caldrà poder avaluar la feina més enllà de les sensacions [E1/ 6.6] Les dades quantitatives no tenen sentit si no s'analitzen en el context d'un pla [T1/ 7.1] Cal saber en funció de què es fan els judicis de l'avaluació [T3/ 2.7]</p>
<p>Cal ajustar les formes i instruments d'avaluació als objectius</p> <p>Els protocols d'avaluació que porta l'EAP (aspectes quantitius i qualitius) no serveixen [C1/ 3.8] Sembla important posar en comú el que cada un espera de la nostra feina i pensar en la millor manera de respondre-hi [E1/ 6.10] L'avaluació de la feina de l'EAP als centres es pot fer a partir del registre de les tasques conjuntes [E4/ 6.2] Les dades quantitatives no tenen sentit si no s'analitzen en el context d'un pla [T1/ 7.1] L'avaluació dels EAP hauria de ser la que fes el propi equip demanant valoració dels usuaris [T1/ 7.1]</p>

QUADRE AF/2 (ÀMBIT: Avaluació feina) ASPECTES A AVALUAR / TREBALL EN EQUIP

Cal avaluar la continuïtat en l'ús dels instruments creats per l'EAP [A1/ 2.7]
L'existència d'un projecte comú és un aspecte a valorar [E4/ 4.4]
Existència d'un projecte que reculli el seu coneixement i permeti contextualitzar les instruccions [T1/ 4.2]
Coherència entre el projecte i els Plans de treball de centre [T1/ 4.2]
Grau en el que el projecte es resultat de consens i treball en equip [T1/ 4.3]
Preservació d'espais consistents i sistemàtics de treball en equip [T1/ 4.4]

QUADRE AF/3 (ÀMBIT: Avaluació feina) ASPECTES A AVALUAR / CAPACITATS ESTRATÈGIQUES EAP

Que els centres valorin que l'EAP recull les seves preocupacions [A1/ 6.6]
Que els centres percebin actitud d'ajuda per part de l'EAP [A1/ 6.7]
Cal avaluar la capacitat d'orientació i guiatge de l'EAP (com a "personal directiu extern") [A2/ 2.5]
Connexió amb els interessos dels centres [E3/ 2.7]
Capacitat de mantenir interessat el professorat [E2/ 2.9]
Qualitat i diversitat de la formació dels docents [T2/ 4.6]
Accessibilitat i disponibilitat de l'EAP [C3/ 4.2]
Seguiment que es fa dels casos després de les orientacions inicials [C3/ 4.3]
Capacitat de l'EAP per adaptar la intervenció a diferents necessitats dins del centre [C3/ 4.7]
Capacitat per adaptar-se a les característiques de cada centre [C1/ 3.9]

QUADRE AF/4 (ÀMBIT: Avaluació feina) ASPECTES A AVALUAR / ACTUACIONS RESPECTE A FUNCIONS

Veure la resposta de l'EAP als 3 àmbits d'intervenció [A1/ 2.3] [T1/ 4.7]
Que els dictàmens siguin útils als centres i a l'administració [A1/ 3.1]
Veure la tasca que es fa en l'orientació i traspàs d'informació [A1/ 3.2]
Veure la tasca de l'EAP en la coordinació entre centres i serveis i entre centres de diferents etapes [A1/ 3.4] [T1/ 4.5]
Seguiment que es fa dels casos després de les orientacions inicials [C3/ 4.3]
Nombre de processos d'avaluació-devolució-seguiment [C6/3.3]
Grau de precisió o ambigüitat de l'encàrrec [T2/ 4.4]
Coherència entre l'encàrrec / la demanda / la intervenció [T2/ 4.7] [T3/ 2.1]
Grau d'adequació de la intervenció al micro i al macrocontext [T2/ 5.2]

QUADRE AF/5 (ÀMBIT: Avaluació feina) ASPECTES A AVALUAR / RESULTATS DE LES ACCIONS PACTADES

Veure si l'EAP compleix les expectatives dels centres cap a la seva actuació [A17 3.3]
Projectes que s'han compartit escola-EAP i com han funcionat [C1/ 4.2]
Interès, ganes de continuar treballant junts (projectes a fer) [C1/ 4.3]
Possibilitat de generalitzar les aportacions fetes en un cas [C3/ 4.5]
Valorar la continuïtat i les conseqüències [C6/3.3]
Si s'han assolit o no els objectius, o la feina que es van pactar i els motius [E1/ 4.1]
En les entrevistes es valora el grau de satisfacció, les queixes, les felicitacions, ... [E4/ 2.2]
Anàlisi de la tasca en els centres: quines demandes s'han acollit, quines variacions/reiteracions al llarg del temps, quins canvis provoca la intervenció [T1/ 5.1]

QUADRE AF/6 (ÀMBIT: Avaluació feina) ASPECTES A AVALUAR / RELACIONS EAP - CENTRES

Clima relacional entre el centre i l'EAP [E4/2.2]
Espai/rol de l'EAP en els centres [E2/ 3.3] [C6/3.5]
Que vegis que respecten la teva feina, el teu espai [E1/ 3.10]
El lloc on ens posa el centre (imatge, prestigi, ...) [E3/ 3.2]
Participació en estructures de coordinació dels centres [T1/4.6] [C6/ 3.4]
Tipus de comunicació que s'estableix entre EAP i centre [C1/ 4.8]

QUADRE AF/ 7 (ÀMBIT: AVALUACIÓ FEINA) ASPECTES A AVALUAR / MILLORES , CANVIS PRODUIÏTS

Que les intervencions de l'EAP acabin fructificant en innovacions [A2/ 2.6]
Grau de permanència de la feina als centres [A4/ 3.1]
Constància escrita de la feina feta [A4/ 3.4]
Possibilitat que les intervencions es transformin en situacions de formació i/o reflexió conjunta [C3/4.5]
Intervenció en diferents nivells de la Institució [C3/ 4.6]
Que la nostra intervenció hagi millorat els recursos d'algú per enfrontar problemes similars [E1/ 2.10]
Si hi ha hagut alguna mena de ressò en la pràctica [E1/ 4.2]
Progressos dels grups amb els que treballem [E3/ 3.2]
La coherència que puguem generar en els centres a partir del nostre treball amb diferents grups [E3/ 3.4]
Progressos de l'aprenentatge de l'alumnat (resultat final tasca) [E3/ 3.5]
Progressos dels centres per treballar en equip i cohesionadament [E3/ 3.6]
Millora del funcionament d'alumnes respecte als quals hem intervingut [E3/ 3.7]
Possibilitat d'operativitzar les intervencions (que produeixin millora de la qualitat de vida dels centres i de qualitat educativa) [T2/ 5.3]
Grau en que s'intervé en els determinants de la qualitat educativa (no només sobre el producte final) [T2/ 5.4]

QUADRE AF/ 8 (ÀMBIT: AVALUACIÓ FEINA) ASPECTES A AVALUAR / INTERÈS PROFESSIONAL

Veure si es percep il·lusió o rutinització en la feina [A1/ 5.6]
Existència de nous projectes [A1/ 5.6]
Interès, ganes de continuar treballant junts (projectes a fer) [C1/ 4.3]
Existència de concepcions educatives compartides EAP –centre [C3/ 4.1]
Grau de satisfacció professional dels membres de l'EAP [T2/ 4.2]
Marge de llibertat en l'actuació professional [T2/ 4.5]

QUADRE V/1 (ÀMBIT: VALORACIONS) PUNTS FORTS

ADMINISTRACIÓ	CENTRES
<ul style="list-style-type: none"> - Es valora la tasca de l'EAP en el recull i difusió d'experiències dels centres - En general l'EAP te bona premsa en la comunitat educativa - Les propostes dels EAP són valorades i tingudes en compte per l'Administració - L'EAP te credibilitat davant d'Inspecció - L'EAP te opinions tècniques pròpies però sovint ja les aporta i consensua amb els centres abans d'adreçar les propostes conjuntament - Els IES i els EAP consensuen les seves propostes a l'Administració - Valoració positiva a primària (claredat de funcions i d'interlocutors) - L'EAP és un punt de referència i de suport per als centres 	<ul style="list-style-type: none"> - L'EAP resol àgilment contactes externs que al centre li costarien - Actualment l'EAP té credibilitat respecte a les tasques que li demanem - L'EAP ha servit d'element de consulta en aspectes organitzatius i psicopedagògics - L'EAP aporta informació sobre el Sistema Educatiu i l'Administració - Importància de la posició externa per fer aportacions diferenciades - El professorat ha anat acostumant-se a la tasca de l'EAP - Valoració molt positiva del treball de l'EAP amb grups de pares - L'EAP té credibilitat a Secundària com expert en temes psicopedagògics
EAP	TEÒRICS
<ul style="list-style-type: none"> - Satisfacció per haver construït un espai d'intervenció amb els centres - Satisfacció per haver anat construïnt un espai de col·laboració amb inspectors - S'ha avançat molt en els centres de primària quant a relació i imatge professional - Hi ha hagut un temps en que no hem estat per gaires reflexions a llarg termini, ara tornem a plantejar-nos treballar temes que ens puguin il·lusionar 	<ul style="list-style-type: none"> - Valoració molt positiva de la transició primària – secundària que es fa en algunes zones - Els EAP han anat construïnt uns valors molt compartits - Els EAP han tingut un paper important en algunes innovacions als centres - Els EAP han estat al costat del professorat aguantant l'angúnia del canvi i obrint altres àmbits de transformació (generalització dels canvis)

QUADRE V / 2 (ÀMBIT: VALORACIONS) PUNTS FEBLES / FUNCIONS

ADMINISTRACIÓ	CENTRES
<p>Queda poc clar el rol de l'EAP a l'ESO</p> <p>Els directors de secundària prefereixen professors dins del centre</p> <p>No s'ha trobat un bon encaix entre les que haurien de ser les funcions dels EAP i les instruccions que se li donen.</p> <p>Confusió de funcions EAP- Psicopedagog de centre-Mestre Ped. Terapèutica</p> <p>Desconeixement de les funcions per part dels instituts</p> <p>De vegades l'EAP fa demandes poc realistes de recursos pels alumnes</p> <p>A ESO no s'han redefinit (adaptat) les funcions que es feien a primària</p> <p>Poc compromís dels EAP en decisions difícils</p> <p>A l'ESO calen accions més properes a l'alumnat i famílies (at. Directa)</p> <p>Hi ha molts assessoraments a les escoles, és difícil assimilar-ho</p>	<ul style="list-style-type: none"> - El model actual dels EAP no és vàlid per a les necessitats de l'ESO - Les feines de l'EAP acaben sent poc útils per les necessitats de l'IES - Hi ha una mancança forta en el traspàs d'informació prim-secundària - L'EAP sovint és inconcret en les seves orientacions sobre casos individuals - S'infraprofita la possibilitat que l'EAP assessori el professorat
EAP	TEÒRICS
<ul style="list-style-type: none"> - Ara mateix hi ha molta diferència entre primària i secundària respecte a les possibilitats de col·laborar amb els centres - Insatisfacció respecte a la relació entre dedicació i utilitat en algunes de les feines que ens encarreguen (burocratització excessiva) - Les tasques haurien de ser útils i ajustar-ne la dedicació i els procediments - Determinats informes no tenen cap utilitat es tornen tràmits burocràtics - Ens manen moltes feines que resulten insatisfactòries per la seva inutilitat - La demanda, cada cop més gran, d'elaboració d'informes relacionats amb recursos crea tensió entre centres i EAP 	<ul style="list-style-type: none"> - Darrerament sembla que la feina dels EAP es centra excessivament en l'atenció a alumnes cada cop més diversos - No està clar per als directors de les escoles ni per als centres quina és la dependència jeràrquica dels EAP - Al coincidir amb la integració d'alumnes amb nee greus i permanents els EAP s'han lligat a paliar els efectes d'aquesta integració als centres - La rigidificació de l'encàrrec ha estat molt negativa per la feina dels EAP - S'ha impedit als EAP continuar col·laborant amb la formació dels docents - La normativa ha produït unes propostes cada cop més burocràtiques

QUADRE V / 3 (ÀMBIT: VALORACIONS) PUNTS FEBLES / INTERVENCIÓ

ADMINISTRACIÓ	CENTRES
<ul style="list-style-type: none"> - Hi ha valoracions diverses dels directors respecte a la tasca dels EAP - Queda poc clar el rol de l'EAP a l'ESO - Els directors de secundària prefereixen professors dins del centre - De vegades l'EAP dona respostes als centres massa llunyanes o massa conegudes o massa tard - Normalment les queixes dels centres respecte als EAP serien per demanar més atenció - Es comença a percebre rutinització en l'elaboració d'informes - Es repeteixen les mateixes intervencions durant anys - Els EAP escriuen poc (registre escrit de la feina) - Poc compromís dels EAP en decisions difícils - Hi ha molts assessoraments a les escoles, és difícil assimilar-ho 	<ul style="list-style-type: none"> - Els canvis de professionals de l'EAP va impedir un treball més estructurat - La discontinuïtat de l'assistència de l'EAP promou demandes puntuals - La poca dedicació temporal de l'EAP impedeix treball més estructurat - Poca eficàcia de la feina de l'EAP per assistència no continuada - Hi ha una mancança forta en el traspàs d'informació prim-secundària - L'EAP sovint és inconcret en les seves orientacions sobre casos individuals - S'infraprofita la possibilitat que l'EAP assessori el professorat - Sembla que els EAP tenen reticències a fer informes d'alumnes
EAP	TEÒRICS
<ul style="list-style-type: none"> - Ara mateix hi ha molta diferència entre primària i secundària respecte a les possibilitats de col·laborar amb els centres - Les tasques haurien de ser útils i ajustar-ne la dedicació i els procediments - Sovint ens deixem envair per la urgència de l'escola o de l'administració - Ara parlem molt de problemes concrets i poc de temes més profunds - Moltes consultes per problemes individuals però no augmenta la capacitat dels centres per enfrontar-los - Moltes intervencions a Secundària són poc satisfactòries - A secundària dificultats per manca de possibilitats de tutoria - La demanda, cada cop més gran, d'elaboració d'informes relacionats amb recursos crea tensió entre centres i EAP 	<ul style="list-style-type: none"> - La rigidificació de l'encàrrec ha estat molt negativa per la feina dels EAP - La normativa ha produït unes propostes cada cop més burocràtiques - El tipus de funcions encarregades han anat restant productivitat i capacitat creativa als equips - Actualment la intervenció mostra una excessiva dependència de l'encàrrec i poca capacitat d'adaptar-se a les demandes - L'administració confia poc en els professionals, excés d'instruccions

QUADRE V / 4 (ÀMBIT: VALORACIONS) PUNTS FEBLES / REFLEXIÓ I DIFUSIÓ EAP

ADMINISTRACIÓ	CENTRES
<ul style="list-style-type: none"> - Sovint els EAP no tenen instruments d'intervenció conjunts - Els EAP són poc donats a explicar les seves experiències - Els EAP són massa perfeccionistes a l'hora de comunicar experiències i això els du a no fer-ho - Es parla poc de les aportacions que l'EAP fa als centres 	
EAP	TEÒRICS
<ul style="list-style-type: none"> - Voldríem donar-nos més temps per a la reflexió - Sovint ens deixem envair per la urgència de l'escola o de l'administració - Ara parlem molt de problemes concrets i poc de temes més profunds - Hem perdut control sobre la nostra organització interna (manca de temps) 	<ul style="list-style-type: none"> - En la situació actual no és fàcil poder sistematitzar i consolidar - Dificultats per treballar en equip per manca de temps

QUADRE PM/1 (ÀMBIT: PROPOSTES MILLORA) CONDICIONS / FUNCIONS

ADMINISTRACIÓ	CENTRES
<ul style="list-style-type: none"> - Els EAP podrien fer de mediadors escolars externs - Cal treballar conjuntament i potenciar el paper de l'EAP en la millora dels centres - Caldria normatives més basades en finalitats i menys en instruccions concretes - Cal definir millor les funcions en l'etapa secundària - Cal potenciar la coordinació entre els diferents serveis dels sectors - Cal potenciar el paper dels EAP en les intervencions en "xarxa" 	<ul style="list-style-type: none"> - Els professionals dels EAP serien més útils dins dels centres i mantenint una coordinació entre ells - Seria millor que alguns serveis amb els que tenim relació estiguessin integrats a la vida del centre - Millorar la informació sobre les funcions dels EAP als centres
EAP	TEÒRICS
<ul style="list-style-type: none"> - Cal tenir clar que algunes dificultats depenen de condicionants externs i altres depenen de la nostra actuació - Caldria que els equips tinguessin autonomia a l'hora de planificar i desenvolupar la seva formació - També ens preocupa, pel treball d'equip, l'avalantxa d'informes a elaborar 	<ul style="list-style-type: none"> - Caldria certa especialització en la intervenció dels membres dels EAP - Cal aclarir bé la dependència (i posició) jeràrquica de l'EAP - La feina de l'EAP podria ser millor si l'administració millora la coherència entre el seu discurs explícit i les seves actuacions concretes (burocratització) - Cal que la Inspecció i l'administració potenciïn en els centres aquest tipus d'assessorament

QUADRE PM/2 (ÀMBIT: PROPOSTES DE MILLORA) CONDICIONS / RECURSOS

ADMINISTRACIÓ	CENTRES
	<ul style="list-style-type: none"> - El model d'EAP com equip de Districte s'hauria de reconduir i adscriure els professionals a un centre - Caldria més temps d'intervenció per millorar continuïtat del treball - Caldria complementar EAP amb serveis d'atenció directa
EAP	TEÒRICS
<ul style="list-style-type: none"> - Cal tenir clar que algunes dificultats depenen de condicionants externs i altres depenen de la nostra actuació - Cal reivindicar la millora de les condicions, però també treballar el millor possible amb les condicions que tenim 	<ul style="list-style-type: none"> - Cal que els EAP disposin de temps, efectius, planificació i instruments d'avaluació per tal de desenvolupar la seva intervenció - Cal que els EAP tinguin temps i recursos per reflexió en equip i formació continuada

QUADRE PM/3 (ÀMBIT: PROPOSTES MILLORA) CONDICIONS / SELECCIÓ I FORMACIÓ PROFESSIONALS

ADMINISTRACIÓ	CENTRES
<ul style="list-style-type: none"> - Cal que la política d'assignació de personal als EAP sigui rigorosa (han de ser professionals capacitats) - Caldria una formació inicial i formació tutorada durant el primer temps per als professionals dels EAP - Caldria una formació específica en aspectes relacionats amb la complexa realitat social que representa l'assessorament - Caldria un desenvolupament en "carrera professional" dins els EAP - Caldria reconeixement laboral per a la millora dels professionals dels EAP 	
EAP	TEÒRICS
	<ul style="list-style-type: none"> - Cal formació dins del propi equip a partir de les seves necessitats - Cal que els EAP tinguin temps i recursos per reflexió en equip i formació continuada

QUADRE PM/4 (ÀMBIT: PROPOSTES MILLORA) CONDICIONS / XARXA SERVEIS

ADMINISTRACIÓ	CENTRES
<ul style="list-style-type: none"> - Els EAP podrien fer de mediadors escolars externs - Cal potenciar la coordinació entre els diferents serveis dels sectors - Cal potenciar el paper dels EAP en les intervencions en "xarxa" 	<ul style="list-style-type: none"> - Seria millor que alguns serveis amb els que tenim relació estiguessin integrats a la vida del centre - Caldria complementar EAP amb serveis d'atenció directa - Caldrien serveis que fessin tractaments als alumnes des d'un àmbit més proper als centres educatius
EAP	TEÒRICS

QUADRE PM/5 (ÀMBITS: PROPOSTES MILLORA) MILLORES EAP / FUNCIONS

ADMINISTRACIÓ	CENTRES
<ul style="list-style-type: none"> - Cal aclarir les tasques de l'EAP a la Secundària - Cal millorar la representació comuna de la feina centre-EAP - Cal definir i distribuir bé les funcions amb els Psicp. De centre i MPT - Potenciar l'atenció a l'àmbit alumnes/famílies - Cal que l'EAP funcioni com "instància tècnica" no mediatitzada - Caldria deixar més constància escrita de la feina - Cal potenciar la coordinació entre els diferents serveis - A l'ESO l'EAP ha de dedicar-se a la relació amb l'exterior i que els psicopedagogs de centre treballin directament amb alumnes i famílies - Cal potenciar el paper dels EAP en les intervencions en "xarxa" 	<ul style="list-style-type: none"> - Caldria cohesionar les actuacions de l'EAP i explicar els criteris al sector - Cal definir millor les funcions de l'EAP en relació al tipus d'intervenció que fan - Cal millorar el suport real al professorat i els tractaments específics als alumnes - Caldria utilitzar l'EAP perquè assessori quant a la tasca docent - Equips directius i EAP haurien de potenciar la vessant d'assessorament a docents - Caldria informar millor al professorat de les funcions de l'EAP - Cal millorar la informació sobre les funcions dels EAP als centres
EAP	TEÒRICS
<ul style="list-style-type: none"> - Caldria treballar per a l'autonomia dels centres - Caldria veure la intervenció com un acord entre el que ens demanen i l'aportació que nosaltres podem fer - Actualment ens preocupa el tema de la mediació i la resolució de conflictes - També voldríem aprofundir en formes relacionals d'avaluació d'alumnes - Caldria cercar alternatives d'intervenció a les aules perquè no es produeixin situacions tan conflictives - Caldria treballar amb el professorat la relació amb les famílies 	<ul style="list-style-type: none"> Cal pensar i definir bé la coordinació EAP - Psicopedagogs de centre Cal tornar a pensar i especificar el rol de l'EAP en la Institució Cal aclarir bé la dependència (i posició) jeràrquica de l'EAP Cal que els EAP facin projectes propis que s'adaptin al context i als canvis Cal que els EAP ajudin a la reflexió i la millora en els centres Cal que els EAP tinguin funcions de mediació entre els centres i els canvis que es van produint en l'entorn Cal complementar la formació amb un assessorament que ajudi a aguantar l'angúnia del canvi

QUADRE PM/6 (ÀMBIT: PROPOSTES MILLORA) MILLORES EAP / INTERVENCIÓ

ADMINISTRACIÓ	CENTRES
<ul style="list-style-type: none"> - Cal establir bons interlocutors en els centres - Cal afinar en la descripció dels alumnes amb nee - Cal ser curosos en la redacció dels informes - Cal que els EAP siguin més rigorosos en la previsió de recursos que necessiten els alumnes per ajudar a prendre decisions a qui els ha de dotar - Cal ser realistes en la demanda de recursos, si no pot ser contraproductiu - Cal que l'EAP funcioni com "instància tècnica" no mediatitzada - Cal poder opinar tot mantenint la possibilitat d'intervencions posteriors - Seria bo que els EAP tinguessin un codi deontològic basat en les finalitats de la seva tasca - Caldria deixar més constància escrita de la feina - Cal diferenciar processos d'intervenció en funció de les tasques - En la tasca d'assessorament cal enfocaments més tangibles - Caldria treballar per "programes" que es planifiquen, es fan i s'acaben - A partir del treball per programes les escoles haurien d'assimilar les aportacions fetes (capacitació) 	<ul style="list-style-type: none"> - Caldria cohesionar les actuacions de l'EAP i explicar els criteris al sector - Caldria formació i seguretat dels professionals dels EAP perquè es puguin adaptar a les necessitats de diferents centres - Cal que l'EAP tingui la sensibilitat de considerar la cultura del centre - Cal que els EAP es mostrin propers a la pràctica real de les aules, als aspectes pedagògics - Caldria coordinar la intervenció amb les famílies per donar missatges coherents - Cal millorar el suport real al professorat i els tractaments específics als alumnes - Caldria concretar més les orientacions, potser per escrit - Cal establir procediments de treball informar bé al professorat - Equips directius i EAP haurien de potenciar la vessant d'assessorament a docents - Cal diligència en les gestions - Cal flexibilitat per mostrar implicació - Cal prudència en les intervencions però sense estar-se'n de fer propostes
EAP	TEÒRICS
<ul style="list-style-type: none"> - Hem de procurar treballar amb els equips directius perquè són bàsics per a la consolidació de les feines a llarg termini - Hem de procurar donar continuïtat a les feines en els centres - Caldria treballar per a l'autonomia dels centres - Caldria veure la intervenció com un acord entre el que ens demanen i l'aportació que nosaltres podem fer - Caldria cercar alternatives d'intervenció a les aules perquè no es produeixin situacions tan conflictives - Caldria treballar amb el professorat la relació amb les famílies - Cal intercanviar idees i experiències entre els diferents EAP com a estratègia de millora 	<ul style="list-style-type: none"> - Caldria certa especialització en la intervenció dels membres dels EAP - Certes intervencions requereixen formació i estratègies específiques - Cal tornar a pensar i especificar el rol de l'EAP en la Institució - Cal que els EAP facin projectes propis que s'adaptin al context i als canvis - Cal que els EAP ajudin a la reflexió i la millora en els centres - Cal complementar la formació del professorat amb un assessorament que ajudi a aguantar l'angunia del canvi

QUADRE PM/7 (ÀMBIT: PROPOSTES MILLORA) MILLORES EAP / FORMACIÓ – REFLEXIÓ INTERNA

ADMINISTRACIÓ	CENTRES
<ul style="list-style-type: none"> - Cal tenir clar que algunes dificultats depenen de condicionants externs i altres depenen de la nostra actuació - Cal reivindicar la millora de les condicions, però també treballar el millor possible amb les condicions que tenim - Cal adaptar la reflexió de l'equip als possibles canvis de personal - Hi ha temes en que cal formar-se durant una temporada per poder-ho dur a la pràctica amb els centres - Cal reconduir l'organització de la feina d'equip, cal dedicar-hi més temps - Hauríem de donar-nos més temps per a la reflexió en el treball d'equip - Cal buscar línies de reflexió que il·lusionin els membres de l'EAP - Cal conèixer i estudiar experiències educatives que funcionen com a element de formació de l'EAP - Cal intercanviar idees i experiències entre els diferents EAP com a estratègia de millora - Cal fer dissenys de formació preveient els temes que interessen i les fonts per a treballar-los - Cal reflexionar a l'EAP i buscar supervisió externa per revisar la pràctica - La supervisió externa ajuda a cohesionar la línia d'equip - Caldria potenciar la supervisió com una manera de formació que te efectes més enllà del tema concret que es treballa 	<ul style="list-style-type: none"> - Caldria cohesionar les actuacions de l'EAP i explicar els criteris al sector - Caldria formació i seguretat dels professionals dels EAP perquè es puguin adaptar a les necessitats de diferents centres
EAP	TEÒRICS
	<ul style="list-style-type: none"> - Cal formació dels EAP tant en les estratègies d'intervenció com en els continguts curriculars - Certes intervencions requereixen formació i estratègies específiques - Cal formació dins del propi equip a partir de les seves necessitats - Cal actualització en qüestions novedoses de la intervenció - Cal formació dels EAP en diagnòstic institucional - Cal que els EAP facin projectes propis que s'adaptin al context i als canvis

QUADRE PM/8 (ÀMBIT: PROPOSTES MILLORA) MILLORES EAP / XARXA DE SERVEIS

ADMINISTRACIÓ	CENTRES
<ul style="list-style-type: none"> - Cal potenciar la coordinació entre els diferents serveis - A l'ESO l'EAP ha de dedicar-se a la relació amb l'exterior i que els psicopedagogs de centre treballin directament amb alumnes i famílies - Cal potenciar el paper dels EAP en les intervencions en "xarxa" 	<ul style="list-style-type: none"> - Caldria cohesionar les actuacions de l'EAP i explicar els criteris al sector - Caldria coordinar la intervenció amb les famílies per donar missatges coherents - Cal millorar el suport real al professorat i els tractaments específics als alumnes
EAP	TEÒRICS
<ul style="list-style-type: none"> - Hem de procurar treballar amb els equips directius perquè són bàsics per a la consolidació de les feines a llarg termini - Cal tenir clar que algunes dificultats depenen de condicionants externs i altres depenen de la nostra actuació - Cal conèixer i estudiar experiències educatives que funcionen com a element de formació de l'EAP - Cal intercanviar idees i experiències entre els diferents EAP com a estratègia de millora 	<ul style="list-style-type: none"> - Cal potenciar una xarxa de coordinació escoles – serveis - Cal que els EAP facin projectes propis que s'adaptin al context i als canvis - Cal que els EAP tinguin funcions de mediació entre els centres i els canvis que es van produint en l'entorn

EXPLICACIÓ I INTERPRETACIÓ DELS QUADRES DE SÍNTESI

Cal advertir algunes qüestions abans de presentar els quadres i els comentaris que els introdueixen:

La tasca de tipus analític sobre el material de les transcripcions ha fet que de vegades certes frases o conceptes apareguin a més d'un quadre perquè poden referir-se a més d'una de les categories analitzades, així mateix pot passar que un concepte expressat per algun dels entrevistats i que podria formar part del quadre d'una determinada categoria no ha estat inclosa en aquell lloc perquè es va expressar, en el context de l'entrevista, amb un sentit que recomana incloure'l en un altre apartat o àmbit. Amb això volem dir que les interpretacions dels quadres haurien de fer-se tenint en compte la totalitat dels que apareixen i no quadre per quadre. Cal tenir present que el tipus de guió que es presentava i la forma d'entrevista tendeixen a buscar la **triangulació** entre les respostes a diferents qüestions de cada persona i entre les respostes de les diferents persones entrevistades.

1. Interpretació de l'Àmbit: Descripció de la feina

En aquest àmbit s'ha intentat recollir les aportacions/opinions dels entrevistats sobre quines haurien de ser les finalitats dels EAP, sobre quines necessitats haurien de cobrir i sobre aquells aspectes de la intervenció dels EAP que poden considerar-se rellevants perquè la tasca es desenvolupi adequadament. Bàsicament aquestes tres grans tipus de qüestions són les que s'han recollit en aquest apartat, després en la tasca de diferenciació i concreció progressiva s'ha subdividit el tercer aspecte (que anomenàvem "estratègies") en tres subapartats.

L'esquema dels quadres d'aquest àmbit queda, doncs, definit de la següent manera:

Àmbit: Descripció de la Feina (DF)

Quadre DF/1 : Finalitats dels EAP

Quadre DF/2 : Necessitats respecte dels EAP

Quadre DF/3 : Estratègies / Posició i Relació amb Institució

Quadre DF/4 : Estratègies / Tipus de Relació d'assessorament

Quadre DF/5 : Estratègies / Treball intern de l'EAP

En aquest apartat els quadres presenten en paral·lel les aportacions dels professionals dels 4 sectors (Administració, Centres, EAP, Teòrics) per acada un dels aspectes de l'esquema citat. Cal dir que en el quadre DF/2 només consten les aportacions del sector Administració i Centres perquè són els sectors que, en sentit estricte, poden manifestar necessitats respecte de l'EAP. De fet en els guions per a les entrevistes ja es presentava aquesta qüestió només als dos sectors citats.

Comentaris interpretatius als quadres de l'àmbit "Descripció de la feina"

a) Pel que fa a les **finalitats i les necessitats** expressades pels entrevistats (que bàsicament s'han recollit en els quadres DF/1 i DF/2) sembla destacable que, per una banda assistim a la constatació de les funcions i finalitats que els EAP tenen encomanades a través de la normativa i les instruccions que reben, però per altra banda els entrevistats emfasitzen o remarquen aspectes concrets dins d'aquestes finalitats conegudes.

Llegint les entrevistes i el seu reflex en els quadres es pot constatar que les finalitats dels EAP són força àmplies i diverses i que tenen un caire força genèric fins que es plasmen en actuacions concretes ja en els contextos d'intervenció (fonamentalment en els centres educatius, però no només en ells), per això sembla important poder tenir en compte les finalitats i les necessitats conjuntament i "llegir" el punt de vista de cada sector per fer-se una composició de lloc sobre el que pot ser una intervenció comunment vàlida.

Si mirem el conjunt de les aportacions sobre finalitats veurem que no hi ha excessives diferències entre els sectors professionals, però sí que es poden analitzar certs matisos o èmfasis que poden aportar elements de reflexió per a la comprensió del punt de vista de cada un i per orientar les decisions sobre l'avaluació dels EAP. (Recordem que la intenció d'aquest estudi és aproximar-se a la realitat dels EAP a partir de diferents punts de vista professional, per tant l'anàlisi dels matisos pot ser molt important).

Sector Administració

En funció de la seva posició i tasques específiques, sembla que té determinades necessitats respecte a l'EAP i això es manifesta en un èmfasi especial en:

- Que l'EAP es faci càrrec de les situacions en el seu territori. També inclouríem aquí la necessitat que els usuaris, centres, alumnes famílies estiguin ben atesos. És a dir que l'Administració necessita tenir en els sectors (recordem que els EAP cobreixen sectoritzadament tot el territori) equips que resolguin en el seu àmbit de decisió i en el seu camp professional les situacions que vagin apareixent. Fonamentalment referides a les situacions problemàtiques generades per la diversitat de necessitats educatives de l'alumnat.

Sembla que les persones consultades de l'Administració confien en que els EAP tenen capacitat per enfrontar-se a un determinat tipus de situacions que apareixen en els sectors i que actuaran com a primera instància de suport a la resolució de manera molt propera als centres i famílies.

- Relacionada amb aquesta primera necessitat trobem la de col·laboració en determinades qüestions. Donat que es parteix de la coincidència en l'objectiu d'atendre el millor possible als usuaris, les persones entrevistades de l'Administració expressen la necessitat de col·laborar amb els EAP en l'assoliment d'aquest objectiu comú.

- També sembla que apareix la necessitat de promoure el contacte, l'intercanvi, entre centres i entre aquests amb altres programes o serveis que puguin actuar en el sector. Sembla que l'Administració vol promoure l'optimització en les actuacions de tots aquests professionals i atorga a l'EAP un paper important en els processos d'intercanvi i de coordinació dins el seu sector, això tindria a veure amb la posició externa però propera que caracteritza els EAP, així com amb el contacte que solen tenir amb serveis d'altres àmbits (socials, sanitaris, ...). Val a dir que aquesta funció de l'EAP com a pont entre centres i serveis apareix com una de les que emergeixen amb més força des de tots els sectors entrevistats.
- Finalment hi ha una necessitat de l'Administració molt evident en totes les entrevistes que és la de rebre una informació precisa de les necessitats educatives de determinats alumnes, així com dels recursos que poden necessitar i de les necessitats del sector en què treballen. Sembla clar que s'espera de l'EAP que aportï informació i opinions tècniques rellevants que permetin prendre decisions a les persones que han de dotar recursos o resoldre situacions que requereixen actuacions administratives, es demana de l'EAP una certa independència i rigor en aquestes qüestions, tot i que també apareix la consciència de la dificultat que això pot representar quan al mateix temps cal mantenir una bona relació amb centres i famílies de cara a posteriors intervencions.

Sector Centres

Aquests professionals, per la seva part, posen més aviat l'èmfasi en demanar ajuda i implicació de l'EAP per afrontar certes situacions que resulten complicades per la institució i també l'assessorament en aspectes en els que se senten poc formats.

Sembla que demanen a l'EAP que sigui un element de contrast, un professional o equip a qui consultar, una mena de referent en aspectes psicopedagògics que està proper, que pot entendre les situacions problemàtiques tant dels equips directius com del professorat o les famílies i servir com element que aporta informacions, recursos o facilita la reflexió. Per tant la relació de confiança és important i la complementarietat ja que l'EAP ha de poder fer aportacions diferenciades de les que ja fan els professionals del centre.

Apareix força la idea de que l'EAP ajudi en la relació amb les famílies (en casos en què aquestes relacions esdevenen dificultoses) i amb altres serveis del sector. Aquestes demandes prenen més força a secundària perquè, possiblement, els professionals no tenen tant el costum i la formació necessaris per a aquestes relacions.

En general es fa molt d'èmfasi en que els EAP es mostrin accessibles per escoltar i disponibles per ajudar realment. Es dona molta importància a que l'EAP tingui en compte les necessitats i la cultura dels centres, encara que també se'ls demana que tinguin iniciativa i facin propostes.

Sector EAP

Els professionals dels equips posen l'èmfasi en la necessitat d'ampliar el focus d'anàlisi de les situacions sobre les que s'intervé de manera que es pugui tenir una millor comprensió de la realitat i no quedar molt limitats.

Això també es relaciona amb la necessitat de rentabilitzar les intervencions i de fer un treball que procuri generalitzar els criteris aplicats en una situació a altres situacions.

Sembla que els professionals dels EAP veuen les seves funcions com a equip molt relacionades amb la voluntat professional d'ajudar el professorat al mateix temps que es promou la seva autonomia per resoldre situacions futures.

Tot plegat representa donar un pes específic important a les finalitats que puguin tenir un caràcter més institucional sobre les de tipus individual, les que tenen com a contingut aspectes organitzacionals més generalitzables que respostes educatives més concretes, les que representen posar en contacte diferents sectors de la comunitat educativa o diferents institucions entre si, etc.

Sector dels Estudiosos o Teòrics

Aquests professionals han mostrat interès, sobre tot, en veure els Eap com un element facilitador dels canvis educatius.

Posen èmfasi en el suport que cal donar als centres per ajudar-los a millorar. Lògicament els professionals d'aquest grup identifiquen la millora dels centres amb l'assoliment progressiu del que des de les seves concepcions i marcs teòrics es considera que han de ser els objectius dels centres i dels processos educatius en general.

En aquest sector professional es tendeix a veure les finalitats de l'EAP com una voluntat d'ajudar a transformar els centres i el sistema educatiu. Sembla que es confia en l'EAP com element d'aportació de propostes, ajuda i sistematització d'experiències, circulació d'idees, etc.

En general sembla que creuen que els EAP haurien de facilitar el procés mitjançant el qual l'escola mira de millorar el seu servei als alumnes, les famílies i la comunitat.

b) Pel que fa al que hem anomenat **estratègies** i que es recull fonamentalment en els quadres DF/3, DF/4 i DF/5 volem resaltar els següents aspectes.

De manera similar al què passava en l'àrea de les finalitats els diferents sectors professionals tenen visions que no són contradictòries entre si, més aviat cada un es preocupa fonamentalment d'alguns aspectes concrets i menys d'altres, de manera que les diferents visions el que fan és aportar quelcom a la construcció d'una certa perspectiva interactiva. En aquest cas el que veiem en les aportacions de cada sector són les seves principals preocupacions sobre com haurien d'intervenir els EAP.

Sector Administració

Els professionals d'aquest sector posen molt d'èmfasi en el que seria la independència professional dels EAP respecte dels centres per tal de poder desenvolupar la seva tasca.

De fet es parla específicament de que els EAP han de ser especialistes en temes psicopedagògics i tenir funcions i posicions clarament diferenciades de les dels professionals dels centres. Hi ha una argumentació molt rica dels beneficis que comporta la posició externa des del punt de vista de la possibilitat d'opinar, ajudar, prendre distància, etc.

També es valora positivament que els EAP tinguin relació directa i donin recolzament als equips directius dels centres en la seva difícil tasca. Això sembla coherent amb la idea citada abans de que els EAP es facin càrrec de les situacions psicopedagògiques que s'esdevenen en els sectors, de fet semblaria que els equips directius serien també una instància primària en aquests processos de resolució de problemes, en aquest cas dins de cada centre. Si els equips directius han de fer front a les dificultats generades en els seus centres, és important que els EAP recolzin i potenciïn aquesta tasca tot aportant, des de fora, coneixements, informacions i recursos diferenciats, però que al mateix temps es recolzin en ells per poder treballar en els centres.

També apareix la idea que EAP i equips directius són una mena de ponts entre les possibles accions de l'Administració i els centres.

És remarcable, per altra banda, el sentiment de que els EAP han d'ajudar sobre tot en aspectes en què els centres se senten poc preparats. S'especifica, a més, una certa voluntat d'especialització que sembla tenir a veure amb la voluntat d'optimització i eficiència, podríem dir que des de l'Administració preocupen possibles duplicitats de funcions i esforços, es promou la especificitat de cada professional i servei.

Per altra banda apareix, altre cop, la demanda d'opinió tècnica a l'EAP tot i que raonablement matisada per la necessitat de continuar intervenint en el centre i, per tant, de mirar de pactar o consensuar les propostes en origen (centre) abans de adreçar-les a altres instàncies. Cal remarcar que aquesta postura realista és coherent amb la finalitat de què l'EAP es faci càrrec de les situacions en el territori, ja que si l'EAP pot treballar perquè les propostes es consensuin en el context l'Administració ja rep menys propostes conflictives o discordants.

Apareixen també algunes referències a la necessitat de mantenir simultàniament un nivell d'atenció als problemes concrets (resolució de situacions problemàtiques) i una visió global de les actuacions necessàries en les institucions o el sector atès. Pensem també que en les finalitats el sector administració mostrava molt interès perquè l'EAP coordinés certes actuacions de serveis i centres del seu sector.

Finalment, trobem alguna referència a la necessitat de coherència interna en el treball dels EAP, concretament es demana una certa unitat d'acció entre els

professionals dels equips reflectida concretament en la utilització d'instruments comuns (se suposa que els instruments comuns són conseqüència de reflexió i criteris d'actuació consensuats).

Sector Centres

Els professionals posen èmfasi en les estratègies que tenen molt a veure amb el tipus de relació que estableixen EAP i institució i les característiques de la intervenció.

Una preocupació clara dels professionals d'aquest sector professional és la que fa referència a "ser tinguts en compte" com a professionals i com institució a l'hora d'establir la relació d'assessorament. Hi ha una demanda clara de pactar, negociar, acordar en un context d'equilibri entre el que l'escola és i necessita i el que l'EAP pot aportar de diferenciat. Sembla que els centres esperen que l'EAP articuli la seva tasca d'intervenció en funció de les característiques de cada escola o institut, d'una manera podríem dir-en personalitzada. Val a dir que paral·lelament demanen que l'EAP tingui un projecte compartit com equip que doni coherència a les seves actuacions. Estaríem parlant doncs, de la demanda d'establir la relació d'assessorament entre dues institucions que tenen projectes propis i els posen, en part, en comú.

En relació amb això hi ha una certa demanda d'establir interlocutors, acordar procediments de col·laboració, informar-ne a la resta del professorat,..., és a dir de buscar maneres d'estructurar la relació en base a una bona definició de les tasques i una bona comunicació EAP-interlocutor institucional-professorat.

També es reclama que la intervenció sigui continuada i sistemàtica per tal de poder dur a terme el tipus de tasca que es proposava en els paràgrafs anteriors, val a dir que aquesta característica és molt valorada des dels centres i sembla que es troba a faltar quan no es dona.

Això no vol dir que no es valori també les possibilitats de la posició d'extern i de no implicat en la jerarquia del centre del professional de l'EAP. Com en el cas del sector administració aquesta posició també es veu tècnicament propícia, però amb alguns matisos diferents. D'entrada hi ha referències a la posició "dins-fora" com a possibilitat de disfrutar d'una posició mixta (externa però propera en direm després en les tendències de qualitat) en la que els EAP poden jugar papers variats en funció del què necessita l'escola, per altra banda dona la impressió que els centres veuen la posició d'extern de l'EAP com un recurs a utilitzar en determinats casos (mediar en determinades situacions amb alumnes, famílies o professors del centre des d'una posició de major neutralitat) però sempre combinada amb la confiança i el respecte mutus que es generen en una relació sistemàtica i relativament compromesa. Vegem que hi ha referències clares a que la implicació de l'EAP fa que els centres comptin amb ells.

Això ens porta directament a un altre tipus de preocupacions que apareixen clarament en les aportacions del sector centres i que fa més referència a la qualitat de la relació i de la tasca. Els centres volen sensibilitat cap a les seves

preocupacions, demanen accessibilitat, que l'EAP no posi traves a la seva expressió de dificultats sinó que mantingui una actitud d'escolta oberta.

Al mateix temps demanen que l'EAP es mostri disposat a intentar resoldre les preocupacions expressades pels centres i que ho faci d'una manera raonablement àgil i realista, sense respostes "tòpiques" que no s'ajusten al context. Demanen flexibilitat per ajustar-se a les seves necessitats.

Tot i això sembla que els centres tampoc esperen una mena de servei que, dòcilment, respongui a cada una de les seves necessitats, sinó que volen acordar i avaluar els resultats conjuntament, esperen que l'EAP també faci propostes en ús de la seva qualitat d'expert en determinades qüestions que se li reconeix des del centre i no volen traspassar-li responsabilitats que són del centre.

Es valora molt la prudència i el tacte professional dels membres de l'EAP quan tracten amb alumnes o famílies.

Per acabar aquests comentaris de les aportacions dels entrevistats pertanyents a centres cal fer referència a una aportació molt minoritària, però important tanmateix, en què s'argumentava que els professionals serien més útils als centres si estiguessin integrats a la seva plantilla. És a dir, que es valorava com a ineficaç l'assistència psicopedagògica des d'equips externs perquè la continuïtat de les feines era escassa, perquè la credibilitat es ressentia pel fet de no ser un professor que treballa a l'aula amb els alumnes, per manca d'agilitat quan sorgeix un problema concret, etc.

Sector EAP

Per la seva part aquests professionals tenen, en realitat, preocupacions força similars a les dels centres, però es decanten més a pensar en com ho han de fer per aconseguir aquest tipus de qualitats, és a dir que parlen més des de la preocupació professional per fer realitat un assessorament basat en alguns dels principis que semblen reclamar els centres i que forma part també del discurs professional de molts EAP.

D'entrada està clar que els EAP entren més a parlar del que caldria fer dins dels EAP, queda clar que es dóna molta importància a l'existència d'un projecte comú d'equip, però en general sembla que s'identifica força amb "l'estil de l'equip" o "la línia d'equip" que potser és una barreja d'aspectes de cultura institucional i de criteris i costums d'intervenció que han anat decantant-se amb els anys de reflexió en comú. Queda clara la importància que els EAP donen a la reflexió continua com a camí de millora, en aquest sentit la revisió conjunta de casos, l'intercanvi d'idees amb altres EAP o centres i la supervisió amb professionals externs apareixen com a formes molt potents de reflexió.

Respecte a això apareix la idea de la necessitat d'incloure els professionals que s'incorporen nous als EAP en les reflexions tot tenint en compte que al principi necessiten més seguretat en forma d'instruments o instruccions més concretes

(aquí val la pena recordar que en el sector administració apareixien els instruments comuns com el reflex del treball intern dels equips).

També està reflectida en les aportacions sobre estratègies generals d'intervenció la necessitat de col·laborar amb altres òrgans de l'Administració i especialment amb Inspecció per tal de confluïr en la resolució dels problemes i en el treball amb els centres.

Ja en l'àmbit concret de la relació amb els centres apareix també des del punt de vista dels EAP la necessitat de decidir i prioritzar conjuntament, establir una col·laboració basada en els sabers específics de cada institució, etc.

Com deïem abans el matís de la visió des del sector EAP està en que aquests professionals fan algunes propostes més tècniques per aconseguir-ho: establir estructures als centres per discutir i acordar les actuacions, establir estructures i procediments de seguiment conjunt per avaluar el desenvolupament dels acords presos, establir amb els centres instruments de registre conjunts, introduir un altre professional de l'EAP que faci de contrast en alguns moments crucials de planificació i avaluació de la col·laboració centre-EAP, potenciar el registre conjunt dels acords,....

També es posa molt èmfasi en la complementarietat tant entre els centres i l'EAP com entre els diferents serveis o equips que poden intervenir en o per als centres. A més es fa referència a la corresponsabilitat quan es reconeix la necessitat de mostrar disponibilitat per ajudar els centres però mirant que no els traspassin la responsabilitat o es trobin fent tasques de substitució.

Torna a aparèixer la importància d'una presència continuada i sistemàtica per poder fer un assessorament com el que es desitja. Entre altres coses perquè també es vol ampliar el focus de l'anàlisi de les realitats sobre les que els centres fan demanda. La idea seria tenir en compte sempre el context en què passen les coses, tant pel que fa als casos, en què es proposa entendre'ls com situacions problemàtiques, com pel que fa al context en què es donen les intervencions (amb el centre, les famílies, els alumnes,...)

Un altre dels aspectes característics de les aportacions del sector EAP és la referència a què en l'assessorament es posen en joc processos de canvi, de fet en algunes aportacions es caracteritzava l'assessorament com una facilitació d'alguna mena de canvi que en realitat sempre estaria present en les demandes donat el context de consulta (no terapèutic) que caracteritza l'assessorament dels EAP.

Una preocupació latent dels professionals de l'EAP sembla ser la recerca d'equilibri entre l'atenció a les demandes i l'enquadrament que l'EAP fa d'aquestes demandes en funció dels seus criteris educatius i professionals. En realitat els centres també semblaven demanar aquesta confluència. Com es reflecteix en una aportació d'aquest apartat en definitiva l'EAP pot ser actiu a l'hora de proposar intervencions ja que serà l'interès dels centres el que ens dirà si aquella intervenció és adequada o no.

Sector estudiosos

Els professionals d'aquest sector posen èmfasi en la definició de les relacions i en els marcs teòrics que poden ajudar en aquesta definició.

Apareix com molt important adreçar-se a la institució i fer-ho des d'una posició d'extern que permet una certa neutralitat en la intervenció, entesa aquesta neutralitat com la no alineació amb subgrups dins de la institució.

Es dóna molta rellevància a la claredat de la relació basada en que l'EAP sàpiga fer un bon "enquadrament" de la demanda i de la seva intervenció. Per a que això sigui possible es reclama que "l'encàrrec" de l'Administració sigui obert pel que fa a les funcions i les formes concretes d'intervenció per tal que centres i EAP tinguin un ampli marge de llibertat per negociar la col·laboració. Es fa notar que, en les organitzacions, quan més preparats estan els professionals més important és que puguin gaudir d'un "encàrrec" obert perquè això augmenta la creativitat i la satisfacció professional. Aquesta afirmació fa referència, aquí, als professionals dels EAP i dels centres.

Al mateix temps es demana a l'Administració que defineixi bé la posició de l'EAP pel que fa a la jerarquia dins el sistema, és a dir que els centres tinguin molt clara la dependència dels EAP dins l'organigrama del Departament.

Els professionals d'aquest sector també es preocupen pel tipus d'intervenció i la veuen com un element de facilitació dels processos de canvi en els centres. Recordem que aquesta característica ja apareixia en els quadres de "finalitats". De fet les aportacions en aquest sentit semblen demanar que el centre s'impliqui i sigui conscient dels seus processos de canvi, que l'EAP l'ajudi però sense substituir, que acompanyi en els moments en que el canvi (innovació) genera neguit i inseguretat, etc. Darrera d'aquestes preocupacions sembla que hi ha una clara orientació cap a entendre l'assessorament com un a ajuda als processos de millora continua dels centres.

Quant a les formes de dur a terme aquesta ajuda, apareixen alguns aspectes interessants: constatar que la relació de col·laboració es construeix amb interlocutors diferents i per tant cal ajustar el grau i tipus d'aportació que fa l'EAP, recordar que treballem per a l'autonomia i el canvi en els centres però que això es pot fer perfectament des de la resolució dels problemes concrets que planteja el centre.

Com deiem els professionals del sector estudiosos/teòrics fan referències als marcs teòrics que han de sustentar les actuacions dels EAP, en aquest apartat apareixen clarament alguns referents com ara l'anàlisi institucional en moltes de les aportacions i, més explícitament les aportacions de la visió interaccionista en la psicologia evolutiva.

Està clar que en aquest sector es valora com un imperatiu professional que els EAP tinguin marcs conceptuals que fonamentin sòlidament les seves actuacions. A partir d'aquí i del treball de reflexió en equip els EAP estarien en condicions de fer us dels "encàrrecs oberts" que es reclamaven abans.

2. Interpretació de l'Àmbit: Avaluació de la feina

Aquest és potser l'àmbit més directament relacionat amb els objectius del projecte, perquè recull les aportacions de les persones entrevistades sobre com es podria avaluar la feina dels EAP. No obstant això, ja hem comentat que les diferents qüestions recollides en els 4 àmbits d'anàlisi contribueixen al coneixement del tema d'estudi.

Els quadres que recullen i agrupen el contingut referit a aquest àmbit es presenten amb un format una mica diferent als de la resta d'àmbits. Aquí no s'ha buscat tant la comparació entre les visions dels diferents sectors professionals si no més aviat la identificació i categorització dels criteris d'avaluació que proposaven entre tots, podríem dir que aquí s'han sintetitzat més les diferents aportacions per sectors i s'han subdividit més per aspectes o criteris d'avaluació.

La primera subdivisió de l'àmbit separa les aportacions que feien reflexions sobre quines haurien de ser les característiques i objectius generals de l'avaluació de la tasca dels EAP (Característiques de l'avaluació) de les que es referien a aspectes o indicadors que poden servir per valorar la feina dels EAP (Aspectes a avaluar).

Per al primer apartat s'ha fet un quadre en què es recullen les aportacions i s'agrupen per temàtiques, de manera que el títol de cada grup representa una mena de característica a tenir en compte en l'avaluació.

Per al segon apartat s'han elaborat 7 quadres en els que es recullen les aportacions que fan referència a cada un dels 7 aspectes a avaluar que finalment s'han definit en l'anàlisi del material.

L'esquema dels quadres d'aquest àmbit queda de la manera següent:

Àmbit: Avaluació de la feina (AF)

Quadre AF/1 : Característiques generals de l'avaluació

Quadre AF/2 : Aspectes / Treball en equip

Quadre AF/3 : Aspectes / Capacitats estratègiques EAP

Quadre AF/4 : Aspectes / Actuacions respecte a funcions encomanades

Quadre AF/5 : Aspectes / Resultats de les accions pactades

Quadre AF/6 : Aspectes / Relacions EAP - centres

Quadre AF/7 : Aspectes / Millores, canvis produïts

Quadre AF/8 : Aspectes / Interès professional

Atenció: malgrat que, com ja s'explicat, els quadres d'aquest àmbits no estan separats per sectors professionals, s'han inclòs els codis de les diferents frases que permeten la seva localització en les transcripcions. D'aquesta manera el

lector pot saber mitjançant la lletra inicial del codi a quin sector pertany cada aportació (A= administració, C= centres, E= EAP, T= teòrics)

Comentaris interpretatius als quadres de l'àmbit Avaluació de la feina

Respecte al primer apartat de l'àmbit , “ *Característiques de l'avaluació* “, podem dir que està força sintetitzat i interpretat en el mateix quadre. Ja hem comentat que la manera de tractar aquestes aportacions va ser agrupar-les sota un petit conjunt d'epígrafs que feien referència a la característica de l'avaluació que semblaven posar de manifest. D'aquesta manera el més útil com a procediment per al comentari serà, primer, reproduir aquests epígrafs:

- L'EAP treballa en un context d'interaccions, el resultat no depèn només de la seva actuació.
- La tasca dels EAP es desenvolupa a diferents nivells
- Les tasques basades en la col·laboració cal valorar-les conjuntament
- L'EAP ha d'avaluar-se paral·lelament a la resta d'elements del sistema
- Cal saber en funció de què es fan les avaluacions
- Cal ajustar les formes i els instruments d'avaluació als objectius

Podem veure com les persones entrevistades eren conscients de la dificultat d'avaluar objectivament la tasca de l'EAP i, encara més, de fer-ho aïlladament de la resta dels components del sistema educatiu. Podríem dir que queda palesa la complexitat que ha motivat la voluntat de desenvolupar aquest estudi.

Sembla que les propostes dels entrevistats intenten posar una mica d'ordre en aquesta possible complexitat: avaluar conjuntament el que s'ha pactat conjuntament, definir els principis o criteris a partir dels quals s'avaluarà i que per tant podran donar sentit a les possibles dades o informacions recollides en els processos d'avaluació, identificar diferents nivells i àmbits d'actuació professional que permetin una avaluació diferenciada quant a objectius, formes, protagonistes i instruments.

Totes aquestes aportacions seran molt útils a l'hora de pensar i proposar un model d'avaluació que vulgui tenir en compte la complexitat de la tasca i al mateix temps abastar aspectes concrets de la pràctica assessora.

Pel que fa al segon apartat de l'àmbit, “*aspectes a avaluar*” farem alguns comentaris a cada un dels aspectes en què s'han agupat les aportacions.

- Treball en equip

En aquest aspecte les aportacions dels entrevistats fan referència a la necessitat de valorar si els EAP han estructurat i preserven un espai per a la reflexió interna i la millora.

Es dóna importància al fet que l'EAP tingui un projecte compartit i que sigui fruit de la participació de tot l'equip i del consens

També apareix la necessitat d'avaluar el que podríem anomenar coherència interna dels equips, ja sigui valorant la coherència entre el projecte d'equip i la resta de plans que es desenvolupen, ja sigui valorant la coherència d'acció mitjançant la valoració dels instruments creats per l'EAP i l'ús que se'n fa.

- Capacitats estratègiques de l'EAP

Observant les aportacions que hem agrupat sota aquest epígraf veiem que els entrevistats, per una banda creuen important valorar la percepció dels centres sobre la capacitat de l'EAP per donar-los servei.

Per altra banda es volen valorar un seguit de capacitats professionals dels EAP relacionades amb les que es valoraven com a importants en l'apartat "estratègies" dins de l'àmbit de Descripció de la feina (DF).

Si analitzem els codis de les frases del quadre corresponent a aquest aspecte, veurem que les aportacions de cada sector professional són força coherents en la mesura en què, aquí, manifesten que és important avaluar les capacitats que es relacionen amb les estratègies que valoraven com importants en l'àmbit citat. Aquest tipus de constatació de coherència en les diferents qüestions de les entrevistes (que podem identificar en molts casos) serveix per fer una mena de validacions creuades (triangulació) que dóna consistència a les interpretacions que anem fent. Això mostra també que les respostes a cada qüestió prenen més sentit quan es complementen amb les respostes a altres qüestions de les entrevistes.

- Actuacions respecte a funcions encomanades

Aquí apareix la necessitat d'avaluar els resultats de la feina respecte del que els EAP tenen encomanat com "encàrrec de treball".

Les aportacions en aquest aspecte es relacionen molt directament amb les que es van fer en l'apartat "finalitats" de l'àmbit DF.

Hi ha una referència però a avaluar també el grau de precisió o ambigüitat del propi encàrrec de manera que sembla que es demana que, a part de constatar els resultats de la feina feta respecte al que estava descrit en les funcions i en les instruccions, es faci una valoració de la pertinència d'aquestes prescripcions per a la tasca d'assessorament. Aquest és un punt que resulta important per al model d'avaluació perquè ens recorda que l'avaluació entesa com a element de millora ha d'abastar no només els resultats respecte a un pla si no la qualitat mateixa del pla o, dit d'una altra manera, els referents d'avaluació dels resultats no sempre han de ser els objectius concretats en un moment determinat, si no que pot convenir buscar referents més amplis per fer avaluacions més riques.

- Resultat de les accions pactades

Si abans parlàvem de l'avaluació dels resultats respecte de les funcions encomanades en l'encàrrec que rep l'EAP, aquí parlem de l'avaluació dels resultats en funció del que s'havia pactat amb els centres.

Sembla clar que en aquest aspecte caldria una estratègia d'avaluació conjunta. De fet es tractaria de constatar conjuntament fins a quin punt i per què s'ha assolit, o no, el que prèviament s'havia pactat. Ja hem vist en l'àmbit de Descripció de la feina com els entrevistats valoraven la tendència cap a institucionalitzar la tasca d'assessorament i es feien referències a la necessitat d'establir estructures de seguiment i avaluació conjuntes entre els centres i els EAP.

A més de constatar el grau d'acompliment dels objectius que s'hagin pogut pactar, semblaria que es demana que es valorin també aspectes com ara el tipus i qualitat de relació, les ganes de continuar treballant junts, possibles nous projectes, etc.

Apareix també la necessitat de fer una anàlisi de l'evolució de la pròpia relació entre el centre i l'EAP, això implicaria analitzar el tipus de demandes que es fan com van repetint-se o variant, cap a on sembla que evolucionen, etc. Tornem a trobar una referència a la necessitat de no quedar-nos en l'avaluació del que està pactat si no tenir una perspectiva una mica més àmplia que permeti la transformació de les relacions.

- Relacions EAP – centres

Aquí s'inclouen algunes aportacions referides a l'avaluació del lloc que ocupen els EAP en els centres.

Es proposa d'avaluar aspectes com la imatge, la credibilitat, el fet que el centre compti amb el professional de l'EAP, li respecti l'espai i doni importància a la tasca, etc.

Es tracta de poder avaluar en quin lloc col·loca el centre la relació amb l'EAP i com la valora.

- Millores, canvis produïts

En aquest aspecte es palesa que els entrevistats, en general, consideren que un dels objectius de l'assessorament és produir canvis o millores en els centres i en els propis EAP.

Podem comprovar que aquest és l'aspecte on es recullen més aportacions i hi estan representades aportacions de tots els sectors professionals. Per tant, sembla que hi ha una certa tendència a pensar que una bona manera d'avaluar la feina dels EAP seria veure si aquesta feina ha produït canvis en els contextos en els que s'ha desenvolupat.

Cal recordar, però, la dificultat per esbrinar quina part de l'èxit o el fracàs de les intencions de produir millores en els centres són atribuïbles a l'actuació dels EAP.

Els entrevistats proposen un conjunt interessant d'indicadors o criteris d'avaluació que inclouen aspectes com: la permanència dels canvis proposats per l'EAP, la constància que queda en els centres de les feines desenvolupades per l'EAP o en col·laboració amb ell, la generalització de qüestions treballades a altres grups o cicles de l'escola, la transformació en situacions o demandes de formació, la millora dels alumnes sobre els quals s'ha intervingut, el desenvolupament institucional dels centres en qüestions sobre les que s'ha treballat, la millora dels recursos i l'autonomia de les persones (centres, alumnes, famílies,...) per enfrontar-se a situacions similars a les que s'han treballat amb l'EAP, la possibilitat de l'EAP per intervenir progressivament sobre els determinants de la qualitat de l'educació i no només sobre el producte.

- Interès professional

En aquest aspecte s'introdueix un component de desig, de motivació professional que és certament important i s'allunya una mica dels resultats.

Es tracta de valorar la satisfacció personal/professional que obtenen les persones que participen en la tasca d'assessorament (bàsicament professionals dels centres, dels EAP i d'altres òrgans, programes o serveis)

Els indicadors que es proposen aquí són del tipus projectes nous que es volen desenvolupar, ganes de continuar treballant junts, percepció de que es pot millorar i fer coses noves, satisfacció professional sobre la tasca.

Cal remarcar que en el sector professional-estudiosos es relaciona, en part, la il·lusió o interès professional amb el grau de llibertat a l'hora de decidir sobre la teva feina. Aquesta qüestió ja apareixia en les aportacions d'aquest sector a l'apartat d'estratègies de l'àmbit DF.

3. Interpretació de l'Àmbit: Valoracions

Aquest àmbit recull les aportacions en què els entrevistats, seguint el suggeriment dels guions previs, valoraven la feina dels EAP tal com es desenvolupa en l'actualitat, cada sector té un enfocament divers en aquesta qüestió i els guions ho reflectien.

D'entrada les aportacions de l'àmbit s'han dividit en dos apartats amb uns enunciats ben explícits i comprensibles: Punts Forts i Punts Febles. En el primer, evidentment, es recullen les aportacions dels entrevistats que es refereixen als aspectes en que els EAP estan funcionant millor i en el segon aquells en que creuen que cal millorar.

En aquest àmbit es tornen a presentar els quadres amb les aportacions dels entrevistats separades per sectors professionals.

Un primer comentari que cal fer és que hi ha força més aportacions sobre punts febles que sobre punts forts. Això és lògic donades les característiques de la consulta, ja que es tracta de pensar com avaluar els EAP per a la seva millora, és lògic que la reflexió tendeixi a identificar sobre tot els aspectes millorables. En aquest sentit cal fer notar que la mateixa formulació dels guions previs induïa a aquest tipus d'aportacions. Cal remarcar la relació directa entre aquest àmbit i el següent ("propostes de millora").

També s'ha fet una anàlisi més acurada de l'apartat dels punts febles seguint la lògica que hem comentat, així aquest apartat s'ha dividit en tres subapartats: Funcions, Intervenció i Reflexió-difusió.

L'esquema dels quadres d'aquest àmbit és el següent:

Àmbit: Valoracions (V)

Quadre V/1 : Punts Forts

Quadre V/2 : Punts Febles/ Funcions

Quadre V/3 : Punts Febles/ Intervenció

Quadre V/4 : Punts Febles/ Reflexió i difusió EAP

Comentaris interpretatius dels quadres de l'àmbit valoracions

Abans de comentar cada un dels dos apartats de l'àmbit, voldríem fer un comentari comparatiu entre les aportacions als dos apartats. Ja en la introducció de l'àmbit s'ha fet referència al major nombre d'aportacions en la vessant dels punts febles, val a dir però que, a més, les aportacions d'aquest apartat són més concretes i descriptives, mentre que les valoracions que figuren en els punts forts són de caràcter més genèric.

Tot plegat sembla coherent amb el context de l'estudi en el que es fan aquestes aportacions.

Val a dir que la gran majoria dels entrevistats manifestaven una valoració general positiva de la tasca dels EAP que solien il·lustrar amb algun comentari genèric i a continuació passaven a concretar alguns dels punts en què creien que calia introduir millores. Aquest esquema és el que s'utilitza normalment quan es valora algun procés que, en termes generals, va bé i sobre el qual es volen concretar més aviat els aspectes millorables, la interpretació que fem del to general de les aportacions en aquest àmbit és precisament aquesta. Per altra banda això es veu clarament a l'hora en què aquestes valoracions es traslladen a les propostes de millora de l'àmbit següent.

- Pel que fa a l'apartat *Punts Forts*

El **sector Administració** valora sobre tot la credibilitat assolida pels EAP davant de la pròpia Administració i dels centres de primària, semblaria que no es considera que hi hagi tanta implantació a secundària.

Es veu l'EAP com un punt de referència psicopedagògica en els sectors, les seves opinions són valorades i tingudes en compte.

El **sector Centres** també creu que l'EAP té credibilitat com expert en temes psicopedagògics. Valora el seu coneixement dels recursos i serveis del sector i la facilitació dels contactes amb aquests serveis.

També aquí es fa referència al paper de l'EAP com a element de consulta extern al centre, pel què exposen els professionals dels centres sembla que els EAP han anat fent-se un lloc en l'activitat dels centres.

El **sector EAP** cita com a punts més satisfactoris de la feina el fet d'haver construït un espai d'intervenció amb els centres i de col·laboració amb Inspecció.

Es considera que s'ha avançat molt quant a imatge professional en els centres.

Es percep la represa de la voluntat de dur a terme un treball de reflexió basat en la il·lusió professional (per tant també d'autoimatge).

El **sector Estudiosos** fa un repàs dels processos en què creuen que l'EAP ha mostrat la seva capacitat per ajudar els centres a millorar: transició primària-secundària, recolçament en els processos d'innovació.

També es fa referència a la construcció d'un discurs compartit en els EAP (sembla que referint-se al discurs professional generat entre els assessors sobre el propi ofici).

- Pel que fa a l'apartat "*punts febles*"

És en aquest apartat on els diferents entrevistats identifiquen els aspectes de la tsca de l'EAP que caldria millorar, per tant és important parar-hi esment per conèixer la percepció que tenen de l'estat actual de la feina d'assessorament i com antecedent directe de les propostes de millora. Vegem quines són les valoracions de cada sector.

Sector Administració

Semla clar que valoren com a millorable la claredat de les funcions respecte als centres de Secundària, sembla que aquesta manca de claredat es relaciona amb la novetat de la intervenció en aquesta etapa sense que s'hagi adaptat el rol de primària i amb la necessitat de reajustament per la presència d'altres professionals de la psicopedagogia. Es tem que hi hagi confusió de rols i dificultat dels centres per posicionar-se en la mesura en què van creixent la complexitat organitzativa dels centres i el nombre de professionals i equips que intervenen per donar-los suport.

També es valora que caldria millorar la informació als centres de secundària sobre les funcions de l'EAP per tal de facilitar la implantació i la seva imatge. Sembla que s'opina que els directors de secundària no acaben de veure clara la tasca de l'EAP perquè no estan ben informats sobre les seves funcions i possibilitats.

Relacionat amb aquesta imatge que els EAP s'han d'anar fent en els centres de secundària, sembla que es valora com a millorable l'ajustament de certes respostes de l'EAP a les demandes i preocupacions dels centres. Sembla que es percep una certa manca d'agilitat i/o adequació en les respostes que en alguns casos donen els EAP.

També apareix la qüestió del volum d'atenció que els EAP poden donar als centres amb els efectius de què disposen actualment. Sembla que alguns centres entenen que no permet l'estructuració d'un treball prou adequat.

Per altra banda hi ha una certa valoració negativa pel que fa a la funció d'opinar tècnicament sobre les necessitats educatives dels infants i els recursos que necessiten. Es fa referència a dos aspectes concrets d'aquest procés, per una banda es creu que els EAP es comprometen poc en situacions on és difícil opinar i per l'altre se li retreu que faci de vegades demandes de recursos poc realistes. Està clar que en aquestes valoracions es reflecteix una certa insatisfacció dels entrevistats del sector administració pel que fa a una de les finalitats de l'EAP que seria aportar informació rellevant a les persones d'altres òrgans de l'Administració que han de prendre decisions. Aquí apareix doncs, un camp de millora que caldrà estudiar. Val a dir que, com ja hem comentat en àmbits anteriors també apareix la consciència que els EAP estan en una situació en què la seva opinió tècnica independent s'ha de moderar per tal de construir i preservar la relació amb els centres.

Apareix el tema de la possible rutinització de les feines, o bé per manca d'avaluació de les actuacions que potser no evolucionen o perquè algunes actuacions es mecanitzen en excés. Relacionat amb això es troba a faltar una major constància escrita de les feines fetes que potser ajudarien a prendre consciència de l'evolució d'algunes feines.

Finalment s'exposen algunes valoracions negatives respecte al treball intern dels equips, fonamentalment perquè s'entén que no concreten en instruments comuns el seu treball de reflexió professional i perquè es mostren reticents a difondre les seves experiències. Sembla que des de l'Administració es considera escàs el grau en què els EAP fan constar la seva participació en processos conjunts en les escoles, així com la difusió de la seva feina en general.

Sector Centres

Els aspectes millorables de la feina dels EAP segons els professionals dels centres semblen concretar-se fonamentalment en la manca de continuïtat de la seva presència.

Sembla que els centres valoren negativament la discontinuïtat com ara quan es produeixen canvis sovintejats de professional, es fa referència a les dificultats per estructurar una relació adequada en aquestes circumstàncies. Es constata que una relació puntual o discontinua genera també demandes puntuals, poc estructurades.

Però també es parla d'una certa discontinuïtat com a conseqüència de l'assistència setmanal del professional de l'EAP, cal dir que aquestes valoracions en concret provenen d'Instituts de secundària on les situacions problemàtiques sembla que requereixen actuacions més continuades. Val a dir que en algun cas s'explicita que el model de l'EAP com equip extern no es prou vàlid per als Instituts (ja havíem exposat aquest tipus de proposta minoritària en els comentaris de l'àmbit DF).

També es valora com a millorable el traspàs d'informació sobre els alumnes entre els centres de primària i els de secundària. Un altre cop són els centres de secundària els que creuen que caldria millorar la informació que reben dels alumnes amb necessitats educatives especials, tenen la sensació que els EAP mostren reticències a l'hora d'informar per escrit de les dificultats dels alumnes.

Relacionat amb això, també apareix una certa crítica sobre la manca de concreció d'algunes orientacions de l'EAP.

I en un sentit potser divergent, es valora com a millorable la poca utilització que fan els centres de la possibilitat que l'EAP assessori el professorat a més d'intervenir i orientar en casos concrets d'alumnes amb dificultats.

Sector EAP

Abans de comentar les aportacions dels EAP en aquest apartat voldríem comentar que en el guió que es va enviar als professionals d'aquest sector la qüestió es formulava com valoració de la satisfacció respecte de la tasca de l'EAP d'aquí que les valoracions parlen bàsicament d'aspectes que resulten poc satisfactoris per als professionals que han estat entrevistats.

En un primer aspecte els EAP coincideixen amb els sectors Administració i centres en fer una clara valoració insatisfactòria respecte de la intervenció a Secundària. Els professionals dels EAP consideren que hi ha menys possibilitats d'intervenció adequada que a primària, però no fan referència ni a la discontinuïtat de l'assistència ni a la manca de claredat en les funcions. Sembla més aviat que es veu dificultat per establir un tipus de relació en què l'EAP pugui ajudar a resoldre les situacions a través del treball amb els tutors com es fa a primària. El que queda molt clar és que caldria fer una reflexió sobre el que necessiten els centres de secundària i qui i com els hi ho ha d'oferir.

L'altre aspecte que sembla causar insatisfacció als professionals dels EAP és la percepció d'haver de fer un seguit de feines a les que no troben utilitat. Aquest tema és abordat per diferents professionals amb diversos matisos, de

tota manera sembla que la no relació entre l'esforç i la utilitat de determinades tasques genera un profund sentiment d'insatisfacció. Val a dir que aquest decalatge esforç-utilitat confereix un caire mecànic o burocràtic a certes feines que és rebutjat pels professionals.

Es fa especial referència a la prescripció de redactar determinats informes en que la forma no s'adiu amb els objectius pretesos segons els professionals dels EAP.

Per altra banda l'encàrrec d'elaborar informes per a la dotació de recursos es vist com un element distorsionador de la relació assessora amb els centres. Sembla que els professionals dels EAP creuen que certes tasques de caire tècnic relacionades amb les necessitats d'informació de l'Administració dificulten el desenvolupament de les altres tasques amb els centres.

Un altre tipus d'aspectes millorables serien els que es refereixen a l'excessiva ocupació en intervencions sobre casos concrets o aspectes que apareixen com urgents, això també és viscut com un impediment per a un tipus d'assessorament més institucional i més reflexiu. Dit d'una altra manera, els professionals dels EAP senten que algunes condicions del context en el que es treballa actualment generen intervencions excessivament parcialitzades i amb un caire impulsiu.

Aquesta mateixa sensació apareix en relació al treball intern de l'equip, es valora com a millorable el temps dedicat a la reflexió, es viu malament que les urgències facin postergar qüestions més importants i es percep una tendència a parlar de temes concrets en detriment de temes més profunds que possiblement augmentarien la riquesa de la reflexió dels equips.

També es reconeix que la manca de temps ha fet que els aspectes organitzatius dels EAP s'hagin ressentit i no presentin una operativitat òptima.

Sector Estudiosos

Els entrevistats d'aquest sector professional valoren com a millorables algunes de les condicions de la feina dels EAP, sembla que fonamentalment han fet una anàlisi dels elements del context de la intervenció que dificulten el seu correcte desenvolupament segons les característiques que ells mateixos han definit a partir dels marcs teòrics.

En general el tipus de dificultats que exposen es refereixen a condicions que depenen de l'encàrrec de l'Administració o de la mancança de recursos suficients.

Un dels aspectes a millorar seria el temps i la consideració per a la reflexió dins dels EAP i per a la consolidació d'experiències en general.

També es fa una valoració negativa de l'evolució de l'encàrrec que reben els EAP, sembla clar que les persones entrevistades d'aquest sector creuen que els EAP reben cada cop més un encàrrec rígid, adreçat excessivament a

l'atenció a alumnes individuals i tendent a la burocratització. Es relaciona aquest tipus d'encàrrec amb una pèrdua de productivitat i de capacitat creativa dels EAP.

Per altra banda apareix, com un altre aspecte millorable, la definició clara de la posició de l'EAP en la jerarquia del sistema i la assimilació excessiva de la seva intervenció a la integració d'alumnes amb necessitats educatives greus als centres. Sembla que els professionals d'aquest sector opinen que els EAP han estat utilitzats pel Departament per pal·liar les dificultats de la integració als centres i això els ha creat una imatge professional limitada i confosa, de manera que no s'ha aprofitat prou la vessant de facilitació del canvi que podien haver jugat. També sembla que entenen que l'evolució és a una major limitació en aquest sentit. Per exemple es valora negativament que els EAP hagin deixat de participar en la formació dels professionals dels centres.

Finalment es valora com a millorable la confiança de l'Administració sobre la feina dels EAP, es considera que la rigidificació de l'encàrrec i l'augment d'instruccions i tasques burocràtiques provoquen una dependència excessiva de l'encàrrec i una disminució de la capacitat per adaptar-se a les demandes. Aquest sembla un punt de reflexió important perquè està en el centre de la interacció equilibrada entre encàrrec, demanda i enquadrament de l'EAP.

4. Interpretació de l'Àmbit: Propostes de millora

En els guions previs a les entrevistes figurava una qüestió que demanava a les persones entrevistades en quina línia havia de millorar la feina dels EAP. Aquesta qüestió es va incloure en els guions per la convicció que l'avaluació ha de servir per millorar (tal com consta en els principis de tot el projecte) , per tant, resultava molt rellevant per a la recerca explorar l'opinió de les persones entrevistades sobre quines tendències havien de seguir els processos de millora dels EAP.

Lògicament les respostes a aquesta qüestió estan directament relacionades amb les que cada entrevistat va donar en l'apartat "punts febles" de l'àmbit "valoracions".

En l'anàlisi de les aportacions hem fet una primera divisió en dos grans apartats, tot separant les propostes que es referien bàsicament a les "condicions de la feina" (que, per tant, depenen més aviat de l'Administració o d'altres elements externs a l'EAP) de les que es referien a les millores que corresponien a l'EAP o que els EAP podien promoure en la seva relació amb els centres, alumnes, famílies o serveis.

Dins de cada un d'aquests apartats (condicions i millores EAP) s'han agrupat les propostes sota diversos epígrafs (4 per cada apartat).

En aquest àmbit els quadres es presenten també amb les aportacions agrupades per sectors.

L'esquema dels quadres d'aquest àmbit és el següent:

Àmbit: Propostes de Millora (PM)

Quadre PM/1 : Condicions / Funcions

Quadre PM/2 : Condicions / Recursos

Quadre PM/3 : Condicions / Selecció i Formació Professionals

Quadre PM/4 : Condicions / Xarxa Serveis

Quadre PM/5 : Millores EAP / Funcions

Quadre PM/6 : Millores EAP / Intervenció

Quadre PM/7 : Millores EAP / Formació – Reflexió interna

Quadre PM/8 : Millores EAP / Xarxa Serveis

Comentaris interpretatius dels quadres de l'àmbit propostes de millora

Abans de passar a comentar cada un dels apartats d'aquest àmbit farem un comentari comparatiu entre ells. Tal com passava en l'àmbit anterior entre els punts forts i els punts febles, en aquest trobem que els entrevistats han fet força més propostes en l'apartat de millores que ha de fer l'EAP que no en el de condicions de la feina. Tornem a interpretar aquesta diferència com una conseqüència lògica de l'estil de l'estudi i del seu objectiu que no és altre que l'avaluació dels EAP i la seva millora, de manera que ens interessa, sobre tot, obtenir informació rellevant sobre possibles aspectes a millorar des dels EAP, encara que hem de ser conscients, també, de les dificultats que poden generar les condicions de la feina i com es podrien millorar. Val a dir que la formulació de les qüestions en els guions previs a les entrevistes ja marcaven aquesta orientació.

Per altra banda la tasca d'anàlisi ha generat una classificació de cada apartat en diferents epígrafs o categories, es dona la circumstància que en alguns quadres queden finestres buides o quasi buides per algun dels sectors professionals. Això es pot interpretar com un reflex de les diferents preocupacions dels sectors per a cada aspecte, però insistim en que les interpretacions han de tenir un caire més global perquè no estem davant de respostes directes a preguntes tancades i les classificacions que organitzen les aportacions s'han fet a posteriori per tal d'analitzar-ne el contingut. Recordem altre cop que les aportacions de les persones entrevistades estan repartides al llarg de tots els quadres de tots els àmbits i que és la interacció entre tots ells el que ofereix una visió interpretativa adequada.

Així mateix és possible que una mateixa conceptualització aparegui en més d'un quadre perquè poden ser agrupades en diferents apartats, això pot semblar confós però representa clarament la pluridimensió de moltes de les propostes i la necessitat d'observar-les des de diferents angles per fer-se'n una idea global i realista. Tal com deiem en la introducció de la memòria el reconeixement de la complexitat de la realitat de l'assessorament és un dels principis de tot el projecte.

- Comentaris a l'apartat "*Condicions de la feina*"

Sector Administració

En aquest apartat els professionals del sector administració fan algunes propostes referides a la necessitat de promoure determinades funcions com ara la mediació externa o la intervenció en la coordinació dels serveis del seu sector. És a dir que sembla que caldria revisar el conjunt de funcions que l'EAP hauria de desenvolupar. Al mateix temps sembla que es considera necessari definir millor les funcions que els EAP han de desenvolupar en els centres de secundària.

Per altra banda apareix la necessitat de potenciar la col·laboració institucional entre Inspecció i EAP amb l'objectiu de treballar conjuntament per a la millora dels centres educatius.

Després hi ha un altre conjunt de mesures que semblen preocupar en aquest àmbit i que es refereixen a la selecció i la formació dels professionals que treballen en els EAP. Sembla que es parteix del reconeixement de la dificultat de la tasca d'assessorament, no solament des del punt de vista tècnic si no des del de la prudència i la perícia en les relacions. S'entén que cal una formació específica i cal seleccionar adequadament el personal que hi treballa. A més, es demana que hi hagi formació en els moments inicials de la pràctica de la professió i que després es faci un desenvolupament i formació en carrera professional que asseguri la incentivació de la millora continua també a nivell de cada professional.

Tot plegat hauria d'anar lligat al reconeixement laboral dels esforços per desenvolupar-se professionalment.

Sector Centres

En aquest sector no es fa gaire propostes sobre les condicions de la feina, bàsicament es demana més presència dels EAP als centres, cosa que voldria dir dedicar més recursos humans als equips.

Torna a aparèixer alguna demanda de que els assessors estiguessin integrats a les plantilles dels centres i fins i tot s'amplia aquesta demanda a altres serveis que puguin donar suport als centres.

Hi ha una proposta concreta de complementar els serveis d'assessorament amb serveis d'atenció que es puguin fer càrrec dels tractaments específics que puguin necessitar determinats alumnes o famílies.

També es veu necessari que des de l'Administració s'informi millor de les funcions que han de desenvolupar els EAP en els centres.

Sector EAP

Hi ha una consciència clara de que algunes dificultats dels EAP depenen de les condicions de treball i que cal treballar per millorar-les, però que els EAP han de fer una reflexió continua per mirar de treballar tant bé com es pugui amb les condicions que es tinguin en cada moment. Sembla que els professionals del sector veuen que cal diferenciar la reivindicació ferma de la millora de les condicions que facilitarien la feina de les actuacions encaminades a optimitzar la tasca en funció de les condicions existents.

També es reclama autonomia per a poder planificar i desenvolupar la seva pròpia formació.

Es demana una revisió de la prescripció excessiva d'elaboració d'informes que com ja hem vist en l'àmbit anterior es viscut com una de les fonts de insatisfacció professional per part dels professionals dels EAP.

Sector estudiosos

Els professionals d'aquest sector semblen més propensos a explicitar propostes sobre millores de les condicions de la feina, això sembla coherent amb el que valoraven com a aspectes millorables en l'àmbit anterior.

D'entrada demanen que la intervenció dels professionals dels EAP pugui ser especialitzada, és a dir que no s'entengui que tots els professionals han de poder desenvolupar exactament les mateixes feines i en tots els contextos.

També hi ha una certa demanda cap a l'Administració perquè faciliti la tasca d'assessorament. Concretament es demana que hi hagi més coherència entre el discurs explícit i les actuacions, que es defineixin bé les dependències jeràrquiques i la posició dels EAP, que es potenciï des de l'administració i la inspecció el tipus d'assessorament que s'entén com més enriquidor.

En un altre camp es demana recursos humans i sobre tot de temps perquè els EAP puguin desenvolupar adequadament la seva intervenció i també perquè puguin desenvolupar les seves actuacions de reflexió i formació interna.

Relacionat amb la formació també es demana que es pugui fer dins el propi equip en funció de les necessitats, això es relaciona directament amb la idea ja expressada pels professionals d'aquest sector que els EAP haurien de tenir més marge de llibertat a l'hora de desenvolupar els seus projectes i el seu estil d'intervenció.

- Comentaris sobre les aportacions de l'apartat "*Millores de l'EAP*"

Sector Administració

Coherentment amb el que havien exposat en l'àmbit de valoracions, els professionals del sector administració fan propostes que s'adrecen a procurar corregir els que s'havien explicitat com a punts febles de la feina dels EAP.

Hi ha una proposta clara de què cal aclarir les tasques dels Eap a Secundària i a més que cal fer-ho conjuntament amb els centres. Dins d'aquesta mateixa preocupació es fa èmfasi en que cal delimitar les funcions de l'EAP i els Psicopedagogs de centre i una de les persones entrevistades fa una proposta concreta: que el treball més directe amb els alumnes el facin els psicopedagogs de centre i que els EAP es centrin en el treball de relació amb els serveis exteriors. No obstant també hi ha aportacions sobre la necessitat de potenciar l'atenció a l'àmbit alumnes i famílies per fer front a les demandes dels centres en aquest àmbit.

El que queda clar és que es veu com una funció cada cop més important de l'EAP la de relacionar els centres amb altres serveis del sector, sembla que pren molta força la imatge del treball en "xarxa" en que diferents serveis poden oferir serveis complementaris als centres a causa de la complexitat creixent de la xarxa de serveis i dels casos que s'han d'atendre des dels centres.

Torna a fer-se referència a la necessitat de l'Administració de que l'EAP funcioni com instància tècnica relativament independent dels centres per tal d'aportar una informació objectiva sobre necessitats d'alumnes que permeti prendre decisions. Però dins el mateix sector apareix una certa comprensió de la dificultat de ser objectiu i independent quan l'assessorament posterior s'ha de basar en un arelació de confiança amb els professionals dels centres.

Relacionat amb l'aspecte de l'avaluació i el seguiment dels alumnes amb dificultats hi ha una proposta de millora clara des del sector administració que és la de que els EAP escriguin més i d'una forma més rigorosa. Sembla que es considera que els professionals dels EAP no deixen constància de la feina que fan als centres respecte als alumnes i també es demana que millori la concreció de la informació que apareix en els informes.

En la mateixa línia es demana una certa prudència a l'hora de demanar recursos per als alumnes, es recorda que si no es mostra un cert principi de realitat en la demanda pot passar que el perjudicat sigui el propi alumne ja que pot veure's privat d'assistir a un centre perquè no hi té un determinat recurs, quan potser seria millor que hi pogués anar encara que el recurs no estigués disponible. Aquesta qüestió sempre difícil de resoldre ens col·loca en un terreny fronterer entre la dependència administrativa, la independència tècnica que se'ns demana, la necessitat dels centres de tenir els recursos adequats per atendre els alumnes i el dret dels alumnes de ser atesos en el centre adequat i amb els recursos millors possibles. Tot plegat és difícil de manegar però cal reflexionar-hi. Potser per això també des del sector administració es proposava que seria convenient que els EAP disposessin d'una mena de codi deontològic que servís tant per tenir algunes pautes d'actuació en situacions dil·lemàtiques com per poder acollir-s'hi quan es poguessin presentar conflictes d'interessos.

En la relació amb els centres es proposa que els EAP procurin establir bons interlocutors que permetin estructurar la feina i mantenir línies de comunicació entre l'assessor i tot el professorat. Això aniria en la línia de treballar per a la

institucionalització de la intervenció i a més per assegurar que algú del centre tingués una imatge clara de les funcions de l'EAP i dels procediments per accedir-hi.

Pel que fa a les tasques més relacionades amb l'assessorament al professorat, es demana que les actuacions siguin més tangibles, més avaluable per poder veure si es produeixen avenços reals en la capacitat dels centres per enfrontar-se a les situacions problemàtiques. En aquesta línia es proposa que les actuacions d'assessorament s'estructurin en forma de programes que tinguin uns objectius i un temps definits, de manera que es planifiquin, es desenvolupin, s'avaluin i s'acabin. Amb aquest tipus d'actuacions es pretendria tenir un control més clar sobre el que l'EAP ha aportat i el que el centre ha après.

Sector Centres

D'entrada també els centres creuen que cal millorar la definició de les funcions dels EAP, però sembla que posen més l'èmfasi en la necessitat d'informació. Aquesta necessitat d'informació l'exposen en dos nivells diferents: una que seria informar als centres sobre les funcions generals de l'EAP, fins i tot es demana que s'expliquin els criteris de l'EAP al sector (semblaria que amb la intenció de cohesionar la intervenció en el conjunt dels centres i serveis del sector), l'altre nivell implicaria ja un treball conjunt entre el mateix equip directiu del centre i el professional de l'EAP adreçat a informar la resta del professorat del centre sobre la feina de l'EAP i sobre els procediments per adreçar-li demandes de col·laboració que s'haurien d'estructurar en cada centre.

Sembla que els centres proposarien potenciar el suport real al professorat i concretament des de secundària es voldria que el professorat fes més demandes d'assessorament a la seva tasca docent i menys de valoració d'alumnes. Apareix sempre la mancança de serveis que puguin desenvolupar atencions directes (tractaments) a alumnes les famílies dels quals no arriben a utilitzar els serveis externs del sector. Per altra banda els serveis públics no ofereixen tots els tractaments necessaris.

També es demana a l'EAP que cohesioni les seves actuacions en un projecte compartit i que des d'aquesta cohesió estigui preparat per adaptar-se a les característiques i les necessitats de cada centre i que tingui la sensibilitat necessària per negociar la col·laboració tenint en compte la cultura i l'estil del centre amb el que està interactuant. En la mateixa línia es reclama que l'EAP estigui proper a la pràctica real de les aules.

Una altre tipus de propostes de millora farien referència a l'ajut que els centres esperen rebre dels EAP quan els plantegen situacions que els preocupen. Per una banda es demana accessibilitat per rebre i escoltar les preocupacions, també es demana diligència i eficàcia perquè la preocupació és real i vol resposta. De fet no es demana solucions ràpides si no un mínim d'acolliment de la preocupació i una certa implicació en la resposta, encara que els centres solen ser conscients de la dificultat de trobar solucions a certes situacions. Hi ha una demanda explícita de flexibilitat perquè el professional pugui tenir l'agilitat descrita.

Lligat a la intervenció amb alumnes i famílies (de vegades també amb el professorat) es demana una certa prudència professional als EAP que es concreta en un tacte especial a l'hora de demanar la col·laboració i de tractar la informació a la que s'accedeix i amb la necessitat d'acordar i harmonitzar les actuacions amb el centre i altres serveis per tal d'adreçar missatges coherents als usuaris.

Sector EAP

Val a dir que les propostes de millora que fan els professionals de l'EAP són per una banda una mena de ratificació dels principis d'actuació que ja s'han exposat en àmbits anteriors i per altra banda un seguit de temes i estratègies per a la reflexió i la formació interna de l'equip.

En el primer tipus de propostes trobaríem sempre la tendència a la institucionalització, el treballar amb els equips directius per consolidar les feines a llarg termini, el negociar la intervenció des de la complementarietat entre el que els centres demanen i el que els EAP poden aportar, mirar de donar continuïtat a les feines per establir col·laboracions estables que actuïn en tota la institució. Sembla que els EAP relacionen clarament la millora amb l'aprofundiment de les línies de treball que potencien la visió de centre i la continuïtat. De fet no es que es facin propostes noves en aquest sentit si no que es ratifica una tendència que es considera correcta però que no sempre hi ha possibilitat de desenvolupar.

Dins de les propostes d'aquest tipus també apareix la necessitat de treballar per a la autonomia dels centres, és sens dubte una de les preocupacions dels EAP perquè s'entén que una feina continuada de donar resposta a demandes d'assessorament no te gaire sentit si no promou la capacitat dels participants. En una de les aportacions es reflecteix aquesta idea: es proposa que l'EAP doni alternatives per treballar a l'aula perquè no es produeixin situacions tan conflictives, el que es proposa aquí no és intervenir en el conflicte si no en la capacitat del professorat perquè pugui prevenir-lo.

Hi ha algunes propostes que es refereixen als temes d'assessorament que els EAP consideren que ara han d'incorporar-se al treball amb les escoles, per exemple el de la mediació i la gestió dels conflictes, l'avaluació relacional dels alumnes o la relació amb les famílies. Veuríem aquí com a propostes de millora la voluntat de formar-se i incorporar al bagatge d'aportacions que l'EAP pot fer a l'escola en algunes temàtiques relacionades amb noves necessitats dels centres.

Si revisem el contingut dels quadres d'aquest àmbit sembla clar que els professionals dels EAP entrevistats creien que la millora de la seva tasca passa per la feina de reflexió i formació que es desenvolupa en els equips. Per una banda es proposa dedicar més temps a la reflexió, ja hem vist en àmbits anteriors com els professionals dels EAP senten que no han pogut preservar el temps necessari per a fer un treball de reflexió adequat, sembla també que la

sensació és que les pressions externes actuen en direcció contrària a la possibilitat de dedicar més temps a la reflexió, per tant no és estrany que els EAP es proposin com a millora tornar a donar importància a aquestes tasques. Això queda ben palès en una proposta que expressa la necessitat de buscar línies de reflexió que il·lusionin els membres dels equips.

Una altra aportació que ens mostra com els EAP valoren la formació com a eina de millora per a la seva intervenció és la que manifesta que per poder dur a la pràctica certs temes amb els centres primer cal formar-se. Tenim aquí una manifestació clara que els EAP han de actualitzar l'inventari de temàtiques en que poden ajudar els centres i per fer-ho han de formar-se.

Ja hem vist en un paràgraf anterior alguns dels temes que ara preocupen als EAP perquè preocupen als centres, però també hi ha força propostes sobre la manera de dur a terme la formació interna dels equips. Es proposa que els EAP tinguin autonomia per a planificar la seva formació i que facin dissenys on es defineixin els temes que interessin i les fonts on aprendre, es proposa buscar i estudiar experiències de centres o altres EAP que hagin treballat els temes en qüestió i compartir amb ells el que han après, es proposa també l'intercanvi d'idees i experiències entre EAP com a forma habitual d'aprenentatge mutu, es valora com a molt positiva l'estratègia formativa de la supervisió externa amb algun professional expert i es proposa que aquesta estratègia hauria de generalitzar-se en la pràctica reflexiva dels EAP.

Una proposta que complementa les anteriors seria la d'adaptar les formes de reflexió a les persones que s'incorporen de nou als equips. Recordem que en el sector administració apareixia també una proposta refrida a la formació inicial en l'exercici de la pràctica. És important aquesta proposta perquè les necessitats de reflexió i formació dels professionals varien sensiblement al llarg de l'itinerari professional i, a més, la incorporació a un projecte d'equip d'un nou membre hauria de comportar alguna mena de reestructuració del projecte que inclouria situacions de formació tant del nou membre com dels antics.

Sector Estudiosos

Les propostes de millora dels professionals d'aquest sector passen per repensar i definir les funcions i rols dels EAP, per la potenciació de la formació i per l'aposta perquè els EAP siguin elements de canvi i obertura a l'entorn dels centres.

Respecte a definir les funcions i els rols, es proposa una mena de necessitat d'aclarir la nova situació respecte als psicopedagogs de centre a secundària, però també sembla que s'intueix la necessitat de redefinir o aclarir tant el rol general que ha de desenvolupar l'EAP com la seva posició respecte dels centres i de l'Administració. Dóna la sensació que els professionals d'aquest sector perceben que la situació una mica convulsa de l'ensenyament i algunes tendències respecte a l'assessorament psicopedagògic demanen una reflexió en els equips, en l'Administració i en els centres respecte a la relació que s'hi estableix.

Apareixen algunes funcions concretes que es proposen com a importants en l'àmbit d'aquesta definició, la necessitat de facilitar processos de canvi tot ajudant a la reflexió i la millora en els centres, proposta de que els EAP facin de mediadors entre el centre i l'entorn i més concretament dels canvis que s'hi produeixen, demanar que els EAP desenvolupin tasques de suport i seguiment en les innovacions per complementar les actuacions formatives.

Pel que fa a la formació com a eina per a la millora dels EAP es proposen algunes temàtiques com ara actualització en els temes novedosos que vagin apareixent i en noves maneres de tractar temes coneguts, formació en diagnòstic institucional, formació en estratègies d'intervenció psicopedagògica, formació en continguts curriculars.

Apareix la proposta de promoure una certa especialització dins dels equips relacionada amb la necessitat de formacions específiques per determinades intervencions, sembla que aquesta preocupació tindria a veure amb la que hem comentat en un paràgraf anterior sobre la possible confusió en un context canviant i cada cop més complex i exigent.

Quant a les maneres com s'ha de desenvolupar la formació dels professionals dels EAP es proposa la formació dins dels equips perquè pot adaptar-se a les necessitats específiques, això sembla relacionar-se amb la proposta de que els equips elaborin projectes que s'adaptin al context en el que actuen i als canvis de l'entorn, semblaria que la demanda de projectes compartits específics es coherent amb la necessitat de dissenyar actuacions de formació específiques per a aquests projectes dins de cada equip.

També aquí apareixen propostes de que els EAP tinguin paper actiu en l'estructuració dels sectors i més concretament en la coordinació o mediació entre els centres educatius i els serveis del sector, torna a aparèixer el concepte de xarxa com a un nou context relacional on els EAP haurien de desenvolupar la seva activitat professional.

Anexo 3

*Informe de evaluación elaborado por
El EAP de Sants-Montjuïc*

AUTOAVALUACIÓ DE L'EQUIP

**INTERVENCIÓ DE L'EAP EN LA TRANSICIÓ DE PRIMÀRIA A
SECUNDÀRIA**

Desembre 2004

EAP B.03 SANTS-MONTJUÏC

INDEX

- 1. INTRODUCCIÓ:**
 - 1.1. UNA MICA D'HISTÒRIA**
 - 1.2. VALORACIÓ DEL PROCÉS ACTUAL**
- 2. METODOLOGIA**
- 3. PROPOSTES DE MILLORA**
- 4. DOCUMENTS ANNEXOS**

1. INTRODUCCIÓ

1.1. UNA MICA D'HISTÒRIA

A finals del curs 2000-01, i arrel del treball realitzat per en Joan de Diego durant una llicència d'estudis concedida pel Departament d'Ensenyament sobre "Un model d'autoavaluació sistemàtica orientada a la millora en els EAP (MASOM-EAP¹⁹)", l'equip es planteja un procés de reflexió i d'avaluació interna.

Inicialment, s'enceta el treball amb una reflexió enfocada al "Projecte de l'Equip" amb l'objectiu d'explicitar la nostra identitat professional, tot compartint-la.

Durant tot el curs 2001-02 es tira endavant aquest procés, abordant els següents aspectes:

- La interpretació de les funcions i objectius de l'EAP.
- L'anàlisi del context de la intervenció.
- Els marcs teòrics .
- La cultura de treball de l'equip.
- *L'estil d'intervenció.*

Posteriorment, ens vam familiaritzar amb l'ús dels 36 criteris de qualitat que proposa el model MASOM-EAP, a partir d'un treball individual de reflexió de cada professional en relació a cadascun dels criteris, des de la doble perspectiva d'*estat* (graú d'acompliment del criteri) i *rellevància* (importància que se li atorgava).

Després d'aquesta reflexió individual, vam fer una posada en comú i una redacció conjunta de les conclusions que queden reflectides en un document intern de l'equip.

El curs 2002-03, i a partir de la incorporació de noves professionals a l'equip, es posa en comú el treball anterior i, de cara a l'elecció d'un objecte d'avaluació, comencem a compartir les diferents experiències professionals i constatem que un dels àmbits en el que veiem més la necessitat de fer propostes de millora era la **transició Primària-Secundària**.

Vàrem veure que a partir de la implementació de la LOGSE es va fer als EAP l'encàrrec de participar en el pla d'orientació i acollida dels alumnes que s'incorporaven a l'ESO.

La intervenció a l'EAP de Sants-Montjuïc va ser a diferents nivells, en funció de si el centre de secundària era de nova creació per acollir l'ESO o tenia una història anterior d'atenció al BUP.

En el primer any de la implementació de l'ESO, l'EAP en reunió de directors de Sants, amb la presència de la Inspecció, va presentar la fitxa de traspàs que havia elaborat per facilitar el coneixement dels alumnes de 6é.. Es va arribar a

¹⁹ En aquell moment inicial el modelo se denominó MASOM (Model d'Avaluació Sistemàtica Orientada a la Millora), posteriormente se denominó "Modelo EDSOM-EAP".

l'acord per part dels directors de primària que es complimentarien aquestes fitxes. Alguns centres ho van fer, altres no, i es va deixar que cada escola decidís com fer-ho.

A Zona Franca i Poble Sec tampoc es va generalitzar.

En els moments de reflexió interna de l'equip, vam veure: per una banda, uns procediments en la transició P-S poc lligats, amb poca iniciativa i previsió per part dels centres i alhora sentíem força insatisfacció en la nostra intervenció com EAP en els IES, això ens va fer prendre la decisió d'escollir aquest tema com objecte d'anàlisi i revisió utilitzant l'instrument d'autoavaluació sobre el que havíem començat a treballar el curs 2001-2002.

Aquest tema ens sembla que ens hauria de permetre tenir un paper més rellevant com equip de sector, recuperant una funció de nexa i donant continuïtat al seguiment i atenció dels alumnes.

1.2 VALORACIÓ DEL PROCÉS ACTUAL.

Al llarg dels cursos 2002-03 i 2003-04, hem anat actualitzant el model d'informe de transició Primària-Secundària i hem dinamitzat als centres de Primària per a la seva utilització.

Tanmateix, ens hem proposat estar més pendents de les finalitats de l'informe i del seu ús per part dels IES: poder tenir els alumnes ben documentats i servir com a referent per a l'ajustament de la resposta educativa (composició dels grups-classe, dels grups de diversitat, actuacions tutorials, treball amb famílies....)

En alguns centres, s'han fet actuacions en tutories de 6è, amb xerrades informatives per alumnes i famílies.

Hem anat consensuant els criteris i definint un procediment força exhaustiu per poder fer la presentació als IES dels alumnes amb dictamen o amb informe psicopedagògic de l'EAP.

Igualment, s'ha acordat intensificar la presència de l'EAP en les reunions de coordinació entre el professorat dels centres de Primària i els de Secundària.

Finalment, s'ha potenciat la utilització de les graelles que recullen informació de tots els alumnes de 6è que passen a cada IES i s'ha prestat més atenció al traspàs intern entre les companyes de l'equip dels expedients dels alumnes, vetllant la continuïtat del seguiment.

Globalment, en relació a la transició Primària-Secundària, la valoració que fem d'aquestes actuacions és que encara sentim que cal aprofundir i consolidar la nostra participació en aquest procés.

Ens cal compartir instruments per valorar les competències instrumentals dels alumnes, estratègies per planificar l'acollida als IES dels alumnes amb n.e.e. També s'ha d'aprofundir en els criteris davant la dificultat per a l'orientació entre escolaritat ordinària o especial (repercussió en l'autoimatge dels alumnes que

han fet la primària ordinària i ara ens cal una ESO adaptada; fer un estudi de necessitats i recursos del sector i compartir-ho amb la Inspecció).

D'altra banda, hi ha hagut un cert grau de satisfacció per part d'alguns professionals en la col·laboració amb els centres per a l'atenció a la diversitat dels alumnes amb diferents necessitats educatives que s'incorporen a l'IES, tot i que no és generalitzable a tots els centres

2. METODOLOGÍA

La nostra intenció era avaluar el grau de satisfacció que teníem en la nostra feina en la Secundària per tal de plantejar-nos unes línies de millora.

Preteníem definir unes tendències que permetessin millorar la nostra intervenció en els centres i marcar quins canvis es podrien produir en els centres a partir de les nostres actuacions.

Aquesta va ser una tasca de reflexió interna dins del propi equip. Es tractava de treballar els criteris que ens semblaven més rellevants i que feien referència a l'àmbit del pas de P a S.

Els criteris que vam considerar més adequats per fer aquesta anàlisi van ser els que feien referència a aspectes generals de la nostra intervenció com a psicopedagogs i els referits a les formes concretes d'intervenció als propis centres.

La revisió d'aquests criteris ens va permetre definir les tendències de millora i les actuacions que recollim en el següent apartat.

Aquestes reflexions les hem organitzades en tres àmbits:

- **TREBALL INTERN: PLANS D'ORGANITZACIÓ I MILLORA**
- **ATENCIÓ ALS CENTRES, L'ALUMNAT I LES SEVES FAMÍLIES: PLANS DE COL·LABORACIÓ I D'ATENCIÓ A CENTRES**
- **SECTOR: PLANS DE COORDINACIÓ**

Algunes de les sessions van ser supervisades pel propi Joan de Diego, autor del Model d'Autoavaluació.

3. PROPOSTES DE MILLORA

PLANS D'ORGANITZACIÓ I MILLORA

ÀMBIT: TREBALL INTERN

TENDÈNCIES DE MILLORA

ACTUACIONS

<p>1. Planificar i desenvolupar la posada en comú i la reflexió sobre la pràctica en aquest camp, com a camí cap a la cohesió i millora.</p> <p>2. Aprofundir la coherència interna en aquest aspecte, tot acordant:</p> <ul style="list-style-type: none">..criteris.procediments.documents, instruments <p>3. Proposar i desenvolupar un programa marc per al traspàs de Primària a Secundària, que després es negociarà amb la resta d'institucions.</p> <p>4. Actualitzar les eines d'avaluació psicopedagògica i, en particular, adequar-les per a la valoració de l'alumnat nou-vingut.</p>	<ul style="list-style-type: none">• Explicitació del que es fa i proposta d'un procediment comú (finalitats, processos i instruments).• Definició de criteris psicopedagògics per a la presa de decisions en l'orientació educativa dels alumnes amb necessitats educatives específiques (modalitats d'escolarització, dictàmens, informes psicopedagògics..)• Presentació de la proposta de l'equip a la Inspecció, per donar-la a conèixer i demanar el seu suport institucional.• Anàlisi conjunt de les característiques diferencials dels centres per adaptar la metodologia de treball a les seves característiques i necessitats.• Posada en comú i recull de les eines que les professionals utilitzem per a la valoració de l'alumnat amb necessitats educatives especials en el PaS.• Revisió, ampliació, validació... de les eines de valoració psicopedagògica, per tal que siguin útils per als alumnes nou-vinguts amb necessitats específiques.• Assistència a convocatòries de formació, intercanvi d'experiències, lectura de publicacions... en relació a l'alumnat nou-vingut i compartir aquests coneixements amb l'equip.• Producció de diferents documents escrits que deixin constància de les diferents actuacions en relació a la transició primària-secundària i recull en un dossier monogràfic.
---	--

	<ul style="list-style-type: none">• Revisió, ampliació... dels diferents documents de recull de dades i traspàs d'informació:<ul style="list-style-type: none">..Informe de transició Primària-Secundària (tutors 6è-IES),.Informe psicopedagògic per a la incorporació a l'ESO (EAP-IES),.Full de seguiment psicopedagògic al llarg de la primària, ??.Graella recull de l'alumnat amb condicions significatives (EAP-EAP).• Coordinació entre els professionals de l'equip per al traspàs d'informació de l'alumnat susceptible de rebre una atenció específica.
--	--

PLANS DE CO.LABORACIÓ I D'ATENCIÓ A CENTRES

ÀMBIT: ATENCIÓ ALS CENTRES, L'ALUMNAT I LES SEVES FAMÍLIES

TENDÈNCIES DE MILLORA

ACTUACIONS

1. Promoure la generalització i la sistematització del traspàs d'informació i l'acollida, per millorar l'atenció a l'alumnat a l'IES.

2. Actualitzar en la negociació dels plans de treball la participació i la planificació del PaS, contextualitzant-lo respecte a les necessitats de cada centre.

3. Potenciar l'EAP com a referent psicopedagògic en el PaS, a partir de donar continuïtat al seguiment dels alumnes amb n.e.e.

4. *Facilitar el procés de presa de decisions sobre l'emplaçament escolar entre alumnat, famílies, centres, serveis, ... i aportar i generar informació que faciliti la presa de decisions en el PaS.*

- Treball en els centres per afavorir la sistematització dels processos: criteris comuns, claredat del que és rellevant i coneixement de com es transmet la informació.
- Col·laboració per a que es facin les reunions de coordinació entre els centres de primària i secundària, participació de l'EAP en aquestes trobades.
- Acord de plans de treball que recullin de forma concreta les actuacions de l'EAP en la transició Primària-Secundària.
- Participació en les reunions de tutors o equips docents en les que s'informa de les característiques de l'alumnat de 1r d'ESO amb necessitats educatives específiques i es planifica la resposta educativa.
- Aportació dels elements rellevants sobre l'alumnat amb necessitats educatives específiques, derivats de la coordinació amb els serveis externs, per tal de vetllar l'orientació, l'acollida i el posterior seguiment en els centres.
- Coordinació amb els tutors de 6è per a la detecció dels alumnes amb necessitats educatives específiques.
- Valoració psicopedagògica i/o social d'aquest l'alumnat.
- Reunions amb el professorat de primària i entrevistes amb les famílies per a la presa de decisions sobre l'emplaçament escolar.
- Elaboració dels dictàmens d'escolarització i dels informes tècnics corresponents.

PLANS DE COORDINACIÓ	
ÀMBIT: SECTOR	
TENDÈNCIES DE MILLORA	ACTUACIONS
<p>1. Fomentar la col·laboració amb Inspecció (i altres òrgans o serveis de l'Administració) en el PaS.</p> <p>2. Potenciar la funció de l'EAP com a enllaç entre els centres i altres serveis del sector.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Coordinació amb els serveis externs d'atenció a l'alumnat amb necessitats educatives específiques, per tal de fer l'orientació educativa més adient en cada cas. • Reunió de treball amb la Inspecció per tal de compartir el projecte de l'equip en relació a la transició Primària-Secundària i demanar el seu suport per donar-lo a conèixer als centres docents del districte. • Fer una anàlisi conjunt sobre les necessitats globals dels alumnes amb n.e.e. del districte que han d'incorporar-se a l'ESO.

4. DOCUMENTS ANNEXOS

- Informe tutorial de transició Primària-Secundària.
- Graella recull d'informació de l'alumnat de 6è amb condicions significatives, per a la coordinació EAP-EAP.
- Acta de la reunió amb els acords sobre els criteris per a l'elaboració de dictàmens i informes psicopedagògics en la transició Primària-Secundària.
- Proves psicopedagògiques per a l'avaluació de l'alumnat susceptible de dictàmens i/o informe psicopedagògic. Inventari d'instruments.
- Dictamen per a l'escolarització a l'ESO.
- Informe tècnic per a alumnes amb condicions socioculturals desfavorides.
- Informe psicopedagògic per a la incorporació a l'ESO.
- Esquema resum del EDSOM

Anexo 4

Propuesta de evaluación para el EAP de Gracia

PROPOSTA DE PLA D'AUTOAVALUACIÓ DE L'EAP DE GRÀCIA PER AL CURS 2004-05

1- Decisió de dur a terme l'autoavaluació

El procés d'autoavaluació és, de fet, una prescripció que s'ha fet a tots els EAP en les instruccions de funcionament de la DGOIE. Per tant la proposta actual és, en part, la resposta a aquestes instruccions. No obstant això, l'EAP de Gràcia ja estava iniciant un procés de reflexió interna per a redefinir i cohesionar el seu funcionament arran de la ampliació i consolidació de la plantilla de l'equip el curs passat.

Per tant la proposta que es presenta ara concreta, per al curs 2004-05, les actuacions que es volen desenvolupar dins d'un procés que l'EAP ha decidit d'emprendre en compliment de les instruccions però també com a una necessitat sentida i expressada dins del propi equip. L'EAP vol donar, a més un caire determinat a aquesta autoavaluació: Volem que **serveixi per a millorar** la nostra pràctica professional, que **tingui un caire continuat i globalitzat** encara que en cada moment ens fixem en algun aspecte o àmbit de la nostra pràctica i que ens **permeti augmentar el nostre coneixement sobre la tasca que desenvolupem a partir de la col·laboració i el diàleg** amb les persones i grups implicats (alumnes, famílies, centres, professorat, inspecció, administració, serveis i programes externs,...).

2- Definició dels referents (Criteris Generals de Qualitat) per a l'avaluació

Quan avaluem estem, d'una manera o altra, emetent un judici de valor sobre allò que analitzem, per fer-ho necessitem disposar d'uns criteris que ens indiquin què és el que considerem valuós dins la nostra pràctica assessora.

Per tant un dels primers passos que hauríem de fer en una avaluació interna és definir els Criteris Generals de Qualitat que serviran de referents per a orientar tot el procés. Aquests criteris no s'han d'entendre, però, com una formulació tancada ja que en el decurs de la pròpia avaluació, si es fa bé, haurien d'ampliar-se i reconstruir-se també els criteris.

En el nostre cas i moment actuals hem de dir que l'EAP de Gràcia té dos referents principals per a l'avaluació:

- els EIXOS de MILLORA formulats en el Pla Trienal 2003-06 que indicaven les tendències de millora proposades per als propers anys
- els criteris que s'han anat definint en les reflexions internes de l'equip i que cohesionen la seva feina. Val a dir que aquests criteris no estan recollits en cap document escrit sinó que funcionen de forma implícita o s'explíciten verbalment en cada moment en que s'han de fer servir.

Per tant en el procés d'autoavaluació de l'EAP de Gràcia s'haurà d'incloure en algun moment l'explicitació dels seus criteris d'intervenció. Per al curs 204-05

s'hauran de definir, si més no, aquells que facin referència a l'àmbit de la pràctica que es vulgui avaluar.

3- Selecció de l'àmbit a avaluar en un CICLE o microprocés

Com ja hem dit abans, el procés d'autoavaluació hauria de ser continuat i global, però cal anar posant el focus de l'anàlisi successivament en diferents aspectes o àmbits concrets per poder aprofundir i fer propostes concretes de millora. Per tant procediríem a desenvolupar, dins del procés general, microprocessos o "cicles" d'avaluació d'algun àmbit de la pràctica que l'equip consideri rellevant per la seva importància, perquè es considera poc satisfactori o per oportunitat conjuntural. Tot i això el tipus d'avaluació que volem fer ens demana que, sigui quin sigui, l'àmbit escollit el tractem com una part de la complexitat de la nostra pràctica i que li apliquem els criteris que ens orienten com a equip. D'aquí la importància de definir els criteris generals dels que hem parlat abans. D'aquí també la importància de contextualitzar i situar l'àmbit triat dins el conjunt de les actuacions de l'EAP com veurem en l'apartat següent.

Per al CICLE 2004-05 l'EAP de Gràcia s'ha proposat continuar l'autoavaluació que ja va iniciar el curs passat sobre:

- **El procés d'avaluació psicopedagògica dels alumnes.**
- **El registre, lús i la custòdia de la informació que se n'obté.**

4- Contextualització i caracterització de l'àmbit a avaluar

Aquí es tractaria de definir amb més precisió l'àmbit que avaluarem, caldria respondre a algunes qüestions com ara:

- En quins contextos es dona? Quina és la seva situació dins el Pla de l'EAP?
- Quins processos implica? quines persones o grups estan implicades?
- Quines actuacions hi desenvolupa l'EAP?
- Quines aportacions específiques hi fa l'EAP?

5- Formulació de les preguntes inicials de l'avaluació del CICLE

Es tracta de formular els interrogants que hauríem de respondre al llarg de l'avaluació de l'àmbit triat, un possible esquema que, en el nostre cas, caldria concretar en el tema de l'avaluació psicopedagògica seria:

- Quines necessitats té cada persona o grup implicats en els processos citats en l'apartat anterior?
- La forma com s'estan desenvolupant actualment els processos d'aquest àmbit, cobreixen d'una manera adequada les necessitats descrites?

- . des de la relació entre les demandes i la resposta de l'EAP
 - . des de la coherència de la resposta de l'EAP amb els seus criteris i teories
 - . des de l'acompliment de l'encàrrec i les instruccions de l'Administració
 - . des de la funcionalitat i l'operativitat de la feina (relació cost-resultats)
 - . des de les millores percebudes en les situacions objecte d'avaluació
- Com es podria millorar la intervenció de l'EAP i/o els processos estudiats en general per que acomplissin millor amb les necessitats dels diversos implicats? (*Les propostes de millora*)
 - Cal ampliar, millorar, matisar, redefinir, els criteris de valor de l'EAP?

6- Desenvolupament dels DIÀLEGS que estructuraven el procés d'autoavaluació en el model triat

La resposta a les preguntes concretades en l'apartat 5 es construiria a partir de l'establiment d'un conjunt de diàlegs interns i externs a l'EAP. Aquesta estratègia busca validar les conclusions i les propostes de millora sorgides del procés avaluador mitjançant la "raó dialògica" ja que la pràctica d'assessorament com la mateixa educació són pràctiques que es construeixen socialment i, per tant, la seva avaluació i millora ha de ser, també, una construcció social.

En tractar-se d'un procés d'*auto*-avaluació és important que la iniciativa i la gestió del procés recaiguin en l'EAP. Però, perquè sigui útil i vàlid ha de recollir la informació i les opinions dels altres implicats.

En el model ADSOM-EAP²⁰ que s'ha triat per a fer aquesta autoavaluació es proposen 4 diàlegs que poden desenvolupar-se simultàniament, tot i que comencen i acaben en el diàleg intern a l'EAP. Aquests diàlegs són:

- Diàleg amb el coneixement intern de l'EAP
- Diàleg amb el coneixement extern
- Diàleg amb els contextos de la pràctica
- Diàleg amb el grup de col·laboradors crítics

En la pàgina següent s'exposa un esquema orientatiu de les tasques i metodologies que podrien utilitzar-se en aquests diàlegs.

²⁰ Versión en catalán de EDSOM-EAP

ESQUEMA DE LES TASQUES I METODOLOGIES A DESENVOLUPAR EN ELS DIÀLEGS

	Diàleg amb coneixement intern	Diàleg amb coneixement extern	Diàleg amb contextos pràctica	Diàleg amb grup col·laborador
TASQUES	<ul style="list-style-type: none"> - Posada en comú entre els professionals de l'EAP de concepcions i pràctiques sobre l'avaluació psicopedagògica: <ul style="list-style-type: none"> . objectius . procediments . estratègies . instruments - Aplicació dels criteris de referència de l'EAP a l'anàlisi dels processos d'Av. Psicop. <ul style="list-style-type: none"> . explicitació/selecció de criteris de l'EAP . ús del "eixos de millora" del Pla Trienal 	<ul style="list-style-type: none"> - Cerca i estudi de documentació sobre l'Av.Ps. - Intercanvi professional amb persones o institucions que puguin aportar-nos informació útil sobre el tema. - Cerca, estudi, adaptació de materials o instruments que poden ser útils en el nostre context. 	<ul style="list-style-type: none"> - Recollir les necessitats, interessos, percepcions dels implicats (professorat, famílies, alumnes, inspecció, administració, altres serveis). - Contrastar el nostre discurs sobre l'Av. Ps. amb la nostra intervenció real - Valorar els efectes de l'Av. Ps. tal com es desenvolupa sobre les situacions a les que s'aplica. 	<ul style="list-style-type: none"> - Lectura i anàlisi del primer informe d'autoavaluació elaborat per l'EAP. - Comentaris crítics, especialment sobre la coherència i la viabilitat de les propostes. - Discussió amb l'EAP sobre el treball d'autoavaluació i sobre les propostes. Per a ser tingudes en compte en l'informe final.
METODOLOGIA	<ul style="list-style-type: none"> - debat/posada en comú - presa i registre d'acords en grup - autoinformes - anàlisi de casos - anàlisi de materials reals - anàlisi d'instruments Av. Ps. 	<ul style="list-style-type: none"> - recerca documental - anàlisi de documents - consulta a experts - intercanvi professional amb col·legues - anàlisi i adaptació de materials 	<ul style="list-style-type: none"> - Entrevistes - Qüestionaris - Observacions - consultes 	<ul style="list-style-type: none"> - Comunicació/difusió de l'informe - Debat /posada en comú - Intercanvi /negociació/ consens

Anexo 5

*Propuesta de evaluación para
el EAP de Sant Andreu*

PROPOSTA DE PROCÉS D'AUTOAVALUACIÓ (MODEL ADSOM-EAP²¹)

EXEMPLE PER A L'EAP DE SANT ANDREU (2004-05)

ÀMBIT D'AVALUACIÓ: “*El treball intern de l'equip*”

1) Decisió d'iniciar el procés d'autoavaluació, decisions organitzatives.

En el context actual, els EAP han rebut l'encàrrec de l'Administració de dur a terme processos d'autoavaluació. Tot i així el model que proposem requereix que l'equip prengui en les seves mans la iniciativa i la voluntat de desenvolupar aquesta tasca com una activitat important més enllà de l'obligació d'acomplir una prescripció externa. És a dir l'autoavaluació és una activitat dels professionals de l'EAP que després es contrasta o és dóna a conèixer a altres (Administració, centres, col·legues,...)

Per tant, treballar des de l'òptica del model ADSOM requereix una decisió explícita per part del conjunt de l'equip que s'ha de reflectir en un compromís intern, i en una previsió de temps i d'organització per desenvolupar la tasca.

2) Definir i acotar el tema d'avaluació

El procés d'autoavaluació hauria de ser continuat i global, però cal anar posant el focus de l'anàlisi successivament en diferents aspectes o àmbits concrets per poder aprofundir i fer propostes concretes de millora. Per tant procediríem a desenvolupar, dins del procés general, microprocessos o “cicles” d'avaluació d'alguns àmbits de la pràctica que l'equip consideri rellevant per la seva importància, perquè es considera poc satisfactori o per oportunitat conjuntural.

Tot i això el tipus d'avaluació que volem fer ens demana que, sigui quin sigui, l'àmbit escollit el tractem com una part de la complexitat de la nostra pràctica i que li apliquem els criteris que ens orienten com a equip. D'aquí la importància de definir els criteris generals per valorar-lo. D'aquí també la importància de contextualitzar i situar l'àmbit triat dins el conjunt de les actuacions de l'EAP.

En aquest apartat caldria:

- Enunciar l'àmbit que s'avaluarà en el procés actual: “**El treball intern**”
- Descriure'l / Definir-lo (relacionar-lo amb la resta d'actuacions de l'EAP)
- Definir els processos o actuacions que inclou
- Prioritzar, si és el cas, aquells aspectes que són més rellevants.

(Les reflexions i els acords corresponents a l'apartat 2 podrien reflectir-se en la Fitxa nº 1 que us adjunto a tall d'exemple, he fet una simulació referida al vostre tema d'estudi)

²¹ Versión en catalán de EDSOM-EAP

3) Formular-se les preguntes de l'autoavaluació

Es tracta de formular els interrogants que hauríem de respondre al llarg de l'avaluació de l'àmbit triat. Aquestes qüestions orientarien les activitats del procés.

(en la Fitxa 2 us adjunto un exemple del que podrien ser aquests interrogants en el supòsit de la vostra autoavaluació. Les preguntes estan dividides en 3 grups: bases, anàlisi de la pràctica i propostes)

4) iniciar els diferents diàlegs (els 4 proposats en el model ADSOM-EAP)

La resposta a les preguntes concretades en l'apartat 3 es construiria a partir de l'establiment d'un conjunt de diàlegs interns i externs a l'EAP. Aquesta estratègia busca validar les conclusions i les propostes de millora sorgides del procés avaluador mitjançant la "raó dialògica" ja que la pràctica d'assessorament com la mateixa educació són pràctiques que es construeixen socialment i, per tant, la seva avaluació i millora ha de ser, també, una construcció social.

En el cas del vostre EAP el tema triat (el treball intern) fa que hi hagi un context de diàleg privilegiat: "Diàleg amb el coneixement intern". Tot i així pot ser convenient fer algun contrast amb els contextos externs.

A continuació proposo **un exemple d'activitats que es podrien fer en els diferents diàlegs**. Recordem que poden recolzar-se els uns en els altres i que no necessàriament s'han de desenvolupar en l'ordre en què s'exposen.

4.1. diàleg amb el coneixement intern

- Reflexió conjunta sobre les **concepcions dels professionals** respecte del treball intern (aquesta tasca ja s'hauria iniciat en l'apartat 2).
- Esforç per **explicitar els criteris** que es faran servir per valorar el treball intern i establir la relació d'aquests criteris amb els que l'EAP utilitza per valorar la seva actuació global. Pot ser que els criteris de l'EAP estiguin acordats i escrits (en documents interns, en els Plans d'Actuació, ...) o que funcionin tàcitament, però sempre hi són i ens ajuden a prendre les decisions, un dels objectius de l'autoavaluació seria anar-los explicitant.

(si ho creieu convenient, en aquest punt es pot consultar algun conjunt de criteris proposat per persones o grups externs: ACPEAP, Documents sobre Assessorament Psicopedagògic, Instruccions Administració, etc. També teniu a la vostra disposició el Sistema Obert de Criteris de Qualitat (SOCQ) que forma part del model ADSOM. Us puc enviar la darrera versió)

- Reflexió individual sobre **les necessitats que tenen els diferents professionals** respecte del treball intern de l'equip. (que esperem o necessitem de l'equip?).

- Posada en comú de la reflexió individual i **formulació conjunta de les Finalitats / Objectius** del treball intern des del punt de vista de l'EAP com organització.

(Tant les reflexions individuals com la col·lectiva sobre les necessitats / finalitats / objectius es podrien recollir en la Fitxa 3 que us adjunto)

- Treball per comissions per a **descriure la pràctica actual** de l'equip en els diferents vessants del treball intern (es podrien agafar els que s'hagin descrit en la Fitxa 1: cada comissió descriuria les actuacions que es fan en aquell vessant, les persones implicades, el temps dedicat, possibles punts forts i febles, possibles aspectes a millorar, propostes,...).
- **Anàlisi valorativa** conjunta a partir dels treballs de les comissions, caldria relacionar les *Finalitats / Objectius* acordats anteriorment amb la *realitat del treball intern* i amb els *criteris de valor* de l'EAP. D'aquesta reflexió hauria de sortir un document o llistat on es recullin els aspectes que semblen estar ben resolts i aquells en què caldria introduir modificacions. (en aquests passos de la reflexió es pot utilitzar la informació recollida en *el diàleg amb el coneixement extern* i, si s'escau, en el *diàleg amb els contextos de la pràctica* que després comentarem).

(La descripció i valoració de la pràctica en els diferents processos del Treball Intern podrien recollir-se en la Fitxa 4 que us adjunto)

- **Formulació de propostes** (potser amb treball previ de les mateixes comissions d'abans) per a la millora del treball intern. Haurien d'incloure la seva justificació, les actuacions i condicions perquè es puguin dur a terme i la prioritització o temporització per a la seva implantació.
- **Redacció d'un document** en que es reculli: el treball d'autoavaluació, les reflexions i acords de l'equip sobre l'àmbit estudiat i la seva relació amb la resta d'actuacions de l'EAP, les propostes de millora, el pla per posar-les en marxa, els recursos que poden requerir-se (materials, formació, cooperació, redistribució del temps,...), les aportacions que des de l'avaluació de l'àmbit estudiat es poden fer a l'avaluació global de l'EAP (explicitació de criteris).

4.2. Diàleg amb el coneixement extern

- Buscar informació, experiències, materials, instruments,..., que puguin enriquir el debat i aportar nous coneixements. (*La Fitxa 5 que us adjunto, serviria per registrar, durant les reflexions de l'equip, les fonts de coneixement que es podrien buscar per cada tema d'interès*).
- Llegir, visitar, consultar, intercanviar, recollir impressions,..., com a recolzament als debats, reflexions i propostes del treballs dins l'equip.

4.3. Diàleg amb els contextos de la pràctica

En aquest diàleg es busca l'opinió d'aquells amb qui interactuem en la nostra intervenció (centres, famílies, serveis, administració, etc.) per tal de complementar el nostre coneixement i, també, per comprovar l'aplicació real del nostre discurs teòric amb la nostra pràctica. Ara bé al haver triat per avaluar l'àmbit de "treball intern", aquest diàleg no és gaire rellevant en aquest cas.

Amb tot l'equip hauria de pensar si vol fer alguna consulta als centres, inspecció, Serveis territorials, en aspectes com ara:

- imatge de cohesió que ofereix l'equip en les seves intervencions (que seria un reflex del treball intern)
- grau d'eficiència en la resposta a les demandes de l'Administració que depenen de l'organització interna de l'equip.
- Altres ?

4.4 Diàleg amb els col·laboradors crítics

Es tractaria de buscar una altra font de validació del treball, de rebre més suggeriments o coneixements i de buscar un cert compromís en el recolzament a les propostes.

Caldria convidar un grup de persones (p. ex.: inspector de l'EAP, 2 directors/res de centre (primària i secundària), algun/a col·lega d'un altre EAP, alguna persona que hagi fet formació o supervisió per als EAP,...) a que llegeixin el document on es recull l'autoavaluació i les propostes. Posteriorment podrien fer una sessió de treball en que discutissin, primer entre ells i després amb l'EAP, el document i fessin suggeriments crítics a la feina feta.

L'EAP hauria de recollir i interpretar els suggeriments i decidir si els incorpora al document final.

5) **Document final**

El procés hauria d'acabar amb la redacció del document final en què s'exposessin:

- els resultats de l'autoavaluació de l'àmbit (Respostes a les preguntes de la Fitxa 2)
- les propostes de millora
- el pla per implementar-les
- els recursos necessaris (personals, materials, formació, distribució temps laboral,...)
- els criteris utilitzats per valorar i propostes per definir/modificar els de l'EAP (és a dir, l'aportació de l'avaluació desenvolupada a la del conjunt de la feina de l'EAP)

EAP SANT ANDREU PROPOSTA AUTOAVALUACIÓ 2004-05 (FITXA 1)

OBJECTE D'AVALUACIÓ: El treball intern de l'EAP

DEFINICIÓ DE L'OBJECTE:

Exemple: entenem per "treball intern" el conjunt d'actuacions que els membres de l'equip (en grup o individualment) desenvolupen per tal que l'equip pugui funcionar adequadament i assolir al màxim possible els seus objectius com a organització.

En el conjunt de tasques de l'EAP, estaria clarament situat en els "Plans d'organització i millora"**. Bàsicament es du a terme en el temps de feina en que no s'està interactuant amb els centres, alumnes, famílies, serveis o administració.

PROCESSOS / ACTUACIONS INCLOSOS EN L'OBJECTE D'AVALUACIÓ

"EXEMPLE"

9- **gestió de l'equip**, actuacions adreçades al bon funcionament de l'EAP com a organització.

10-**Reflexió/formació interna**, actuacions adreçades a millorar contínuament el coneixement i la pràctica professional

11-**Cohesió/regulació**, actuacions adreçades a promoure una actuació coherent dels professionals de l'EAP en la resta d'àmbits d'intervenció.

12-**Suport tècnic professional**, actuacions adreçades a proveir suport a cada professional per a que pugui desenvolupar adequadament la feina.

13-**Suport personal professional**, actuacions adreçades a proveir un context Relacional-professional que faciliti el desenvolupament de la feina dins i fora de l'equip

n-etc.....

** Aquesta denominació fa referència a la classificació de tasques dels EAP que es fa dins el model ADSOM-EAP: Plans de Col·laboració, Plans d'Atenció, Plans de Coordinació, Plans d'Organització i Millora

EAP SANT ANDREU PROPOSTA D'AUTOAVALUACIÓ 2004-05 (FITXA 2)

OBJECTE D'AVAUACIÓ: El treball intern de l'equip

EXEMPLE

<i>PREGUNTES INICIALS PER A L'AUTOAVALUACIÓ EN AQUEST ÀMBIT</i>	
<p>B A S E S</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Quines CONCEPCIONS comparteix l'EAP com equip sobre les tasques de treball intern (necessitat, importància en el conjunt de la feina, processos que inclou, responsabilitat de cada professional,...)? - Quins CRITERIS, dels que l'EAP té com a referents, són més rellevants per a valorar el seu treball intern? - Quines NECESSITATS té cada professional de l'EAP respecte del treball intern? Hi ha altres implicats (externs)?
<p>A N À L I S I P R À C T I C A</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Quina RESPOSTA està donant l'EAP, en la pràctica, a les necessitats que té en aquest àmbit de treball? (descripció de les actuacions) - Quina és la SATISFACCIÓ que ofereix la nostra resposta a les necessitats dels diferents implicats? membres de l'equip o altres? - Quina és la COHERÈNCIA de la nostra pràctica de treball intern amb els criteris de l'EAP? (coherència amb la cultura, el projecte, l'estil de l'EAP) - Quin és el grau d'ACOMPLIMENT de l'ENCÀRREC que rebem per part de l'Administració? - Quin grau de FUNCIONALITAT i OPERATIVITAT assolim en l'execució de les actuacions dins aquest àmbit?
<p>P R O P O S T E S</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Quines PROPOSTES DE MILLORA faríem en les nostres actuacions de treball intern? - Quins RECURSOS necessitaríem? (personals, materials, formació, temps, ...) - Quines PRIORITATS establiríem en l'execució de les propostes?

EAP SANT ANDREU PROPOSTA AUTOAVALUACIÓ 2004-05 (FITXA 4)

OBJECTE D'AVAUACIÓ: El treball intern de l'EAP

EXEMPLE

DESCRIPCIÓ I VALORACIÓ DE LA PRÀCTICA. VESSANT: GESTIÓ EQUIP

Finalitats / Objectius acordats:

Actuacions que es desenvolupen

Persones / temps dedicats

Valoracions (punts forts i febles)

Propostes de millora

OBJECTE D'AVALUACIÓ: El treball intern

EXEMPLE (*)

DIÀLEG AMB EL CONEIXEMENT EXTERN: IDENTIFICACIÓ TEMES/FONTS

TEMES D'INTERÈS PER AL DEBAT	FONTS DE CONEIXEMENT
- Textos normatius sobre l'àmbit de "treball intern"	- Instruccions DGOIE - Resolucions - Funcions al Decret de S. Educatius - ...
- Experiències reeixides en altres EAP	- Article a la revista - Consulta o visita als companys/es de l'EAP -
- marcs teòrics sobre treball en equip, dinàmica de grups, etc.	- Llibre de la biblioteca de l'EAP - Llibre citat o recomenat - Material del curs..... que va fer un dels membres de l'equip - Consulta a un/a professional extern/a - ...
- materials per a avaluar o planificar aspectes concrets de l'àmbit	- Qüestionari sobre el clima relacional a - Pautes per a organitzar l'arxiu de casos de consulta externa de l'EAP de..... - Materials a la pàgina Web - ...
- Criteris per avaluar el treball intern dins el conjunt de les tasques dels EAP	- Llibres sobre l'assessorament - Documents de l'ACPEAP sobre característiques dels EAP - Models de gestió de qualitat dels cursos per a directors - SOCQ del model ADSOM-EAP - ...

(*) Naturalment, només és un exemple per veure moltes possibilitats, a la pràctica només cal buscar aquells temes i fonts que ens siguin necessaris per resoldre els dubtes o cercar la informació adient al treball que estem fent.

QUADRE DE NECESSITATS / FINALITATS / OBJECTIUS QUE ASSIGNEM A CADA PROCÉS (O VESSANT)

EXEMPLE

PROCÉS nº 1 GESTIÓ	PROCÉS nº 2 REFLEXIÓ / FORMACIÓ
PROCÉS nº 3 COHESIÓ / REGULACIÓ	PROCÉS nº 4 SUPORT TÈCNIC PROFESSIONAL
PROCÉS nº 5 SUPORT PERSONAL PROFESSIONAL	PROCÉS nº n ETC.

Anexo 6

*Documentación enviada a
los 2 expertos consultados*

(acompañando al modelo EDSOM-EAP)

PRESENTACIÓN DEL MODELO DE EVALUACIÓN

EDSOM –EAP

Autor: Joan de Diego Navalón

Comentario previo

La presentación que se muestra en un archivo adjunto es un breve resumen de un trabajo de investigación desarrollado por el autor con la intención de presentarlo como tesis doctoral en el Departamento de Didáctica y Organización Educativa (DOE) de la Universidad de Barcelona. Bajo el título:

“Propuesta de un Modelo de Evaluación para la Comprensión y la Mejora de la práctica de los Equipos de Asesoramiento Psicopedagógico”

El modelo de evaluación que se propone ha sido denominado “EDSOM-EAP” (Evaluación Dialógica Sistemática Orientada a la Mejora para los Equipos de Asesoramiento Psicopedagógico)

Esta presentación se ha elaborada para someter el modelo EDSOM-EAP a la valoración crítica de diversos expertos en evaluación y/o en asesoramiento psicopedagógico. La intención es tener opiniones cualificadas y relevantes sobre:

- Coherencia del modelo con la fundamentación teórica que lo sustenta
- Coherencia interna entre los diferentes componentes del modelo
- Viabilidad del modelo en cuanto a su posible aplicación
- Adecuación de los componentes del modelo (ideas-fuerza, finalidades, proceso, instrumentos)
- Ajustes, mejoras, ampliaciones que pueda requerir el modelo
- Cualquier otra valoración, crítica o aportación que crean pertinente los expertos que revisen el modelo

Estas aportaciones serían la base para la revisión final del modelo antes de incluirlo en la tesis doctoral.

En la elaboración de la presentación actual se ha intentado mantener un equilibrio entre:

- aportar la información suficiente para que el modelo pueda ser valorado en el contexto de la investigación.
- No hacer un documento excesivamente extenso que pudiera dificultar la tarea de las personas que desarrollan la valoración crítica.

Es difícil, cuando se ha estado tanto tiempo trabajando en un proyecto, tener la perspectiva suficiente para decidir si se ha expuesto la información necesaria que lo haga comprensible para quien se acerca a él por primera vez.

Por tanto, quedo a la disposición de los expertos que valoren esta presentación para ampliar, aclarar o comentar los aspectos que puedan necesitarlo.

Con mi más profundo agradecimiento y admiración

Joan de Diego Navalón

Barcelona, Enero 2005

1- INTRODUCCIÓN – CONTEXTUALIZACIÓN DEL MODELO

1.1 Descripción general

El modelo de Evaluación EDSOM-EAP es el resultado de un proceso de investigación que he desarrollado durante 5 años. El proyecto que tengo la intención de presentar como tesis doctoral, pretendía **formular una propuesta de modelo de evaluación para los Equipos de Asesoramiento Psicopedagógico (EAP) que aportara información y conocimiento relevante para la comprensión y la mejora de su práctica.**

1.2 Trayectoria personal

Me ha parecido oportuno, al iniciar la presentación, exponer algunos datos referidos a mi trayectoria profesional para situar mejor el contexto desde el que efectúo mis aportaciones.

Licenciado en Ciencias de la Educación (pedagogía), especialidad: Organización y Tecnología Educativa. (1979)

Ejercí como maestro de Educación Infantil durante 5 años

Ejerzo como Asesor Psicopedagógico en un EAP desde hace 20 años

Actualmente soy Director del EAP del distrito de Gracia en Barcelona donde trabajo. (anteriormente he desempeñado la dirección del EAP del distrito Sants-Montjuïc durante 10 años)

Paralelamente, trabajo como Profesor Asociado (tiempo parcial) en el Departamento de Didáctica y Organización Educativa de la Universidad de Barcelona desde hace 9 años.

Por tanto el trabajo que presento se desarrolla desde una doble visión:

- como miembro y director de uno de los servicios que se pretende evaluar
- como miembro de la comunidad universitaria

creo que esta doble visión me permite una perspectiva (dentro-fuera) que se trasluce en todo el proyecto y en el modelo de evaluación resultante.

1.3 Los EAP dentro de los “Sistemas Externos de Apoyo” en el Sistema Educativo en Cataluña

Los “Equipos de Asesoramiento y Orientación Psicopedagógica” (EAP) son órganos técnicos de la Administración Educativa Catalana.

Estos equipos están integrados por profesionales de la psicología, la pedagogía (o la psicopedagogía) y el trabajo social. Forman parte de las redes de programas y servicios que ofrecen apoyo técnico a los centros y que en la bibliografía sobre

asesoramiento educativo suelen denominarse “*Sistemas Externos de Apoyo*” (Escudero, 1992).

Dentro de ese conjunto de programas y servicios las funciones de los EAP atienden, al menos, dos grandes ámbitos:

- la evaluación y orientación del alumnado que presenta algún tipo de necesidad educativa específica.
- el asesoramiento curricular al profesorado.

Los profesionales de los EAP son, por tanto, quienes tienen encomendadas las funciones de asesoramiento psicopedagógico externo en el sistema educativo de Cataluña.

Cada equipo atiende las demandas que surgen en su sector geográfico (comarca, distrito,...) y su intervención se desarrolla, fundamentalmente, a través de la presencia periódica de uno de sus profesionales en cada centro educativo (de las etapas de educación Infantil, Primaria y Secundaria) con actuaciones reguladas por un Plan de Trabajo acordado y firmado por el director/a del centro y el/la profesional del equipo.

A pesar de que los EAP no tienen una práctica uniforme entre ellos, podríamos decir que, mayoritariamente, el asesoramiento que pretenden desarrollar se orienta hacia un modelo “educacional”, “preventivo” y “colaborativo” (Solé, 1998; Monereo y Solé, 1996; West i Idol, 1987).

Además, en este proyecto, se puso énfasis en la concepción de los EAP como facilitadores de los procesos de innovación en los centros educativos (De Diego 2002). Es decir, entendemos que, de una forma genérica, la estrategia principal de los asesores debería ser *promover y dar apoyo a aquellos procesos en que el profesorado de los centros reflexiona sobre sus preocupaciones profesionales e introduce modificaciones para mejorar su práctica educativa*. Esos procesos de cambio educativo pueden tener una amplitud y profundidad muy diversa en función de las preocupaciones o intereses de los equipos docentes. Pueden referirse a revisiones amplias de la metodología o la organización pedagógica del centro, pero también pueden dirigirse a la revisión y modificación de la respuesta educativa específica que se planifica para un alumno o grupo concretos. De manera que **el asesoramiento psicopedagógico orientado a la facilitación de la innovación educativa** puede atender simultáneamente a la Institución en su conjunto y a las preocupaciones concretas cotidianas que se plantea el profesorado.

1.4 La preocupación por la evaluación de los EAP

El objetivo del estudio era proponer formas de evaluación que resultaran útiles para conocer mas profundamente y mejorar la práctica asesora que hemos descrito. De lo dicho en el apartado anterior se deducen algunas cuestiones importantes sobre la práctica de los EAP y la posibilidad de evaluarla:

- La práctica asesora dentro del modelo que hemos descrito, es sumamente compleja por diversas razones (Bonals y De Diego, 1996). Entre

esas razones, una de las más relevantes para nuestro trabajo es que la práctica asesora se construye a partir de la colaboración (o la interacción) entre un conjunto de profesionales, usuarios e instituciones que tienen diferentes necesidades respecto del asesoramiento y visiones diversas sobre cómo es y cómo debe ser la intervención de sus profesionales. Esta complejidad dificulta la identificación precisa de las intervenciones de los asesores, de los cambios producidos a raíz de su actuación y de los criterios o indicadores que pueden utilizarse para valorar la calidad del asesoramiento. Por tanto será necesario buscar formas de evaluar que puedan tener en cuenta las aportaciones, visiones y necesidades de todos los implicados en la construcción de eso que llamamos asesoramiento psicopedagógico.

- La evaluación de los EAP aparece como una necesidad técnica para ajustar continuamente una práctica tan compleja y cambiante. Los asesores deben analizar continuamente la adecuación de sus acciones a los contextos en los que actúan, a las demandas que reciben, a las variaciones en las necesidades de las poblaciones a las que atienden y de los encargos de la administración, etc..
- Por otro lado la evaluación para la mejora de la propia práctica es un elemento de coherencia profesional e incluso un imperativo ético. Si los EAP pretenden potenciar los procesos de reflexión y cambio en los centros con los que colaboran, es lógico que ellos mismos apliquen las estrategias de práctica reflexiva sistemática a sus actuaciones.
- Además, por ser un servicio público los EAP deben ser evaluados, o evaluarse, desde la responsabilidad de ofrecer a sus usuarios (profesorado, alumnos, familias, administración,...) un servicio de calidad. Aquí la cuestión será decidir quién y cómo define los criterios de calidad para los equipos psicopedagógicos. En este caso también será necesario recurrir a la construcción social para no dejar un aspecto tan importante en manos, únicamente, de los administradores que, a menudo, no conocen suficientemente las situaciones sobre las que deciden.

Cabe decir que tanto los profesionales de los EAP como la Administración son conscientes de la importancia de evaluar su práctica:

Los EAP tienen una larga tradición como equipos reflexivos que procuran fundamentar sólidamente sus decisiones y ajustarlas a los contextos en que actúan, por tanto en su trabajo interno y en la colaboración con los centros, suelen dedicar un tiempo considerable a revisar sus intervenciones.

Desde otro punto de vista, *la Administración* se ha interesado progresivamente por introducir elementos de concreción en la planificación de las actuaciones de los equipos y de valoración de sus intervenciones en las memorias que estos elaboran al final de cada curso. La intención, en este caso, era tener más información sobre lo que realmente hacen los EAP y promover una cierta eficiencia y la estandarización de algunos de los procesos. En este sentido, la tendencia creciente de la Administración hacia la burocratización ha desembocado, últimamente, en propuestas de evaluación en una línea excesivamente cuantitativa y con muy poca influencia en la práctica real de los equipos.

Vemos, pues, que la evaluación se entiende como un procedimiento de gran importancia técnica y ética, pero la insatisfacción sobre las formas concretas de llevarla a cabo hace que este tema se encuentre entre las preocupaciones no resueltas de los profesionales y de los responsables de la Administración. Podríamos decir que en esta cuestión nos debatimos, generalmente, entre dos extremos que reconocemos como poco satisfactorios:

- Por un lado, **valoraciones que se perciben como genéricas y poco sistemáticas**, basadas en indicadores imprecisos y que no proporcionan información fiable sobre el impacto real de la tarea asesora. Suelen llevarse a cabo a partir de las discusiones entre los profesionales de los equipos en sus reuniones de coordinación o entre estos profesionales y los de los centros cuando evalúan la ejecución de los planes de trabajo. A menudo no se utilizan elementos de sistematización o de contraste más allá de las opiniones o percepciones de los participantes.
- En el otro extremo, **Valoraciones cuantitativas** (promovidas generalmente por la Administración) que buscan eludir la complejidad de la práctica asesora simplificando abusivamente la realidad. Se basan en el recuento de las pocas actuaciones profesionales que pueden ser cuantificadas, (p.ej: número de entrevistas desarrolladas, número de informes redactados,...) pero no dicen nada de su calidad ni de la relevancia de esas actuaciones para los asesorados. Menos aún, de las muchas actuaciones que se llevan a cabo y no pueden ser, o no son, cuantificadas.

En este momento de nuestro análisis parece oportuno recordar una paradoja que constata Miguel Ángel Santos (1990) respecto a la evaluación de centros *“La tradicional forma de evaluar los centros escolares ha estado presidida en nuestro país por fórmulas excesivamente simplificadoras. Basta revisar la bibliografía al respecto/.../ para darse cuenta de una curiosa particularidad: Se explicita la complejidad de la tarea y se propone una forma extremadamente simplificada de llevarla a cabo.”*

Ante estos dilemas y paradojas, el estudio se proponía recoger la preocupación por evaluar adecuadamente la complejidad de la práctica asesora.

Nuestro objetivo era proponer un modelo de evaluación capaz de generar información relevante para el análisis de la práctica asesora en su complejidad y ponerla a disposición de las distintas personas o instituciones que pueden tomar decisiones para mejorarla.

1.5 El proyecto de investigación: un largo recorrido

El proyecto de investigación se inició con un estudio en el curso 2000-01 que culminó con la propuesta del modelo inicial. Posteriormente el modelo se ha probado en diferentes equipos, se han creado algunos instrumentos ad-hoc y se han introducido modificaciones.

Al ser un modelo para ser aplicado y adaptado a los diferentes contextos que se pretendan evaluar, **podemos considerar que está y estará en continuo desarrollo**. En los siguientes apartados exponemos:

- El proceso de la investigación.
- El modelo de evaluación EDSOM-EAP en su estado actual de desarrollo.

2 – EL PROCESO DE LA INVESTIGACIÓN

2.1 El primer estudio – El modelo inicial

Se desarrolló durante el curso 2000-01 gracias a una “licencia de estudios” concedida por la Administración al autor para que llevara a cabo una investigación sobre la evaluación de los EAP (De Diego, 2001).

La investigación se desarrolló, fundamentalmente, a partir de un conjunto de **entrevistas en profundidad** en las que se recogió información de un total de **33 profesionales de diferentes sectores** directamente relacionados con el asesoramiento.

Como ya he mencionado, una de las características de la práctica de los EAP es que se construye entre diferentes actores, por tanto la opción metodológica de recabar información de los diversos sectores implicados busca la coherencia entre los aspectos conceptuales y procedimentales del estudio. Esta metodología permitió relacionar (hacer dialogar) las opiniones, necesidades, preocupaciones de cada uno (profesorado, asesores, técnicos de la Administración, inspectores, expertos,...) a la hora de interpretar los datos y formular las propuestas. Al mismo tiempo esta estrategia ha acabado siendo coherente, también, con el procedimiento que se propone para la evaluación de los EAP, basado en la validación por la razón dialógica, tal como expondremos mas adelante.

Estos elementos de coherencia interna entre las características de la práctica estudiada, las opciones metodológicas para la investigación y las propuestas finales para la evaluación, nos permiten recordar que la evaluación de la práctica profesional tal como se presenta aquí, tiene muchos puntos de contacto con las formas de investigación desarrolladas por los profesionales en su contexto de actividad. Esta línea de trabajo estaría próxima a propuestas como la “reflexión en la acción” (Schön, 1998) o la “investigación en la acción” (Elliott, J., 1989; Carr y Kemmis, 1988; Carr, 1993)

la muestra: Los profesionales entrevistados se seleccionaron agrupados en los **4 Sectores profesionales** que se juzgaron mas relevantes para tener una visión razonablemente completa del asesoramiento desde diferentes puntos de vista:

- **Sector EAP** : profesionales de los EAP de diferentes zonas, la mayoría se entrevistaron individualmente, una entrevista se hizo a un equipo completo.
- **Sector Administración:** personal técnico de la Administración directamente relacionado con la gestión de los EAP y Inspectores/as con cargos relevantes en la coordinación de los equipos.

- **Sector Centros** : profesorado y directores/as de Centros educativos de Primaria y Secundaria de diferentes zonas.
- **Sector Teóricos**: profesionales del ámbito científico o universitario que, además de haber mostrado preocupación teórica por el tema del asesoramiento y la evaluación hubieran participado directamente en tareas de formación o supervisión de los EAP.

La muestra no se seleccionó para que fuera estadísticamente representativa sino con criterios de relevancia y variedad. Se buscó sobre todo que los entrevistados/as, por su conocimiento, experiencia y situación pudieran aportar **informaciones relevantes** y **visiones complementarias** de la práctica asesora.

El resultado de esta investigación se plasmó en un **primer modelo** de evaluación que incluía:

- Opciones que fundamentan el modelo
- Propuesta de Ámbitos de Decisión y Evaluación de los EAP
- Propuesta de Sistema Abierto de Criterios de Calidad (SACC)
- Propuesta de procedimientos para la evaluación de los EAP

La memoria completa de la investigación que incluye el modelo inicial se puede consultar en De Diego 2001²²

2.2. La implementación en el EAP de Sants-Montjuïc

A partir del proyecto citado, el EAP de Sants-Montjuïc de Barcelona inició un proceso de autoevaluación utilizando el modelo propuesto. En un principio el autor del modelo era al mismo tiempo el director de ese EAP, después se trasladó a otro equipo y continuó vinculado al proceso de autoevaluación como asesor externo.

En esta primera implementación del modelo se probaron sobre todo dos usos complementarios del mismo:

- revisión genérica de la tarea del EAP y propuestas para la elaboración de un “Proyecto de Equipo” como documento de base para la coherencia y la evaluación de su actuación profesional
- evaluación de un aspecto concreto de la práctica a partir de la revisión inicial y del interés específico de los profesionales del equipo.

En el trienio 2001-2004 el trabajo de autoevaluación del EAP Sants-Montjuïc se concretó en:

- la elaboración de un Proyecto de Equipo (nada habitual en los EAP a pesar de su tradición reflexiva).

²² La memoria completa puede consultarse en: www.xtec.es/sgfp/llicencies/200001/resums/jddiego.htm

- revisión en profundidad de la actuación del EAP en la “transición del alumnado de la etapa Primaria a la Secundaria” (las propuestas de este trabajo se están llevando a la práctica actualmente con la colaboración de los centros y el impulso de la Inspección).

La utilización del modelo en el proceso de autoevaluación del EAP de Sants-Montjuïc permitió valorar su viabilidad y utilidad. También se hicieron modificaciones sobre la marcha para ponerlo en práctica y adaptarlo.

A partir de esta primera experimentación se introdujeron modificaciones en la estructuración del procedimiento, para hacerlo más aplicable y para potenciar los elementos de contraste entre los diferentes implicados.

Podríamos decir que el modelo fue tomando forma, se le dio una denominación precisa “modelo EDSOM” y se modificó la estructura del sistema abierto de criterios de calidad (SACC) para que fuera más útil en los procesos de evaluación

2.3. Reformulaciones en las propuestas para los EAP de Gracia y de Sant Andreu

Durante los cursos 2003-04 y 2004-05, se han formulado adaptaciones concretas del modelo EDSOM-EAP para la Autoevaluación de otros dos EAP de la ciudad de Barcelona:

- El EAP del distrito de Gracia que ha focalizado su evaluación sobre “Los procesos de Evaluación Psicopedagógica del alumnado”.
- El EAP del distrito de Sant Andreu que inicia su evaluación sobre “el ámbito del trabajo interno del equipo”

En estas propuestas de aplicación se han puesto en práctica y se han contextualizado las modificaciones introducidas a raíz de la primera revisión.

- Se ha fijado la secuenciación del procedimiento general.
- Se han sistematizado los 4 diálogos para la construcción conjunta
- Se han desarrollado propuestas de instrumentos para estructurar y registrar las informaciones y las reflexiones que se van produciendo.
- Se han adaptado las actuaciones previstas en el procedimiento general a las características y a los ámbitos de la práctica que cada EAP quería evaluar.

El resultado actual de este largo recorrido es el modelo de evaluación que se expone a continuación²³

²³ El modelo que se envió a los dos expertos es exactamente el que se expone en el capítulo 9 de la tesis.

