



Universidad de Valladolid

Facultad de Educación y Trabajo Social

**Máster Universitario en Inspección, Dirección y
Gestión de Organizaciones y Programas Educativos.**

TRABAJO DE FIN DE MÁSTER:

**EL ASESORAMIENTO: PROPÓSITO COMPARTIDO DE LA
INSPECCIÓN Y LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA**

Curso 2021-2022

Autora: D. ^a María Desiré González Verona
Tutor: Prof. Dr. D. Jaime Antonio Foces Gil

Agradecimientos.

Quiero agradecer a mis padres por darme tanto y enseñarme que el esfuerzo y la dedicación dan dulces frutos, a mi hermano por sus divertidas y sabias conversaciones y a mi pareja, Guillermo, por todo su cariño y apoyo que han sido de gran aliento.

A Montse, mi compañera, por hacerme el viaje más ligero.

Agradecer a todo el profesorado por su dedicación y enseñanzas, especialmente a Jaime, mi tutor, por guiarme, aconsejarme y ayudarme, dedicándome parte de su vida.

A todos los autores mencionados en este trabajo, por su generosidad al compartir su experiencia y conocimiento.

Resumen

A lo largo del presente trabajo se examinan la organización y funcionamiento de la inspección educativa y del sistema de orientación en la Comunidad Autónoma de Canarias (España), centrándonos principalmente en la función asesora. Para ello, se ha realizado un análisis de la normativa estatal y de la comunidad autónoma que nos ayude a describir la estructura que configura la Inspección y la orientación educativa para profundizar en el conocimiento de las funciones que cada una desarrolla, centrándonos de forma particular en la función asesora en busca de las similitudes y aspectos compartidos. Tras la aplicación del método comparativo (descripción-yuxtaposición-comparación) concluimos que la Inspección y la orientación educativa tienen aspectos y características comunes en relación con su función asesora, si bien con las lógicas diferencias producto de la ordenación jurídica de ambas y de sus distintos objetivos.

Palabras clave: asesoramiento, inspección educativa, orientación educativa, supervisión, educación comparada.

Abstract

Throughout this paper, the organization and functioning of the educational inspection and guidance system in the Autonomous Community of the Canary Islands (Spain) are examined, focusing mainly on the advisory function. To do this, an analysis of the state and autonomous community regulations has been carried out to help us describe the structure that makes up the Inspection and the educational orientation to deepen the knowledge of the functions that each one develops, focusing in a particular way on the advisory function in search of similarities and shared aspects. After applying the comparative method (description-juxtaposition-comparison) we conclude that the Inspection and educational guidance have common aspects and characteristics in relation to their advisory function, although with the logical differences resulting from the legal ordering of both and their different objectives.

Keywords: counselling, school inspection system, educational guidance, supervision, comparative education.

Índice

1. Introducción.....	7
2. Justificación.....	7
2.1. Motivación	8
2.2. Desarrollo de competencias	9
3. Objetivos.....	10
4. Fundamentación teórica.....	11
4.1. La función inspectora en la Comunidad Autónoma de Canarias. Descripción.....	11
<i>4.1.1. Organización y normativa reguladora de la Inspección educativa en la C. A. de Canarias.....</i>	<i>11</i>
<i>4.1.2. Funciones</i>	<i>17</i>
4.2. El sistema de orientación educativa en la Comunidad Autónoma de Canarias.....	24
<i>4.2.1. Organización y normativa.....</i>	<i>24</i>
<i>4.2.2. Funciones.....</i>	<i>32</i>
4.3. La función asesora en la Inspección y la orientación.....	41
<i>4.3.1. Conceptualización de la función asesora: evolución y tipos de asesoramiento.....</i>	<i>41</i>
<i>4.3.2. El asesoramiento desde la Inspección educativa</i>	<i>49</i>
<i>4.3.3. El asesoramiento desde el sistema de orientación</i>	<i>57</i>
4.4. Estudio comparativo (yuxtaposición de elementos comunes y elementos diferenciales).....	66
<i>4.4.1. Comparación de la función asesora de la Inspección y la orientación educativa</i>	<i>72</i>
5. Conclusiones	73
6. Referencias bibliográficas.....	75

Índice de figuras

Figura 1. Organización de la Inspección de la C. A. de Canarias	13
Figura 2. Elementos de la organización de la Inspección educativa en la C. A. de Canarias	13
Figura 3. Esquema de los principios organizativos de la Inspección educativa en la C.A. de Canarias	15
Figura 4. Principios organizativos de la Inspección educativa en la C.A. de Canarias.	15
Figura 5. Funciones de la Inspección educativa	17
Figura 6. Funciones de la Inspección educativa en la LOE/LOMLOE y la C. A. de Canarias	21
Figura 7. Etapas educativas en las que interviene la orientación educativa	25
Figura 8. Organización de los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógicos de la C.A. de Canarias	27
Figura 9. Elementos integradores de los EOEP de zona de la C. A. de Canarias	29
Figura 10. Esquema de las características de la orientación educativa en la C.A de Canarias	31
Figura 11. Características de la orientación educativa en la C.A. de Canarias	31
Figura 12. Funciones de los EOEP de zona y específicos en la C.A. de Canarias.....	34
Figura 13. Funciones de la orientación educativa	36
Figura 14. La evolución de la asesoría en España desde la década de los 80	42
Figura 15. Breve historia del asesoramiento	43
Figura 16. Concepciones del asesoramiento	46
Figura 17. Tipos de asesoramiento según Murillo	46
Figura 18. Tipos de asesoramiento según Domingo	47
Figura 19. Perspectiva asesora	48
Figura 20. Reflexiones sobre el asesoramiento en la Inspección educativa.....	52
Figura 21. Aspectos sobre los que asesora la Inspección educativa.....	53
Figura 22. Características del asesoramiento por parte de la Inspección educativa.....	54
Figura 23. Principios del asesoramiento en la Inspección educativa	55
Figura 24. Formas de asesoramiento de la Inspección educativa.....	56
Figura 25. Reflexiones sobre el asesoramiento de la orientación educativa	59
Figura 26. Asesoramiento indirecto al alumnado.....	61
Figura 27. Aspectos sobre los que asesoran los/as orientadores/as educativos.....	62

Figura 28. Características del asesoramiento por parte de los/as orientadores/as educativos.....	63
Figura 29. Principios del asesoramiento en la orientación educativa.....	64
Figura 30. Formas de asesoramiento de los/as orientadores/as educativos.....	65
Figura 31. Semejanzas en las funciones de la Inspección y la orientación educativa...	66
Figura 32. Yuxtaposición de las características del asesoramiento de la Inspección y la orientación educativa.....	68

1. Introducción.

El presente trabajo de fin de máster pretende estudiar la función asesora desde dos ámbitos diferentes y complementarios del sistema educativo: el de la Inspección Educativa y el de la Orientación, en la Comunidad Autónoma de Canarias.

Para ello partiremos de la descripción de la función inspectora en la comunidad autónoma de Canarias a través del análisis de la organización, normativa reguladora y funciones de la Inspección educativa en esta comunidad autónoma. Posteriormente nos adentraremos en el sistema de orientación educativa en la comunidad autónoma de Canarias conociendo su organización, normativa y funciones.

Una vez hayamos establecido la regulación legal y hayamos conocido las funciones que desarrollan tanto la Inspección como la orientación educativa, profundizaremos en el desarrollo de la función asesora por parte de ambos servicios, deteniéndonos en cada uno de ellos, previa conceptualización del asesoramiento.

Finalmente, presentaremos un estudio comparativo de la labor de asesoramiento que despliegan estos dos elementos del sistema educativo, destacando sus similitudes y diferencias.

2. Justificación.

A lo largo del desarrollo de las diferentes asignaturas del Máster Universitario en Inspección, Dirección y Gestión de Organizaciones y Programas Educativos me he percatado de las similitudes que comparten la orientación y la Inspección educativa en algunas de sus funciones, principalmente en las de asesoramiento, aunque con matices, pues mi formación como graduada universitaria partía de la orientación educativa.

En este sentido, quiera destacar las materias de “Intervención de la Inspección educativa en los centros y servicios educativos. Modelos de inspección, técnicas, procedimientos e instrumentos” en la que se ha abordado el asesoramiento de la comunidad educativa por parte de la Inspección educativa y “Proyectos de inspección y dirección para una sociedad y educación inclusiva y participativa” en la que se ha trabajado en torno a las funciones que desarrolla la Inspección para favorecer la inclusión, entre ellas, el asesoramiento.

Si bien las funciones inspectora y orientadora tienen cometidos bien diferenciados dentro del sistema educativo, existe, a mi juicio, un área común como es

el asesoramiento a la comunidad educativa y, principalmente, a los equipos directivos de los centros, por lo que en el presente trabajo profundizaré en estas cuestiones.

2.1. Motivación

Es preciso tener en cuenta que resulta muy complejo establecer una correspondencia estrictamente biunívoca entre órganos y funciones o, de manera similar, entre competencias y atribuciones de dichos órganos. Así, Gómez-Elegido (2002, p. 100) reseña con claridad que “las funciones de control, evaluación y asesoramiento, en sí mismas, no son patrimonio exclusivo de la Inspección de educación. Existen otros servicios de la Administración que pueden realizar estas funciones dentro o fuera de los propios centros”, siempre con el objetivo de que actuaciones y comportamientos de esas entidades puedan mejorar y profundizar en la calidad que manifiestan.

En la misma línea, Domínguez Guerra (2019, p. 12) mantiene que “asesorar no es solo una función exclusiva de la Inspección educativa, por tanto, eso va a conllevar la necesaria coordinación con esos entes, organismos o servicios que también contribuyen a esa mejora general de la calidad de los centros”.

En el presente trabajo se propone que uno de estos servicios son los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica y los orientadores de los Departamentos de Orientación en Secundaria, con los cuales la Inspección educativa comparte funciones de asesoramiento en los centros. En este sentido, Amber y Martos (2017) indican que la función asesora de los orientadores se despliega sobre los equipos directivos, el profesorado y la comunidad educativa.

La función asesora de la Inspección educativa aborda los mismos ámbitos, aunque de manera más amplia y compleja, ya que, como señala Domínguez (2019) la Inspección educativa asesora a los equipos directivos, profesorado, órganos de coordinación y el resto de la comunidad educativa que lo necesite, aunque va más allá, señalando que debe asesorar a la Administración.

Independientemente del servicio que ejerza la función asesora, su principal meta es que los centros, el profesorado y la comunidad educativa obtengan procesos orientados y con sentido para lograr la mejora educativa. (Hopkins, 2007)

2.2. Desarrollo de competencias

En cuanto a las competencias que consideramos se han desarrollado en la elaboración del presente Trabajo de Fin de Máster podríamos destacar las siguientes:

CG2 - Proporcionar las estrategias e instrumentos para realizar una gestión efectiva de la información que apoye a los procesos de toma de decisiones y resolución de conflictos bajo presión, analizando los posibles riesgos, así como sus causas y consecuencias, anticipándose a los problemas con propuestas de soluciones diseñadas desde la creatividad y la innovación de los procesos.

Desde el comienzo del proceso se ha tenido que gestionar la información que se ha impartido a lo largo de las asignaturas que componen el máster para comenzar a tomar decisiones de manera continua.

Esta toma de decisiones ha partido desde la selección del tema a abordar hasta la elección de la perspectiva o el contenido que se ha incluido finalmente y el que se ha optado por desechar.

Por ello, tras todas las decisiones tomadas para elaborar el presente trabajo, puedo mostrar mi acuerdo con Barzaga et al. (2019, p. 125) cuando refieren que “la toma de decisiones es una resolución de hacer, o dejar de hacer, o de adoptar o rechazar una actitud. La toma de decisiones es un acto de creatividad y confianza, donde interviene el riesgo y la incertidumbre”.

CB10 - Que los estudiantes posean las habilidades de aprendizaje que les permitan continuar estudiando de un modo que habrá de ser en gran medida autodirigido o autónomo.

“El aprendizaje autónomo cambió el paradigma de aprender a aprender al contemplar una educación para la vida, teniendo presente que el acto de aprender depende de las habilidades de pensamiento de orden superior para el desarrollo de una metainteligencia”. (Chica, 2010, p.193).

El desarrollo del presente trabajo ha supuesto un elevado nivel de autonomía y el despliegue de habilidades académicas como el manejo de una amplia variedad de información que ha exigido tareas de análisis, conceptualización, síntesis, investigación y pensamiento crítico.

CE11 - Conocer y mantener actualizada la información sobre el sistema educativo y su contexto, así como, el marco jurídico normativo para asesorar, orientar e informar a los distintos sectores de la comunidad educativa en el ejercicio de sus derechos y en el cumplimiento de sus obligaciones.

Como mantiene Imbernón (2001) la formación permanente del profesorado ya no se puede entender de forma exclusiva como la actualización científica, pedagógica y cultural, sino que habría que volver a descubrir la teoría para ordenarla, fundamentarla, revisarla, e incluso, destruirla si fuera necesario.

A nivel teórico la elaboración del presente trabajo ha requerido la búsqueda, ordenación y revisión de la normativa vigente, así como la lectura y síntesis del trabajo de varios autores procurando darle prioridad, a las publicaciones más recientes y a la calidad de sus aportaciones, de forma que el resultado del trabajo fuera lo más actualizado posible.

3. Objetivos.

Objetivo general 1: estudiar la función asesora desde dos ámbitos diferentes y complementarios del sistema educativo: el de la Inspección Educativa y el de la Orientación en la Comunidad Autónoma de Canarias.

Objetivos específicos:

1.1. Examinar la estructura organizativa de la Inspección y la orientación educativa en la comunidad autónoma de Canarias.

1.2. Analizar la normativa reguladora de la Inspección y la orientación educativa en la comunidad autónoma de Canarias.

Objetivo general 2: realizar un estudio comparativo de las funciones de la Inspección y la orientación educativa, con especial hincapié en el asesoramiento.

Objetivos específicos:

2.1. Describir las funciones que desarrollan la Inspección y la orientación educativa.

2.2. Comparar las funciones de la Inspección y la orientación educativa, principalmente el asesoramiento.

4. Fundamentación teórica.

4.1. La función inspectora en la Comunidad Autónoma de Canarias. Descripción.

Aunque en este apartado no nos detendremos, por entender que nuestro trabajo no pretende abordar todas ellas, en detallar las funciones de la Inspección educativa, es importante reseñar las modificaciones que realiza la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (en adelante LOMLOE) sobre la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (en adelante LOE) en torno a las funciones de la Inspección.

El artículo 151.a) de la LOE establece que será función de la Inspección “supervisar y controlar, desde el punto de vista pedagógico y organizativo, el funcionamiento de los centros educativos, así como los programas que en ellos inciden”.

En la LOMLOE esta función se ve modificada porque no solamente se insta a la Inspección a supervisar y controlar, sino también a evaluar, el funcionamiento de los centros educativos y programas, así como -añade- los proyectos. Asimismo, esta misma función menciona el respeto a la autonomía de los centros, lo cual no estaba contemplado explícitamente en la LOE.

Del mismo modo, la LOE en el artículo 151.h) recoge “cualesquiera otras que le sean atribuidas por las Administraciones educativas, dentro del ámbito de sus competencias” dejando la puerta abierta a un sinnúmero de funciones que puedan ser delegadas en la Inspección educativa.

Sin embargo, la LOMLOE la modifica regulando lo siguiente: “Orientar a los equipos directivos en la adopción y seguimiento de medidas que favorezcan la convivencia, la participación de la comunidad educativa y la resolución de conflictos, impulsando y participando, cuando fuese necesario, en los procesos de mediación.”

Por lo tanto, vemos que la LOMLOE a todas luces está potenciando el asesoramiento y acerca -al menos parcialmente y de esta manera- la figura de los/as inspectores/as educativos a la de los profesionales de la orientación educativa.

4.1.1. Organización y normativa reguladora de la Inspección educativa en la C. A. de Canarias.

Tal como establece el artículo 154 de la LOE las Administraciones educativas regularán la estructura y funcionamiento de los órganos que establezcan para

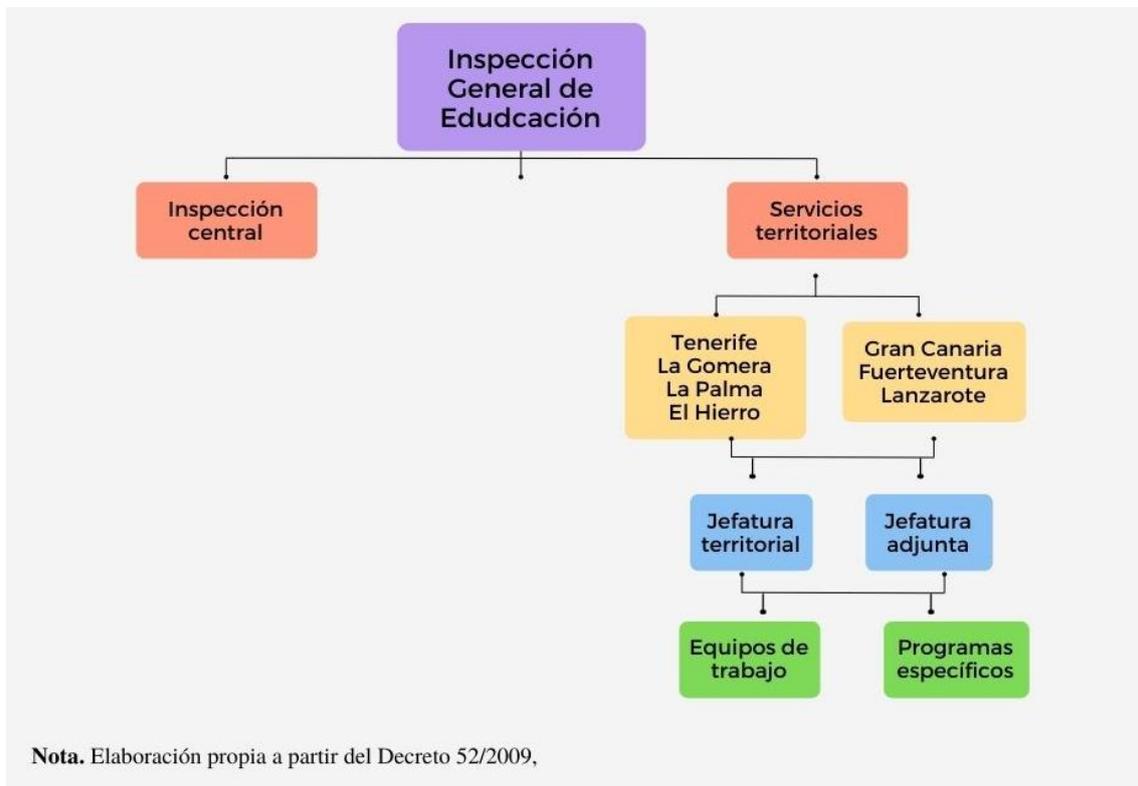
desempeñar la labor de la Inspección educativa en su respectivo territorio, lo cual no es modificado por la LOMLOE.

Esta organización institucional podrá ordenarse sobre la base de los perfiles profesionales de quienes desempeñen la función inspectora en función de sus titulaciones universitarias, cursos de formación en el ejercicio de la inspección, experiencia profesional en la docencia y experiencia en la propia Inspección.

En el ámbito de la Comunidad Autónoma (en adelante, C. A.) de Canarias, la Ley 6/2014, de 25 de julio, Canaria de Educación no Universitaria detalla en su artículo 18 que la administración educativa ejerce la inspección sobre todos los centros docentes públicos, concertados y privados, servicios educativos, programas y actividades del sistema educativo de la comunidad autónoma, excepto en el ámbito universitario.

El Decreto 52/2009, de 12 de mayo, por el que se aprueba el Reglamento de Ordenación de la Inspección de Educación de la C. A. de Canarias configura en su Capítulo II (Funcionamiento y organización de la Inspección de Educación) la organización y estructura de la Inspección Educativa en la C. A. de Canarias, desarrollando los elementos que la constituyen. Esta organización se encuentra recogida en la siguiente figura:

Figura 1. Organización de la Inspección de la C. A. de Canarias



Asimismo, la estructura que completa toda la Inspección educativa en la C. A. de Canarias implica muchos otros elementos organizativos que recogemos en la siguiente figura:

Figura 2. Elementos de la organización de la Inspección educativa en la C. A. de Canarias

Elementos integradores	Características principales
Titular de la Inspección General	Personal funcionario de carrera del Cuerpo de Inspectores de Educación o del Cuerpo de Inspectores al servicio de la Administración Educativa, con destino definitivo en la C. A. de Canarias. Depende de la Viceconsejería de Educación y es nombrado por libre designación por el/a Consejero/a competente en materia de educación.
Inspector/a Central	Personal funcionario de carrera del Cuerpo de Inspectores de Educación o del Cuerpo de Inspectores al servicio de la Administración Educativa, con destino definitivo en la C. A. de Canarias. Depende de la Inspección General y será nombrado por el Consejero/a competente en materia de Educación.
Consejo General de la Inspección de Educación	Órgano consultivo y de asesoramiento. Compuesto por quienes ejercen las funciones de la titularidad de la Inspección General, la Inspección central y las Jefaturas Territoriales.

Consejos Territoriales de Inspección	Órganos colegiados de participación competente para la formulación de propuestas sobre planificación, coordinación y evaluación interna del Servicio Territorial. Presidido por la Jefatura Territorial.
Servicios Territoriales de la Inspección de Educación.	Todo el personal inspector que desarrolle sus funciones como tal en su ámbito territorial. Existen dos servicios territoriales. Uno correspondiente a las islas de Tenerife, La Gomera, El Hierro y La Palmas y, otro, correspondiente a las islas de Gran Canaria, Lanzarote y Fuerteventura. Se estructura en Jefaturas Territoriales, Jefaturas Adjuntas, Equipos de Trabajo y Programas Específicos. Todos los centros de un ámbito territorial tendrán un inspector o inspectora de referencia.
Jefaturas Territoriales.	Personas pertenecientes al Cuerpo de Inspectores de Educación o al Cuerpo de Inspectores al Servicio de la Administración Educativa con destino definitivo en la C. A. de Canarias. Nombrados por la Consejería competente en materia de educación.
Jefaturas Adjuntas	Funcionarios/as de carrera del Cuerpo de Inspectores de Educación o del Cuerpo de Inspectores al Servicio de la Administración Educativa. Nombrado/a por el Consejero/a competente en materia de educación. Sus funciones las encomienda quien ejerce la Jefatura Territorial correspondiente y le sustituirá en caso de enfermedad, ausencia, suspensión o cese hasta su sustitución por el procedimiento legalmente establecido.
Equipos de trabajo	Estructura organizativa interna para realizar tareas de supervisión en los centros. Lo constituyen un total de 4 a 6 inspectores/as designados por el titular de la Inspección General.
Coordinador/a de equipos de trabajo de la Inspección	Nombrado/a por la persona titular de la Inspección General entre los/as integrantes de cada Equipo de Trabajo.
Programas específicos de trabajo	Serán definidos por la Inspección General. La persona titular de la Inspección General de Educación designará un responsable en cada ámbito territorial para cada uno de estos Programas. Todas las personas que ejercen funciones inspectoras se adscribirán a uno de estos Programas.
Miembros de la Inspección	Cada uno de los miembros de la Inspección tendrá un conjunto de centros asignados durante 4 años.

Nota. Elaboración propia a partir del Decreto 52/2009.

En cuanto a la organización de los servicios territoriales cabe señalar que esta fragmentación se basa en la división provincial de la C. A. de Canarias, que tiene su origen en el artículo 1 del Real Decreto de 21 de septiembre de 1927 en el que se establece que el archipiélago canario se divide en las provincias de Santa Cruz de Tenerife y Las Palmas. Asimismo, en su artículo 2 establece que la provincia de Santa Cruz de Tenerife estará compuesta por las islas de La Palma, La Gomera y el Hierro, mientras que la provincia de Las Palmas está integrada por las islas de Gran Canaria, Lanzarote y Fuerteventura, así como los islotes de Alegranza, Roque del Este, Roque del Oeste y La Graciosa.

Sin embargo, cabe señalar que desde el año 2018, La Graciosa tiene la consideración de isla, tal como se encuentra recogido en la Ley Orgánica 1/2018, de 5 de noviembre, de reforma del Estatuto de Autonomía de Canarias.

En el artículo 28 de la Orden de 22 de mayo de 2011, por la que se desarrolla la organización y el funcionamiento de la Inspección Educativa de la C. A. de Canarias se recogen los principios organizativos que se representan en la siguiente figura:

Figura 3. Esquema de los principios organizativos de la Inspección educativa en la C.A. de Canarias



El desarrollo de los principios organizativos es sumamente útil para conocer la manera en que se ordena la organización, por ello, en la siguiente figura se amplía la conceptualización de cada uno de los principios presentados en la anterior.

Figura 4. Principios organizativos de la Inspección educativa en la C.A. de Canarias

Principio organizativo	Observaciones
Trabajo en equipo	Procedimiento ordinario de organización y funcionamiento interno. Potencia la cualificación individual y se alcanza un tratamiento homogéneo e integrado de los criterios y de la actuación.

Jerarquía	Se expresa a través de los diferentes órganos y niveles de responsabilidad que estructuran la Inspección General de Educación y establece los canales de comunicación, toma de decisiones y reparto de tareas.
Unidad de actuación	El Plan de Trabajo Anual es único para todos los miembros de la Inspección educativa.
Participación	Participación de todos los componentes del servicio.
Protocolización de procedimientos	Los/as inspectores/as están obligados a utilizar los protocolos establecidos para el ejercicio de sus funciones. Incluso si un centro directivo tiene incorporado su propio protocolo de procedimiento para un proceso, se debe utilizar este. Si se considera la necesidad de un nuevo protocolo no establecido en el repositorio oficial, se pondrá en conocimiento de la Comisión de Gestión de la Calidad para su estudio y elaboración, si procediese.
Autonomía en la emisión de informes y propuestas	Completa autonomía para emitir informes y propuestas, siempre que se ajusten a la ley y a los criterios técnicos del servicio, siendo la responsabilidad del contenido exclusiva de sus autores.
Planificación	Es una exigencia profesional técnica que implica la identificación de los procesos de aplicación y tareas, asignación de tiempos y recursos y previsión de la secuencia de ejecución de forma coherente, eficaz y eficiente, evitando la improvisación.
Intervención en cualquier tipo de centros	Se interviene en cualquier tipo de centro y servicio educativo, público y privado, independientemente del nivel o modalidad educativa no universitaria que en ellos se imparta y sobre todos los elementos y aspectos del servicio educativo prestado por los centros, para asegurar el cumplimiento de las leyes, la garantía de los derechos y la observancia de los deberes de todos los que participan en los procesos de enseñanza y aprendizaje, la mejora del sistema educativa y la calidad equidad de la enseñanza.
Nota. Elaboración propia a partir de la Orden de 22 de mayo de 2011, por la que se desarrolla la organización y el funcionamiento de la Inspección Educativa de la C.A. de Canarias.	

Secadura (2008) realiza un análisis de once principios organizativos que comparten las diferentes comunidades autónomas en cuanto a la estructura de la Inspección educativa siendo estos la unidad, homogeneidad, territorialidad, profesionalidad, jerarquía- dependencia, planificación, trabajo en equipo, coordinación, especialización, tipicidad de las actuaciones y evaluación de resultados.

En base a este análisis aclara que la Inspección educativa mantiene un modelo que nació para dar respuesta a otro sistema tipo de sistema escolar que actualmente se debe cuestionar puesto que no tiene en cuenta los nuevos factores que inciden en el sistema educativo actual.

Entre estos factores se destaca el desarrollo de las TIC, que nos pueden permitir un manejo más eficiente de los datos y que convierte en una tarea inútil las rutinas.

Tal como hemos podido apreciar a lo largo del estudio del desarrollo de la organización y la normativa de la Inspección educativa, en nuestra opinión esta es una

estructura jerárquica con roles y funciones claramente delimitados donde los/as inspectores/as conocen qué espera de ellos la institución educativa y cuáles son los principios a los que deben adherirse a nivel organizativo.

4.1.2. Funciones

Las funciones de la Inspección educativa se encuentran claramente especificadas en el artículo 151 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, posteriormente modificado en el apartado sesenta y siete quinquies de la LOMLOE, están funciones quedan plasmadas en la siguiente figura:

Figura 5. *Funciones de la Inspección educativa*



Desgranando cada una de estas funciones presentadas anteriormente, nos encontraríamos con la **supervisión, evaluación y control**, desde un punto de vista pedagógico y organizativo del funcionamiento de los centros, proyectos y programas que se desarrollen en ellos, aunque respetando el marco de autonomía de cada centro.

Tal como se concreta en el artículo 151 de la LOE modificado en el apartado sesenta y siete quinquies de la LOMLOE las funciones señaladas anteriormente se deben llevar a cabo desde una visión pedagógica, lo cual acerca la labor de la Inspección a la orientación educativa.

Es indudable la vinculación histórica de la Inspección con las funciones de **control y supervisión**. Sin embargo, algunos autores como García y Pérez (2017) sugieren que el control y supervisión dedicado meramente al cumplimiento de la normativa por parte del maestro/a o profesor/a debe ser sustituido por el control y supervisión de los centros y del sistema, desde una visión pedagógica, lo cual concuerda con lo recogido en la LOMLOE.

Asimismo, García y Pérez (2017) también añaden que la **evaluación** debe ocupar un papel fundamental en la tarea de la Inspección, pero con dos concreciones. Por un lado, la información a la ciudadanía del funcionamiento de todos los aspectos del sistema educativo y de los centros y, por otro lado, orientándose a una evaluación que genere cambios reales, internalizados y sostenibles. Esta evaluación se podría considerar un análisis sistémico de zonas, centros o situaciones educativas e implicaría una práctica colaborativa y un liderazgo permanente que convertiría al inspector/a en un mediador entre la gestión política y los centros educativo o ciudadanos.

La siguiente función que se recoge es la **supervisión de la práctica docente y directiva y colaborar con su mejora continua**, lo cual podemos entender como la propia acción de asesoramiento, puesto que la mejora requiere del consejo de un profesional especializado.

El despliegue de esta función, tal como sugieren Antúnez y Silva (2020), favorece el enriquecimiento del patrimonio de los centros: los profesionales y sus talentos puesto que esta función afecta directamente al desarrollo profesional de los docentes y los equipos directivos y para la Inspección educativa implica un liderazgo orientado a que los y las profesionales que trabajan en los centros lo hagan con la idoneidad que proporciona la actualización científica y didáctica y la mejora constante de las competencias para realizar eficientemente su trabajo.

La tercera, cuarta y quinta funciones hacen referencia la **participación de la inspección en la evaluación del sistema educativo y sus elementos**, así como el **velar por el cumplimiento de la normativa en los centros educativos y por el cumplimiento y aplicación de los principios y valores recogidos en la misma**.

Todo ello está relacionado con la valoración de forma continua del sistema educativo para lograr los ajustes pertinentes entre el sistema “formal” y la escuela “real de forma que se refuercen los puntos fuertes y se mejoren las áreas que lo requieran, lo que en definitiva redundará, en una escuela y una enseñanza de calidad (Casanova, 2005).

La siguiente función menciona el **asesoramiento, orientación e información** a los distintos sectores de la comunidad educativa en el ejercicio de sus derechos y cumplimiento de sus obligaciones.

Esta función es cercana a las funciones que se realiza desde la orientación educativa y, atendiendo a lo que indican Antúnez y Silva (2017) radica en la orientación y acompañamiento que realiza la Inspección educativa a los/as profesionales de los centros escolares y que es entendido como un proceso de ayuda consentida, con un objetivo compartido y una predisposición emocional positiva hacia la empatía, afecto y respeto personal y profesional hacia las personas que reciben esta ayuda.

La penúltima función alude a la **emisión de informes**. Los mismos Antúnez y Silva (2020) determinan que la función inspectora se desarrolla a través de ocho funciones, siendo una de ella, el dictamen. Según estos autores, esta función consiste en la emisión de opiniones y juicios sobre hechos, situaciones y prácticas profesionales a través de la confrontación de evidencias e indicios con lo que se encuentra establecido en la norma general y de educación, los principios psicopedagógicos que orientan el currículo escolar y los valores asociados a las sociedades democrática como son las justicia, la equidad o el respeto, entre otros.

La última función citada en la LOMLOE es la **orientación a los equipos directivos** en la adopción y seguimiento de medidas que favorezcan la convivencia, la participación de la comunidad educativa y la resolución de conflictos, impulsando y participando, cuando fuese necesario, en los procesos de mediación lo cual es una función semejante a la que realizan los orientadores educativos.

Un instrumento esencial para la continua mejora de la enseñanza y para garantizar el derecho a la educación para todo el alumnado en igualdad de condiciones requiere de una Inspección altamente cualificada, comprometida con los centros docentes, mediadora en los conflictos, conocedora de la realidad social y escolar y que asesore a la comunidad educativa desde una convivencia positiva basada en los principios de libertad, tolerancia y pluralismo (López, 2016).

En la C. A. de Canarias la Orden de 22 de mayo de 2011, por la que se desarrolla la organización y el funcionamiento de la Inspección Educativa de la Comunidad Autónoma de Canarias en su artículo 5 establece que las funciones y atribuciones de la Inspección educativa serán, por un lado, de **supervisión, información y asesoramiento**.

De acuerdo con Casanova (2005) los/as inspectores/as poseen una información actualizada sobre la realidad y las novedades del sistema educativo por lo que pueden llevar a cabo estas funciones de forma idónea puesto que conocen los centros docentes y la normativa pudiendo facilitar información y asesoramiento a toda la comunidad educativa.

En cuanto a la supervisión, Domínguez (2019) señala que ésta no se debe ejercer exclusivamente desde una práctica burocrática, sino que se debe plantear desde una perspectiva técnico-burocrática que incluya controles internos y externos y se respete la autonomía de cada centro.

Por otro lado, tienen encomendada la **coordinación de servicios y programas**.

Esta función, según López (2016), es una función administrativa o de gestión que se desarrolla especialmente cuando se implanta un nuevo servicio o programa y no existe un órgano específico para realizarlo, por lo que se considera a la Inspección como el gestor más adecuado para ello puesto que se confía en su conocimiento de la realidad y su posición al estar en contacto directo con los centros.

También se hace alusión al **control normativo y evaluación**.

No podemos ignorar que la Inspección educativa, por sus características, se encuentra situada y preparada, por su conocimiento técnico y preciso de los centros a través de sus visitas y el feedback continuo con los equipos directivo, para poder evaluar los distintos elementos del sistema educativo, especialmente los centros, la función directiva y docente. (Estefanía, 2021)

Asimismo, este mismo autor, (Estefanía 2021) las actuaciones que realiza la inspección para controlar el cumplimiento de la norma son completamente necesarias para garantizar aspectos transversales sumamente importantes para la educación, los centros docentes y la totalidad de la comunidad educativa como el derecho a la educación, la equidad o la participación de la comunidad educativa en la organización, gobierno y funcionamiento de los centros docentes, entre otros.

La última función a la que se refiere esta normativa autonómica es la **colaboración y mediación**. En torno a esta función, Viñas (2006) manifiesta que, en muchos casos, esta función se limita a recoger las denuncias y elaborar un informe para la dirección del Servicio Territorial tome una decisión. Sin embargo, son más interesantes y productivas para la comunidad educativa, las actuaciones de arbitraje, conciliación, mediación y fomento de la negociación.

Todas estas funciones que establece la C. A. de Canarias en su normativa estarán enmarcadas en el artículo 151.1 de la LOE modificada por la LOMLOE y el artículo 3 del Decreto 52/2009, de 12 de mayo, por el que se aprueba el Reglamento de Ordenación de la Inspección de Educación de la C. A. de Canarias.

En cuanto al artículo 3 del Decreto 52/2009, de 12 de mayo, por el que se aprueba el Reglamento de Ordenación de la Inspección de Educación de la C. A. de Canarias concreta catorce funciones, las cuales se muestran relacionadas con las que determina la LOMLOE en la siguiente figura:

Figura 6. Funciones de la Inspección educativa en la LOE/LOMLOE y la C. A. de Canarias

LOE/LOMLOE	Reglamento de Ordenación de la Inspección en la C. A. de Canarias
Supervisar, evaluar y controlar, desde el punto de vista pedagógico y organizativo, el funcionamiento de los centros educativos, así como los proyectos y programas que desarrollen, con respeto al marco de autonomía que esta Ley ampara	<p>Velar y controlar el cumplimiento de la normativa vigente en los centros, programas y servicios educativos en relación a su organización y funcionamiento.</p> <p>Participar en la evaluación externa de los centros, programas y servicios y colaborar en los procesos de evaluación interna de los centros.</p> <p>Coordinar los programas y servicios de apoyo externo que realicen los centros educativos.</p> <p>Colaborar con los órganos de la Consejería competente en materia de educación en el estudio de las necesidades educativas, optimización de efectivos, distribución del profesorado y alumnado y actividades de perfeccionamiento.</p> <p>Participar en los procesos de escolarización del alumnado y en la planificación de los centros educativos.</p>

<p>Supervisar la práctica docente, la función directiva y colaborar en su mejora continua</p>	<p>Participar en la evaluación de la función directiva y práctica docente a través de procedimientos objetivos y conocidos por los interesados.</p> <p>Orientar y asesorar a equipos directivos, responsables de servicios educativos, órganos colegiados y de coordinación docente en sus derechos y obligaciones.</p> <p>Instruir los procedimientos disciplinarios del personal docente que se le asignen.</p>
<p>Participar en la evaluación del sistema educativo y de los elementos que lo integran.</p>	<p>Participar en la evaluación externa de los centros, programas y servicios y colaborar en los procesos de evaluación interna de los centros.</p> <p>Formar parte de comisiones, juntas, consejos y tribunales cuando fueran nombrados.</p>
<p>Velar por el cumplimiento, en los centros educativos, de las leyes, reglamentos y demás disposiciones vigentes que afectan al sistema educativo.</p>	<p>Velar y controlar el cumplimiento de la normativa vigente en los centros, programas y servicios educativos con relación a su organización y funcionamiento.</p> <p>Colaborar en la resolución de los conflictos de las comunidades educativas a través de la mediación, conciliación y arbitraje.</p> <p>Asesorar, orientar e informar a la comunidad educativa en sus derechos y obligaciones, mediando en situaciones de desacuerdo que pudieran dar lugar a conflictos.</p> <p>Orientar y asesorar a equipos directivos, responsables de servicios educativos, órganos colegiados y de coordinación docente en sus derechos y obligaciones.</p> <p>Participar en los procesos de escolarización del alumnado y en la planificación de los centros educativos.</p> <p>Instruir los procedimientos disciplinarios del personal docente que se le asignen.</p>
<p>Velar por el cumplimiento y aplicación de los principios y valores recogidos en esta Ley, incluidos los destinados a fomentar la igualdad real entre hombres y mujeres.</p>	<p>Velar y controlar el cumplimiento de la normativa vigente en los centros, programas y servicios educativos con relación a su organización y funcionamiento.</p> <p>Formar parte de comisiones, juntas, consejos y tribunales cuando fueran nombrados.</p> <p>Instruir los procedimientos disciplinarios del personal docente que se le asignen.</p>

Asesorar, orientar e informar a los distintos sectores de la comunidad educativa en el ejercicio de sus derechos y en el cumplimiento de sus obligaciones.	Asesorar, orientar e informar a la comunidad educativa en sus derechos y obligaciones, mediando en situaciones de desacuerdo que pudieran dar lugar a conflictos. Orientar y asesorar a equipos directivos, responsables de servicios educativos, órganos colegiados y de coordinación docente en sus derechos y obligaciones. Instruir los procedimientos disciplinarios del personal docente que se le asignen.
Emitir los informes solicitados por las Administraciones educativas respectivas o que se deriven del conocimiento de la realidad propio de la Inspección educativa, a través de los cauces reglamentarios.	Emitir de informes y levantar actas solicitadas por los organismos establecidos o derivados del conocimiento de la realidad. Asistir a las personas titulares de las Direcciones Territoriales de Educación aportándoles informes, datos o asesoramiento técnico que fuera preciso, por iniciativa propia o a solicitud de éstas. Instruir los procedimientos disciplinarios del personal docente que se le asignen.
Orientar a los equipos directivos en la adopción y seguimiento de medidas que favorezcan la convivencia, la participación de la comunidad educativa y la resolución de conflictos, impulsando y participando, cuando fuese necesario, en los procesos de mediación.	Colaborar en la resolución de los conflictos de las comunidades educativas a través de la mediación, conciliación y arbitraje. Asesorar, orientar e informar a la comunidad educativa en sus derechos y obligaciones, mediando en situaciones de desacuerdo que pudieran dar lugar a conflictos. Orientar y asesorar a equipos directivos, responsables de servicios educativos, órganos colegiados y de coordinación docente en sus derechos y obligaciones. Formar parte de comisiones, juntas, consejos y tribunales cuando fueran nombrados.
	Cualesquiera otras que les sean atribuidas por norma de igual o superior rango.

Nota. Elaboración propia a partir de la LOMLOE y el Reglamento de Ordenación de la Inspección en la C. A. de Canarias

Como podemos observar en la figura anterior, una única función descrita en la LOE/LOMLOE puede englobar varias funciones de las descritas en el Decreto 52/2009, de 12 de mayo, por el que se aprueba el Reglamento de Ordenación de la Inspección de Educación de la C.A. de Canarias, esto es debido a que la LOE/LOMLOE es una ley

estatal que enmarca las funciones de la Inspección educativa de manera general para que luego sean desarrolladas de manera más concreta en las diferentes normativas autonómicas.

Respecto de las funciones que abarca la Inspección, se podría afirmar, siguiendo a Gómez-Elegido (2002) que se dividen en tres esenciales: **controlar, asesorar y evaluar**, estando estas fuertemente relacionadas entre sí. No obstante, no tendrían razón de ser si no conducen a una mejora de la calidad del sistema educativo, para lo cual es necesario el asesoramiento.

Sin embargo, otros autores como López (2016) refieren que la función esencial de la Inspección educativa es servir de conexión entre las instituciones educativas y las autoridades que dirigen y gobiernan el sistema. Asimismo, argumenta que esta función esencial derivaría en una subdivisión del resto de funciones en dos bloques.

Uno de los bloques estaría conformado con las funciones que se desempeñan en relación con la conexión de la Inspección educativa y las autoridades políticas. En este sentido, se desempeñaría la función de vigilancia o control vinculada a la supervisión y evaluación y la función de informar a las autoridades respecto a la información que se obtenga de esta función anterior, por lo que obligatoriamente necesario para ello, la emisión de informes.

El segundo bloque estaría vinculado a las funciones que desempeña la Inspección educativa para que los centros alcancen los objetivos de las normas y disposiciones con la mayor eficacia posible atendiendo a sus circunstancias y posibilidades. Para ello las funciones a desplegar serían de información, asesoramiento, consejo, estímulo y ayuda.

Tal como se pretende reseñar en el presente trabajo, las funciones de la Inspección educativa tendrían un punto de unión con el trabajo desempeñado por la orientación educativa en este último bloque de funciones, donde la actividad se desempeña dentro del propio centro educativo y se vincula con la orientación de la comunidad educativa para lograr el fin establecido por la normativa.

4.2. El sistema de orientación educativa en la Comunidad Autónoma de Canarias.

4.2.1. Organización y normativa.

Para conocer la situación de la orientación educativa dentro de la normativa que nos incumbe es importante conocer el marco que se establece a nivel estatal a través del modelo LOE/LOMLOE.

La LOE en el artículo 1.f) establece como uno de sus principios “la orientación educativa y profesional de los estudiantes, como medio necesario para el logro de una formación personalizada, que propicie una educación integral en conocimientos, destrezas y valores”. La LOMLOE ya en su preámbulo manifiesta que “la tutoría, la orientación educativa y profesional y la colaboración con la familia y el entorno del alumnado serán actuaciones relevantes” para luego en su artículo 3.d) recoger que uno de los derechos básicos del alumnado será recibir orientación educativa y profesional.

Por lo tanto, tal como establece la LOE en su artículo 157, va a corresponder a las Administraciones educativas proveer los recursos necesarios para garantizar, en el proceso de aplicación de la presente Ley, entre otros aspectos, la existencia de servicios o profesionales especializados en la orientación educativa, psicopedagógica y profesional.

Es fácilmente apreciable que, a nivel estatal, aunque se insta a las Administraciones educativas a incorporar un servicio especializado de orientación educativa, psicopedagógica y profesional, no se establece su ordenamiento o estructura, dejando que cada C.A diseñe, en uso del principio de gestión propia, sus servicios de orientación.

No obstante, las etapas en las que interviene la orientación educativa se encuentran contempladas dentro del marco LOE/LOMLOE, tal como detalla en la siguiente figura:

Figura 7. *Etapas educativas en las que interviene la orientación educativa*

Etapas educativas	Mención en LOE/LOMLOE
Educación primaria	Artículo 18.6 de la LOMLOE: <i>“en el conjunto de la etapa, la orientación y la acción tutorial acompañarán el proceso educativo individual y colectivo del alumnado”.</i>

Educación secundaria	<p>Artículo 22.3 de la LOMLOE: <i>“se prestará especial atención a la orientación educativa y profesional del alumnado”.</i></p> <p>Artículo 26.4 de la LOE: <i>“corresponde a las Administraciones educativas promover las medidas necesarias para que la tutoría personal de los alumnos y la orientación educativa, psicopedagógica y profesional, constituyan un elemento fundamental en la ordenación de esta etapa”.</i></p>
Ciclos formativos de grado básico	<p>Artículo 30.3 de la LOMLOE: <i>“la tutoría y la orientación educativa y profesional tendrán una especial consideración, realizando un acompañamiento socioeducativo personalizado”.</i></p>
Bachillerato	<p>Artículo 35.1 de la LOMLOE: <i>“se prestará especial atención a la orientación educativa y profesional del alumnado incorporando la perspectiva de género”.</i></p>
Formación de adultos	<p>Preámbulo de la Ley Orgánica 3/2022: <i>“se aborda el proceso de orientación como un servicio de acompañamiento obligado al del aprendizaje a lo largo de la vida”.</i></p>

Nota. Elaboración propia a partir de la LOE; la LOMLOE; y Ley Orgánica 3/2022.

En el ámbito autonómico la Ley 6/2014, de 25 de julio, Canaria de Educación no Universitaria, en su artículo 19.2 establece que los centros educativos dispondrán de profesionales que atenderán las necesidades de orientación educativa, psicopedagógica y profesional del alumnado y a las necesidades de apoyo al profesorado, las familias y personal de administración y servicios, así como añade que estos profesionales forman el servicio de apoyo a los centros educativos.

Posteriormente, esta misma ley en su artículo 19.7 aclara que estos servicios de apoyo serán las unidades básicas de orientación psicopedagógica y las unidades de la consejería competente dedicadas a la dinamización, planificación y desarrollo de la formación de la comunidad educativa.

El Decreto 81/2010, de 8 de julio, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los centros docentes públicos no universitarios de la C. A. de Canarias en su artículo 28 establece que el departamento de orientación es el órgano encargado en articular la orientación, la tutoría y una oferta curricular adaptada y diversificada, así como aclara que en la educación primaria estas funciones las asumirá la comisión de coordinación pedagógica.

Este mismo artículo establece la composición del departamento de orientación, cuya jefatura estará ejercida de forma preferente por el orientador/a del centro, estará integrado por el orientador/a del centro, el profesorado especialista en la atención a las necesidades específicas de apoyo educativo, un profesor/a de los departamento de coordinación didáctica del ámbito socio-lingüístico, un profesor/a de los departamento de coordinación didáctica del ámbito científico-tecnológico, un profesor/a de los departamento de coordinación didáctica de formación profesional así como podrán incorporarse un miembro del claustro que realice tareas de información y orientación al empleo.

La organización de la orientación educativa en la C. A. de Canarias se encuentra desarrollada en el Decreto 23/1995, de 24 de febrero, por el que se regula la orientación educativa en la Comunidad Autónoma Canaria y en la Orden de 1 de septiembre de 2010, por la que se desarrolla la organización y funcionamiento de los equipos de orientación educativa y psicopedagógicos de zona y específicos de la Comunidad Autónoma de Canarias donde podemos apreciar que se organiza en torno a Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógicos (en adelante, EOEP) que luego se estructuran en dos ámbitos: zona y específicos, como se describe en la siguiente figura.

Figura 8. *Organización de los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógicos de la C.A. de Canarias*

EOEP de zona	EOEP específicos
Desarrollan actividad en todos los niveles educativos, excepto los universitarios.	
Se realiza una zonificación interinsular que da como resultado la asignación de cada EOEP de zona a una zona y sus centros correspondientes.	Son complementarios a los EOEP de zona.
Es el responsable (junto con los órganos del centro) de la intervención psicopedagógica y la orientación educativa en los centros de su zona.	El ámbito geográfico será interinsular con adscripción a una sede única. Una sede en Las Palmas de Gran Canaria para las islas de Gran Canaria, Fuerteventura y Lanzarote y otra sede en Santa Cruz de Tenerife para las islas de Tenerife, La Gomera, La Palma y el Hierro.

Cada miembro está asignado a uno o varios centros y forman parte de su claustro.

Habrán al menos un EOEP específico en cada provincia para atender:

1. Discapacidades visuales
2. Discapacidades auditivas
3. Trastornos motóricos
4. Trastornos Generalizados del Desarrollo

Se pueden establecer otros para atender una mejor respuesta a las necesidades especiales que se requieran.

Los/as psicólogos/as o psicopedagogos/as son los responsables de la intervención psicopedagógica de cada centro, formando parte de la Comisión de Coordinación Psicopedagógica o Departamento de Orientación.

Estarán organizados en unidades de actuación: orientación, audición y lenguaje y trabajo social., entendiendo por tales el centro o centros asignados a cada uno de los componentes con destino en el EOEP específico correspondiente.

Cada componente será asignado a una única unidad de orientación y será la persona de referencia para la coordinación con los centros educativos de esas unidades.

Se organizan en cuatro áreas de trabajo:

1. Asesoramiento organizativo y curricular
2. Atención a la diversidad y necesidades educativas especiales
3. Acción tutorial y orientación personal y profesionales
4. Asesoramiento familiar y a la comunidad

Estarán organizados en una o más unidades de actuación: de orientación, de atención en comunicación y lenguaje y de trabajo social.

Estos dos últimos se asignan anualmente.

Cada unidad es el centro o centros educativos atendidos por un orientador/a, maestro/a de audición y lenguaje y trabajador/a social con destino en el EOEP y el centro sede será uno de los centros.

Nota. Elaboración propia a partir del Decreto 23/1995 y la Orden de 1 de septiembre de 2010.

En relación al ámbito de actuación de los EOEP específicos, cabe destacar que, tal como se recoge en las Instrucciones de la Dirección General de Ordenación, Innovación y Calidad por las que se establece el procedimiento de intervención de los equipos para las alteraciones de las emociones y de la conducta en el ámbito de la C. A. de Canarias, durante el curso escolar 2020-2021 se crearon, de manera experimental, dos equipos provinciales para la atención y el asesoramiento a la comunidad educativa sobre las alteraciones de las emociones y de la conducta denominados “Equipos para las Alteraciones de las Emociones y de la Conducta”, que si bien se pueden considerar un EOEP específico, tiene por finalidad atender al alumnado con necesidades educativas

especiales por Trastornos Graves de Conducta y al alumnado que presenta determinadas psicopatologías del ámbito de la salud mental.

Asimismo, en la figura 7 se detallan las áreas de trabajo de los EOEP de zona y podemos comprobar que estas coinciden en gran medida con las de la Inspección educativa, potencialmente el asesoramiento organizativo y curricular, la atención a la diversidad y necesidades educativas especiales y el asesoramiento familiar y a la comunidad.

En la configuración de esta organización encontramos diferentes elementos, los cuales se detallan a continuación:

Figura 9. *Elementos integradores de los EOEP de zona de la C. A. de Canarias*

Elementos integradores	Características
Coordinador/a de EOEP	Elegido por sus miembros entre los orientadores o el personal laboral de psicología o pedagogía. Debe tener un mínimo de tres años de antigüedad en el servicio y uno en la zona. El/la coordinador/a facilita y garantiza las relaciones y coordinaciones necesarias entre su equipo, el resto de los EOEP y los centros privados concertados adscritos.
Plenario de EOEP	Compuesto por todos los integrantes del EOEP. Se debe ofrecer una respuesta coordinada a las necesidades educativas de la zona y de cada centro, partiendo del análisis de las necesidades de cada centro de forma colaborativa entre todos los agentes educativos y sociales. El coordinador/a podrá invitar a las sesiones del plenario a los orientadores/as de los centros privados adscritos a éste, si los temas a tratar están relacionados con el desempeño de su trabajo.
Grupo de coordinación de la orientación en Educación Infantil y Primaria	Sus componentes intervienen en las etapas educativas de educación infantil, primaria y en los centros de educación especial. Analizan las necesidades de la zona y ofrecen una respuesta coordinada y conjunta.
Grupo de coordinación de la orientación en Educación Secundaria.	Sus componentes intervienen en la etapa de educación secundaria y su responsable será un orientador/a con destino en un Instituto de Educación Secundaria o en un Centro de Educación Obligatoria.

Grupo de coordinación de comunicación y lenguaje

Este grupo se crea cuando existen dos o más maestros/as de audición y lenguaje o logopedas adscritos al EOEP de zona.

Si no existe este grupo de coordinación, se integrarán en el grupo de coordinación de la orientación en educación infantil y educación primaria.

Este grupo analiza conjuntamente las necesidades educativas del alumnado en el ámbito de la comunicación y el lenguaje y ofrece una respuesta coordinada en la zona.

Trabajador o trabajadora social o, si lo hubiera, grupo de coordinación de trabajo social.

Este grupo se crea cuando existen dos o más trabajadores/as sociales adscritos al EOEP de zona.

En caso de no existir este grupo, se integrarán en el grupo de coordinación de la orientación en Educación Infantil y Primaria.

Este grupo analiza de forma conjunta las necesidades sociales del alumnado en el ámbito de actuación de su equipo y ofrece una respuesta coordinada en la zona.

Comisión económica

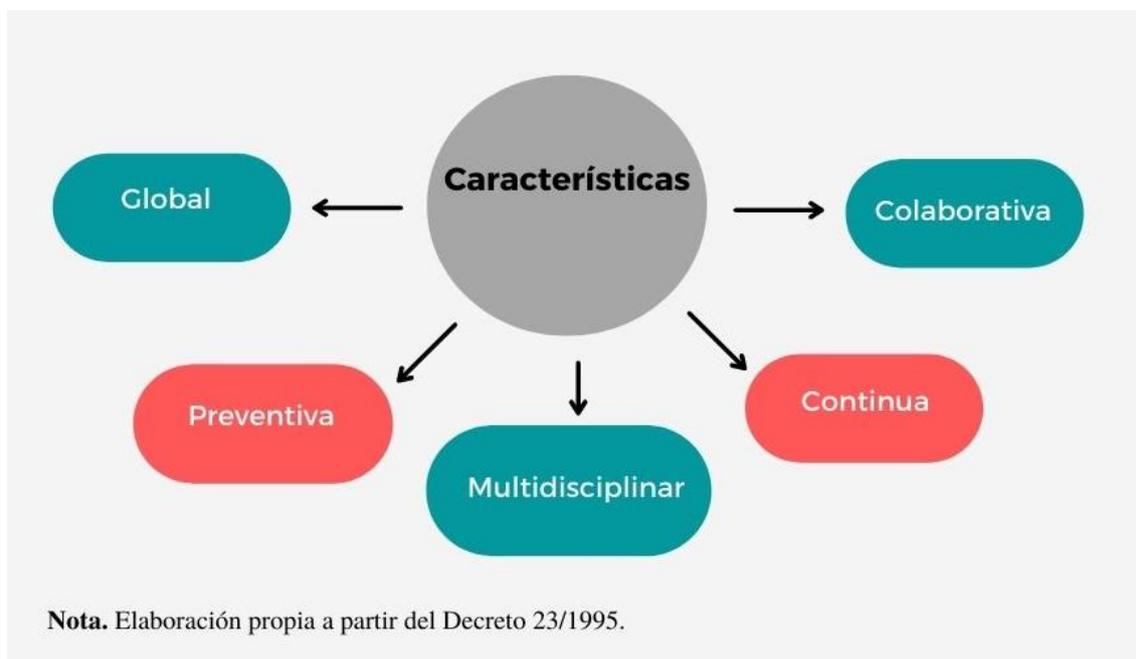
Nota. Elaboración propia a partir de la Orden de 1 de septiembre de 2010.

Cada comunidad autónoma tiene su propia organización. A este respecto, se reseñable el estudio que realizaron González y Viera (2019) sobre la organización de los servicios de orientación educativa en educación secundaria y primaria en las diferentes comunidades autónoma del país, del que concluyeron que los servicios más frecuentes en España son los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica, que serían los servicios externos a los centros educativos de carácter generalista, en nuestro caso esto serían los EOEP de zona, seguidos en frecuencia por los equipos específicos.

Las unidades menos frecuentes, según González Viera (2019) son las unidades de orientación interna de los centros, como sería el Departamento de Orientación de cada centro.

Además de la estructura organizativa, es fundamental conocer las características que van a primar dentro de la orientación educativa puesto que delimitan de cierta manera las funciones y la organización de esta figura del sistema educativo. En la C.A. que nos atañe vienen establecidas en el Decreto 23/1995, de 24 de febrero, por el que se regula la orientación educativa en la C. A. de Canarias, y quedan esquematizadas en la siguiente figura:

Figura 10. Esquema de las características de la orientación educativa en la C.A de Canarias



La Figura 11 pormenoriza las características de la orientación educativa en la C. A. de Canarias.

Figura 11. Características de la orientación educativa en la C.A. de Canarias

Característica	Observaciones
Global	Las actuaciones darán una respuesta global a las necesidades educativas de los centros para mejorar el proceso educativo en todo su conjunto.
Preventiva	De forma que se coopere con el profesorado para que el desarrollo curricular tenga en cuenta las diferencias individuales, se favorezca su contextualización y personalización y se apliquen métodos y estrategias que mejoren el proceso de enseñanza- aprendizaje.
Colaborativa	Entre los agentes educativos que intervienen en el desarrollo de los Proyectos Educativo y Curricular.
Continua	La orientación será una parte del proceso educativo que interviene en todos los niveles (excepto el universitario) y actúa con todos los elementos personales de forma dinámica para adaptarse a la evolución de los procesos.
Multidisciplinar	Intervienen psicólogos/as, psicopedagogos/as, trabajadores/as sociales, maestros/as de audición y lenguaje y cualquier otro que sea necesario para dar respuesta a las necesidades de cada zona.

Nota. Elaboración propia a partir del Decreto 23/1995.

Planas (2008) propone otras características del modelo de la orientación educativa donde resalta la complementariedad, la conciliación, la integración y el compromiso compartido por toda la comunidad educativa, así como, en las características de la orientación educativa en la C. A. de Canarias, mantiene el carácter preventivo y sistémico y su adecuación al currículo y al contexto social.

Por su parte, Pascual (2016) mantiene una línea similar a las propuestas, manteniendo que la línea de la orientación debe ser colaborativa, fundamentalmente preventiva y basada en tres áreas de trabajo: el centro, el alumnado y las familias.

En definitiva, aunque el decreto en el que se basan las características de la orientación data del año 1995, publicaciones más recientes (Planas, 2008; Pascual, 2016) podemos apreciar que la línea de trabajo delimitada no se encuentra obsoleta, ya que el modelo de intervención de la orientación educativa sigue el mismo cauce.

4.2.2. Funciones.

Si bien, como hemos visto en el apartado anterior, tanto la LOE y la LOMLOE como la Ley 6/2014, de 25 de julio, Canaria de Educación no Universitaria, hacen alusión a la importancia de la orientación educativa en las diferentes etapas educativas, no establecen las funciones que debe desempeñar el departamento de orientación o los equipos de orientación educativa y psicopedagógicos.

Ya en el Decreto 81/2010, de 8 de julio, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los centros docentes públicos no universitarios de la Comunidad Autónoma de Canarias recoge en su artículo 29 las competencias del departamento de orientación.

La primera es la elaboración de la concreción de la **acción tutorial y de la orientación académica y profesional y el plan de atención a la diversidad**.

En este sentido es importante tener en cuenta la idea que presenta Ayuso (2016) que señala que la orientación es un acto inseparable del proceso educativo y que, por ello, es responsabilidad de todo el profesorado, aunque de una manera más concreta a través de la acción tutorial, para lo cual es necesario contar con servicios de orientación que colaboren con el profesorado en ello.

En segundo lugar, se encuentra el establecimiento de procesos de **identificación, actualización, seguimiento e intervención psicopedagógica** para dar respuesta al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo.

No podemos olvidar dentro de esta área, una cuestión tan reseñable como la que nos recuerda Antona (2021) puesto que hasta la aprobación de la LOE no se incorpora el concepto de necesidades específicas de apoyo educativo, por lo que hasta el momento únicamente se atendía a las necesidades educativas especiales. La ampliación del concepto de NEAE que incluye las NEE además de otras circunstancias como la incorporación tardía al sistema educativo.

Este hecho hizo que se hicieran visibles otras tantas dificultades que presenta el alumnado y se empezaron a articular medidas y medios específicos para ellas.

Luego menciona el **asesoramiento** a los departamentos de coordinación didáctica y a los equipos docentes en medidas de atención a la diversidad y proposición de criterios y procedimientos para realizar adaptaciones curriculares.

Aunque tradicionalmente esta función ha estado relacionada con el alumnado con necesidades educativas especiales, tal como reseñan Martínez y Martínez (2011) la orientación se debe dirigir a todas las personas, no únicamente a las que tienen dificultades, puesto que la orientación es un proceso fundamentalmente proactivo y anticipador, aunque puede tener un carácter asistencial o terapéutico.

La cuarta y quinta funciones son la **realización de los informes** pertinente y la **cumplimentación de la documentación** para la orientación de la respuesta educativa y las propuestas de atención a la diversidad.

Antona (2021) hace un alegato a favor de esta función, en cuanto considera que, aunque el profesorado se queja de la cantidad de tiempo que se dedica a cumplimentar papeles en lugar de dedicarlo a enseñar, la documentación tiene su razón de ser puesto que es una forma de protección que tiene el profesorado en caso de quejas o denuncias por parte de las familias, en varios aspectos como pueden ser la protección de datos o la evaluación del alumnado, que debe constar por escrito.

Dentro de la Orden de 1 de septiembre de 2010, por la que se desarrolla la organización y funcionamiento de los equipos de orientación educativa y psicopedagógicos de zona y específicos de la C. A. de Canarias podemos encontrar

alguna de la documentación a la que se refiere esta documentación en cuanto los EOEP elaborarán los preinformes psicopedagógicos, informes psicopedagógicos, dictámenes, entre otros.

En cuanto a los EOEP de zona y específicos, sus funciones se establecen a través del Decreto 23/1995, de 24 de febrero, por el que se regula la orientación educativa en la C. A. Canaria, en sus artículos 12 y 13, respectivamente, los cuales se recogen en la figura 12:

Figura 12. *Funciones de los EOEP de zona y específicos en la C.A. de Canarias*

EOEP de zona	EOEP específicos
Colaborar en los diferentes procesos de concreción curricular.	
Valorar las necesidades educativas especiales de los alumnos, asesorando en la respuesta educativa más adecuada y participando en el seguimiento del proceso de estos alumnos.	Asesorar y apoyar a los Equipos de Orientación y Psicopedagógicos de Zona en el área de su especialidad. Colaborar con los Equipos de Zona en la valoración psicopedagógica de los alumnos que presenten características de su ámbito de trabajo.
Asesorar a los centros y colaborar en la orientación individual y grupal de los alumnos participando en los diseños de planes de acción tutorial, orientación profesional, programas de garantía social y acciones compensadoras.	Aportar formación especializada a los equipos y profesores en el ámbito de las necesidades educativas especiales que atienden.
Colaborar con el tutor en el asesoramiento a las familias sobre el proceso educativo de sus hijos, colaborando en el desarrollo de relaciones cooperativas entre los miembros de la comunidad educativa.	Asesorar y apoyar a los centros y a los tutores en la respuesta educativa a los alumnos escolarizados en los centros de integración preferente, o en aquellos otros donde se encuentren recibiendo atención.
Colaborar con las familias, asociaciones de padres y madres de alumnos, asociaciones de alumnos y otras organizaciones sociales en aquellos aspectos que redunden en el proceso educativo del alumnado.	
Colaborar con los centros educativos y otras instituciones en los procesos de formación de los profesionales de la educación de su sector.	

Promover y desarrollar trabajos de investigación, elaborar y difundir temas y materiales relacionados con los procesos educativos.	Desarrollar programas de investigación y elaboración, recopilación y difusión de recursos para dar respuesta a las necesidades específicas de los alumnos.
Coordinarse con otras instituciones y servicios que incidan en su ámbito de actuación.	Colaborar con otros servicios educativos, sanitarios y sociales en actuaciones con alumnos en el ámbito de sus competencias.
Favorecer la colaboración que posibilite la coordinación de actuaciones entre los diferentes centros educativos del sector.	Coordinar su actuación con los demás Equipos de Orientación y Psicopedagógicos Específicos.
Colaborar en la elaboración del mapa de necesidades educativas con el fin de racionalizar los recursos disponibles.	Colaborar en la elaboración del mapa de necesidades educativas con el fin de racionalizar los recursos disponibles.
Colaborar con las instituciones que tengan competencias en la resolución del absentismo escolar.	

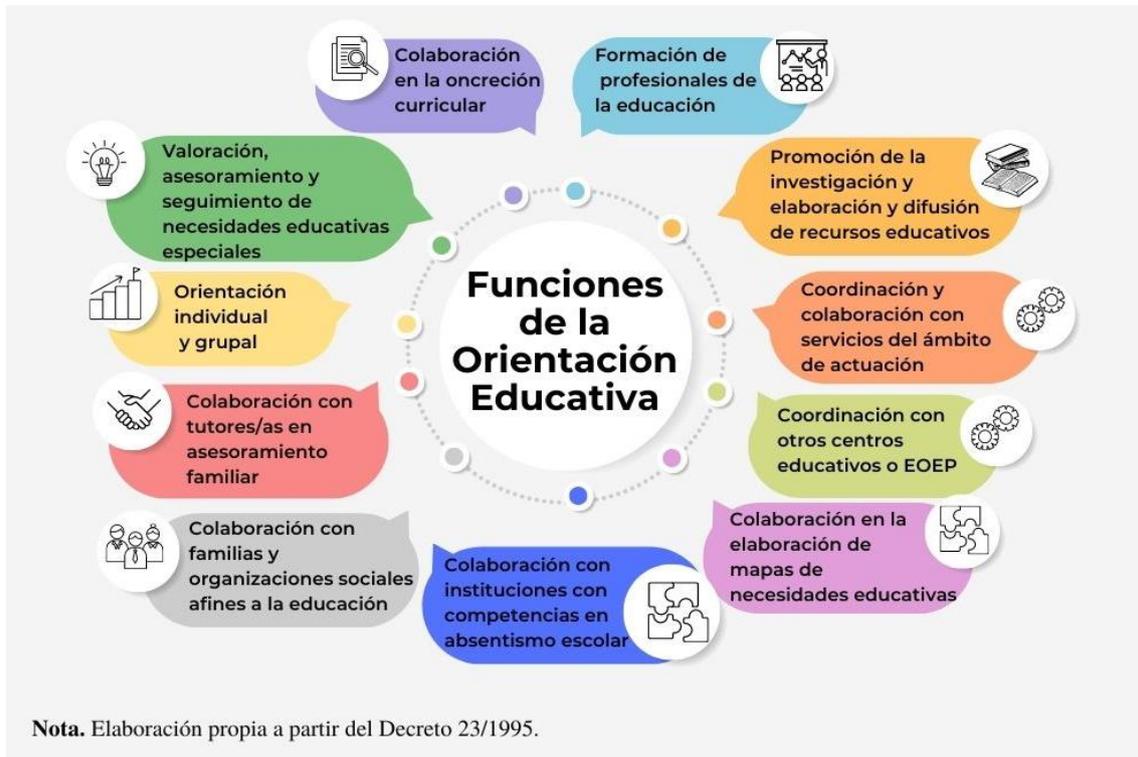
Nota. Elaboración propia a partir del Decreto 23/1995.

Tal como podemos observar en la anterior figura, las funciones de ambos tipos de EOEP están relacionadas entre sí, además de compartir algunas de ellas, como se comentará más adelante.

Asimismo, habría que subrayar el Decreto 23/1995, de 24 de febrero, por el que se regula la orientación educativa en la C. A. Canaria en su artículo 14.1 regula que todos los miembros de los EOEP desempeñarán las funciones delimitadas en el ámbito de su especialidad.

De manera esquemática podríamos resumir la gran variedad de funciones que tiene la orientación educativa en la siguiente figura, la mayor parte de ellas identificada o relacionada con el asesoramiento:

Figura 13. *Funciones de la orientación educativa*



Profundizando en las funciones enumeradas anteriormente los EOEP la primera función con la que nos encontramos es la colaboración en los procesos de **concreción curricular** por parte de los EOEP de zona.

En el ámbito se debe lograr que las áreas y materias curriculares cuenten con una planificación de un currículo abierto y flexible en el que se incluyan objetivos y contenidos básicos para el alumnado que presenta mayor dificultad y con materiales curriculares variados y diversos para adaptarse al ritmo de aprendizaje y niveles de todo el alumnado del aula, (Ortega, 2011)

En segundo lugar, encontramos la **valoración** de las necesidades educativas especiales del alumnado, el **asesoramiento** en la respuesta educativa más adecuada y el **seguimiento** en el proceso educativo. Para poder desarrollar esta función el EOEP de zona tiene el apoyo del EOEP específico en su área de responsabilidad, ya que los EOEP específicos tienen la función de asesorar, apoyar y colaborar con los EOEP de zona en la valoración psicopedagógica del alumnado que presente características de su ámbito.

Ariza (2010) denomina esta función como “diagnóstico” puesto que consiste en detectar y analizar las dificultades de aprendizaje y necesidades específicas de apoyo

educativo del alumnado, para lo cual, es necesario realizar evaluaciones psicopedagógicas.

Los EOEP no deben solo valorar las necesidades educativas especiales del alumnado, sino asesorar y hacer un seguimiento del proceso para que la respuesta educativa sea la idónea, por lo que sería importante la perspectiva desde que se desarrolla esta tarea, ya que de acuerdo con Planas (2008) se ha producido un salto cualitativo en la atención a la diversidad, desde la integración hasta una concepción inclusiva, por lo que la orientación educativa tendrá un papel relevante para que este principio se consolide.

Otra función de los EOEP de zona es el **asesoramiento** a los centros y colaboración en la orientación individual y grupal del alumnado a través del diseño de planes de acción tutorial o de orientación profesional, entre otros.

Esta función también afecta a los EOEP específicos en cuanto deben asesorar y apoyar a los centros y tutores/as en la respuesta educativa del alumnado, así como aportar información especializada a los equipos y profesorado en el ámbito de las necesidades educativas especiales que atienden.

Al respecto, la investigación realizada por Ramos et al. (2007) desde el punto de vista del profesorado, una de las principales funciones de los EOEP es asesorar al profesorado sobre el alumnado de manera individual así la mayor parte del trabajo estaría orientada a la atención individualizada del alumnado en lugar de otros aspectos más globales de la intervención psicopedagógica.

Además, entra el juego, lo que Ariza (2010) denomina la función de programación, ya que esta autora alega que la orientación sigue una programación de la misma manera que el resto del currículo, a través del Plan de Orientación y Acción tutorial, cuyas líneas generales se encuentran en el Plan de Centro y que se concreta en el Plan Anual de Centro y su evaluación se presenta en la Memoria Final de curso.

La cuarta y quinta funciones de los EOEP de zona están relacionadas con la **colaboración con el tutor** en el asesoramiento familiar sobre el proceso educativo de sus hijos y **la colaboración con las familias**, asociaciones de padres y madres, de alumnado u otras organizaciones afines a la educación.

En cuanto a la colaboración con los/as tutores/as, se podría añadir considerar una función de consulta, como denomina Ariza (2010) puesto que se desarrolla entre dos personas de igual estatus que interactúan para dar respuesta a una dificultad. En educación, tiene lugar a través de la Consulta Triádica, en este caso concreto, el tutor solicita ayuda al orientador del centro en un hecho concreto sobre el alumnado de manera individual o a nivel de clase para luego poder asesorar adecuadamente a las familias.

No solamente la colaboración con los/as tutores/as es importante, sino que, como reflexiona Antona (2021) es importante establecer vías fluidas de comunicación con las familias, el profesorado y el equipo directivo, más allá del aspecto burocrático, sino que el diálogo y el intercambio de ideas debe primar en la colaboración, aunque no por ello se debe renegar de plasmar determinados aspectos que puedan ser importantes para dejarlos por escrito, tales como acuerdo para poder revisarlos o recordarlos, si fuese necesario.

La orientación juega un papel primordial en esta apertura de canales de comunicación entre la escuela y la familia ya que como señala Bellido (2021), la orientación es clave para relaciones sanas y positivas entre la familia y la escuela.

No solamente es importante la relación que se establece con las familias, también lo es la vinculación con el alumnado y sus representantes, puesto que, como ya afirma la Red Europea de Información sobre las Políticas y los Sistemas Educativos y el Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional (201) la orientación educativa y profesional tiene un papel esencial para mantener al alumnado involucrado en su educación, ya que los/as orientadores/as pueden ayudarlo a desarrollar destrezas en la toma de decisiones y responsabilizarse de su propio crecimiento y desarrollo personal.

La siguiente función que encontramos en los EOEP de zona es la colaboración en **formación de los profesionales** de la educación.

La formación que se puede ofrecer a los profesionales de la educación es muy amplia, pero la figura de los/as orientadores/as puede ser sumamente importante para formar a los/as tutores/as, ya que como señala González (2016) la actuación tutorial es de tal complejidad que requiere una formación inicial y permanente del profesorado en

torno a la tutoría y orientación educativa para poder desarrollar adecuadamente estas funciones.

En la misma línea, Planas (2020) mantiene que el profesorado requiera de una formación inicial y permanente adaptada a las nuevas necesidades que se van creando y que la formación psicopedagógica no está siendo de tal calidad para dar respuesta a los problemas con los que se encuentran los docentes en las aulas, puesto que el desarrollo de una clase no es el mismo en un grupo homogéneo que en uno heterogéneo con diversidad de capacidades y rendimiento. Por ello, el asesoramiento y la formación del profesorado es imprescindible en problemáticas que antes no tenían lugar o se desconocían como las ludopatías, los Trastornos de Conducta Alimentaria, el ciberbullying o la hiperactividad, entre tantas otras. Así como es imprescindible la formación para la modernización como puede ser las nuevas tecnologías aplicadas a la educación, la diversidad o los agrupamientos flexibles.

Otra función es la promoción y desarrollo de trabajos de **investigación** y la elaboración y difusión de temas y materiales relacionados, con los procesos educativos, en el caso de los EOEP de zona y, con las necesidades específicas del alumnado, en el caso de los EOEP específicos.

Sin embargo, tal como revela la investigación llevada a cabo por Montilla y Romero (2015) la función investigadora es una de las labores que se desarrolla con menor frecuencia entre estos profesionales.

La **colaboración o coordinación con otros servicios** que aborden su ámbito de actuación es otra función que comparten los EOEP de zona y específicos y la colaboración en la coordinación de actuaciones entre los diferentes centros educativos del sector, en el caso de los EOEP de zona y entre los otros EOEP específicos, en el caso de estos últimos.

Del análisis publicado por Navarro (2020) podemos dilucidar que los servicios de orientación educativa mantienen coordinaciones sistemáticas y planificadas, así como otras puntuales con una gran variedad de servicios relacionados con el bienestar social como son los servicios de protección al menor, policía local, centros de salud mental, medidas judiciales de menores y un largo etcétera.

Además, critica el hecho de no existir una previsión horaria para llevar a cabo estas coordinaciones ya que conlleva una disponibilidad horaria simultánea y un compromiso sistemático entre los recursos e instituciones educativas, sanitarias y sociales implicadas, para lo cual propone la creación de una normativa que sea prescriptiva en este sentido.

No obstante, esta estructura organizativa sí que existe en la coordinación entre los EOEP, lo cual se encuentra recogido en el artículo 6.4 de la Orden de 1 de septiembre de 2010, por la que se desarrolla la organización y funcionamiento de los equipos de orientación educativa y psicopedagógicos de zona y específicos de la Comunidad Autónoma de Canarias, en el que se determina que con el objeto de llevar a cabo acciones de coordinación, se celebrará una reunión conjunta de los componente de los EOEP el primer jueves de cada mes

Otra función compartida entre los EOEP de zona y específicos es la colaboración en la **elaboración del mapa de necesidades educativas** para racionalizar los recursos disponibles.

Lo cual vamos a entenderlo desde la idea que presenta Manfreda (2011) del mapeo de necesidades como un proceso interpretativo y constructivo de las necesidades para ponerlas de manifiesto de forma explícita de forma que se puedan convertir en un proyecto.

La última función, que es única para los EOEP de zona, es la colaboración con las instituciones que tengan competencias en el abordaje del **absentismo escolar**.

Rescatando las afirmaciones de la EURYDICE y CEDEFOP (2014) en su informe sobre la lucha contra el abandono temprano de la educación y la formación en Europa el éxito de las políticas diseñadas en esta área es el abordaje de la desvinculación del alumnado absentista lo antes posible por lo que habría que mantener un enfoque preventivo de apoyo continuo comenzando en la intervención temprana e incluyendo el seguimiento de estos casos por lo que la atención individualizada es esencial.

Por último, señalar que la Orden de 1 de septiembre de 2010, por la que se desarrolla la organización y funcionamiento de los equipos de orientación educativa y psicopedagógicos de zona y específicos de la Comunidad Autónoma de Canarias, en su

artículo 2.2 establece que entre las funciones de los EOEP se encuentra el favorecer que los centros adopten las medidas oportunas para atender la diversidad, bien sea de capacidades, intereses o motivaciones del alumnado y se adapten las respuestas educativas a esta diversidad, a través del asesoramiento y la orientación educativa.

La atención a la diversidad es una de las labores de la orientación, también relacionada con el asesoramiento, ya que como señala Antona (2021) no se puede dejar a las familias de manera exclusiva la función educadora, debe existir una instancia que compense dentro de lo posible las desigualdades de base y asegure una formación integral para todos dado que dentro de la sociedad nos encontramos una gran diversidad social, cultural y económica.

Asimismo, señalar como parte de sus funciones la coordinación con los servicios socio-comunitarios de forma que se optimice la respuesta educativa a las necesidades que se hayan detectado.

En cuanto a esta coordinación, es reseñable los datos que obtuvieron de su investigación Vélaz et al. (2016) cuyos datos apuntaban a que los/as orientadores/as colaboraban con los servicios públicos de su zona con una valoración positiva de esta colaboración con los servicios sociales y educativos. Sin embargo, en cuanto a la colaboración con los servicios de salud y empleo se consideraba que se requería de una mayor coordinación.

4.3. La función asesora en la Inspección y la orientación.

4.3.1. Conceptualización de la función asesora: evolución y tipos de asesoramiento.

Según recoge Vicente (2000) el origen del asesoramiento en educación se encontraría en Estados Unidos y Gran Bretaña en las décadas de los 50 y 60, extendiéndose posteriormente al resto de países occidentales, donde surge la figura del asesor y apoyo externo a los centros, lo cual deriva del intento de mejorar los centros educativos de forma que se favorezca el desarrollo económico y social, dando respuesta a los problemas sociales del momento.

Esta figura estaba enmarcada dentro del movimiento de reforma curricular de la Europa de mitad del siglo XX en la que se cuestionaba el modelo de profesor imperante, se potenciaban otros valores como la investigación a partir de la propia práctica, el trabajo en equipo y se rompe con la concepción del docente individualista trabajando en su propia aula para adoptar una perspectiva de planificación del centro, lo que conlleva

reformular el modelo de relación entre la figura experta y el profesorado, donde este último no se limitase a acatar las directrices que se le dictan. (Arencibia, 1998)

A este respecto, Olmedilla (1992) mantiene que se atendía más a los intereses de las propias Administraciones educativas para contar con un profesorado lo suficientemente cualificado para reproducir determinado conocimiento mientras su visión crítica se mantenía controlada, que, para cubrir las necesidades de los docentes, por lo que el asesoramiento no alcanzaba las expectativas que se habían generado.

Por ello, tal como indica Vicente (2000), estas figuras e instituciones externas, donde se debatía, elaboraba y valoraba la institución escolar sin tener en cuenta el profesorado, fueron desapareciendo para dar lugar a una estructura que generase el conocimiento desde la propia escuela.

Hernández (2008) nos dibuja la construcción de lo que es el asesoramiento en la educación actual a través de dos etapas de la asesoría tras los años 80 en España, lo que se recoge en la siguiente figura:

Figura 14. *La evolución de la asesoría en España desde la década de los 80*

“Primera ola” de la asesoría

- Surge en el contexto social y educativo de la transición democrática y se alimenta de los cambios que se producen en las relaciones entre las figuras expertas y los que llevan a cabo la práctica educativa.

- Los orientadores provenían de la psicometría y la orientación profesional, pero se empezaba a dar apoyo al profesorado y atender al alumnado que acudía a las aulas de educación especial en tareas de diagnóstico y “reeducación”.

- En los primeros años del gobierno socialista se dan aires de cambio tomando como referente la propuesta de currículo del pedagogo Stenhouse desde el Centro de Investigación Aplicada en Educación (Centre for Applied Research in Education- CARE), en la que se promueve la figura del profesor como investigador, por lo que se requiere que otra persona lo acompañe en esta práctica. Esta idea será la que dará lugar a la concepción del asesor como alguien que acompaña para mejorar la práctica del docente

“Segunda ola” de la asesoría

- En el debate preparatorio de la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, (en adelante LOGSE), se plantea que el profesorado no debe limitarse a impartir su asignatura, sino que se requieren otros saberes ya que no pueden ser ajenos a las innovaciones didácticas y metodológicas, por lo que surge la necesidad del asesoramiento.

- Con la puesta en marcha de la LOGSE y todas las innovaciones que ésta conllevaba, el Ministerio de Educación y Ciencia cree necesarias estructuras internas y externas a los centros que cooperen y asesoren al profesorado.

- En la práctica se generan dos tipos de asesores. Los que acudían a los centros a formar a los docentes, que eran considerados asesores y los psicólogos o psicopedagogos que acudían a las escuelas con la idea de normativizar a los “individuos especiales”.

- Posteriormente la figura del asesor se extendió tanto para la formación del profesorado como para su acompañamiento

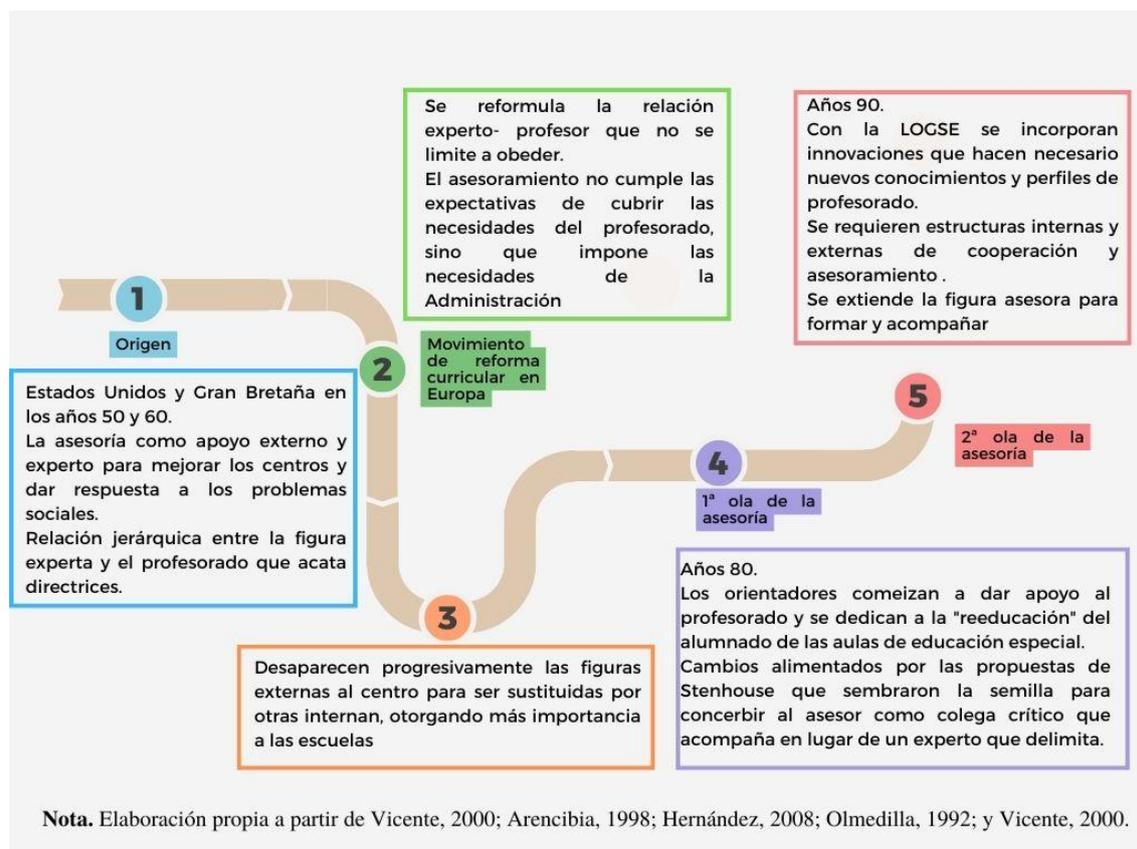
y generar innovación.

con diferentes perfiles.

Nota. Elaboración propia a partir de Hernández (2008).

En la siguiente figura se hace un resumen de forma esquemática del breve repaso que se ha hecho sobre la evolución del asesoramiento en nuestro país.

Figura 15. Breve historia del asesoramiento



Como hemos podido observar, el asesoramiento en el ámbito educativo en España ha evolucionado desde una concepción de una figura experta que está en un rango superior al profesorado o persona asesorada, que delimitaba su actuación desde una esfera exterior a la escuela, tomando como referencia las directrices delimitadas por la Administración sin considerar la voz propia de las escuelas hasta convertirlo en un asesoramiento que atiende a las necesidades del profesorado, donde ocupan rangos más cercanos que favorecen el acompañamiento y la cooperación.

Adentrándonos en el concepto de asesoramiento, la Real Academia Española (s.f., definición 1) describe el asesoramiento como “la acción y efecto de asesorar o asesorarse”, por lo que habría que dirigirse a la correspondiente entrada para el verbo

asesorar, lo cual nos dicta “dar consejo o dictamen” y “tomar consejo del letrado asesor, o consultar su dictamen”. (Real Academia Española, s.f., definición 1 y 2).

Tomando de referencia ambas definiciones comprendemos que el asesoramiento no implica únicamente la acción de asesorar a una tercera persona, sino que, también, engloba el hecho de recibir esa información de la persona que asesora.

Ventura (2008) alude a que la acción de asesorar consiste en un diálogo sobre la experiencia educativa que ayuda a la reflexión y la confrontación de visiones, siendo una forma de salir de la monotonía y acoger las ideas de los docentes, que son fuentes de conocimiento, y descubrir lo que somos y lo que la sociedad espera de la escuela. Por lo tanto, el asesoramiento no ayuda en nuestro proceso de construcción de la identidad docentes a través de la reflexión y la reasignación del trabajo, lo que deriva en la planificación de tareas y evaluación de resultados.

No solo hay que tener en cuenta el nivel micro, el aula, en el asesoramiento, sino el macro, a nivel de institución, ya que como esta misma autora Ventura (2008) añade, el asesoramiento es parte de un proyecto institucional que implica una comunidad abierta, un enfoque metodológico que se plasma en un currículum y una visión del aprendizaje.

Por su parte, Álvarez (2001) mantiene que el asesoramiento es una tarea de ayuda orientada a la mejora de la práctica educativa que se produce en un marco de relaciones interpersonales de carácter colegial generando un conocimiento compartido.

Introducir transformaciones en la escuela, de acuerdo con Ventura (2008) supone cuestionar aspectos organizativos como la fragmentación del tiempo y los espacios, introducir cambios en los agrupamientos, introducir las nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación u otros contenidos, lo que supone mover los pilares de la escuela y genera necesidades en los docentes, así como una nueva cultura. Por ello, el asesoramiento puede contribuir de forma positiva a que estos cambios no sean una idea tan lejana.

Otro autor, Domingo (2003) mantiene una postura más crítica y plantea que el asesoramiento educativo, es herencia del modelo hegemónico de apoyo externo, donde las relaciones eran marcadamente verticales entre la figura experta y el profesorado. Por lo que se buscan otras formas de asesoramiento de carácter democrático donde el experto sea facilitador del cambio.

El asesoramiento además de democrático, debe tener carácter individualizado o contextualizado, puesto que, tal como mantiene Rodríguez (1997) los procesos de asesoramiento que no están contextualizados, que se orientan hacia resultados previsibles con estrategias uniformes no tienen fundamento, dado que los procesos humanos o sociales no atienden a regularidades y habría que tener en consideración la complejidad de los contextos sociales y sus singularidades, además, agrega que el asesoramiento, debe poner en valor el conocimiento práctico y experiencial de los docentes.

A la hora de implementar este asesoramiento de forma respetuosa con la realidad y las posibilidades que encontramos en los centros y centrándonos en el currículum, tal como mantiene Domingo (2003) nos encontraríamos en un nuevo marco de mediación en el que se actúa como catalizador, equilibrista, conciencia, etc. ejerciendo la función asesora mediante procesos de colaboración, diálogo, escucha activa, facilitación, etc. que permite el crecimiento e integración de valores como el compromiso, la participación o la autorrevisión dialéctica.

Para Ventura (2008) asesorar implica un deseo de cambio de los docentes y este deseo de cambio es el hecho que marca la diferencia con otras modalidades de formación como los cursos o seminarios, entre otros, ya que estos pueden pretender incluir nuevas prácticas o referentes, pero no se incluye al docente como parte del cambio. Por ello, esta misma autora, Ventura (2008) considera el asesoramiento como un “puente entre el docente y la práctica en el aula”, lo que conlleva la responsabilidad de guiar los cambios y acordarlos de forma colectiva para materializarlos en las nuevas prácticas que se introducen en las aulas y la escuela.

A este concepto del asesoramiento como acción facilitadora cabría añadir la idea que nos presenta Domingo (2003) en cuanto entiende que el asesoramiento no se limita únicamente a la resolución de problemas concreto o a la difusión de reformas, sino que debe ser un “inductor, apoyo y mediador para que las innovaciones curriculares se produzcan y trasciendan de experiencias puntuales hacia propuestas con más perspectiva”, siendo este el enfoque que favorecerá los procesos de mejora de la escuela, la institucionalización y la promoción de posturas comprometidas y autocríticas de la acción profesional, de sus consecuencias en el alumnado y de la consideración de los principios didácticos, éticos e ideológicos que orientan el asesoramiento.

Cuando se introducen cambios en la estructura se generan necesidades en los docentes acordes a estas modificaciones, ante lo que Ventura (2008) señala que en muchas ocasiones no es que los docentes no quieran cambiar, sino que no saben derribar sus propias resistencias, inercias o miedos ni saben con qué capacidades cuentan para construir los cambios y en ese espacio es donde debe entrar en juego el asesoramiento.

Como apreciamos, existen diferentes conceptos sobre el asesoramiento y la literatura al respecto es sobradamente amplia, por lo que, recopilando todas las ideas presentadas con anterioridad, el asesoramiento podría englobar las siguientes cuestiones:

Figura 16. *Concepciones del asesoramiento*

-
- ✓ Dar consejo
 - ✓ No solo aporta información, sino que la recibe.
 - ✓ Diálogo que invita a la reflexión para descubrir lo que somos y lo que la sociedad espera de nosotros.
 - ✓ Atiende al nivel micro y macro.
 - ✓ Genera conocimiento compartido.
 - ✓ Cuestiona aspectos organizativos, lo que puedes romper nuestros esquemas, genera nuevas culturas en el ámbito educativo y nuevas necesidades.
 - ✓ Facilita el cambio, media y apoya, no de forma puntual, sino con más perspectiva.
 - ✓ Debe ser democrático, contextualizado, respetuoso con la escuela y contar con el conocimiento práctico y experiencial del profesorado.
 - ✓ Contribuye a la mejora de la práctica educativa.
 - ✓ Implica un deseo de cambio por parte del profesorado.
 - ✓ Conlleva la responsabilidad de guiar los cambios, pactarlos colectivamente e introducirnos en las aulas y la escuela.
 - ✓ Ayuda al profesorado a enfrentar sus miedos, aprovechar sus capacidades y vencer sus resistencias.
-

Nota. Elaboración a partir de Álvarez, 2001; Domingo, 2003; Real Academia Española, 2022; Rodríguez, 1997; y Ventura, 2008.

Murillo (2000) hace un repaso sobre diferentes cuestiones del asesoramiento resumiendo los tipos de asesoramiento en la siguiente figura:

Figura 17. *Tipos de asesoramiento según Murillo*

Según destinatarios	El asesoramiento puede estar destinado a un profesor en particular, un proceso o la escuela en su globalidad, siendo este último el más deseable puesto que el espectro que abarca es más amplio.
Según la naturaleza de la demanda del asesoramiento	Puede ser a demanda del centro, donde encontraremos que los efectos son más duraderos y hay mayor compromiso o puede ser de tipo burocrático-formal, donde el asesoramiento es

	forzado.
Según el tipo de relación que se establece	<p>Tiene en cuenta tres cuestiones:</p> <p>1ª- donde se enfoca el protagonismo, el asesor puede compartir o dirigir el proceso. Cuanto más protagonismo tiene el asesorado, mayor capacidad de incidencia del asesoramiento.</p> <p>2ª- diferencia entre la intervención y la acción. En la intervención, el asesor tiene la competencias, recursos y legitimidad para intervenir, lo que genera desigualdad de posiciones entre el asesor y asesorado. La acción se basa en la colaboración entre ambos.</p> <p>3ª- el cruce entre dos ejes: sería el asesoramiento centrado en el individuo o en la escuela y el asesoramiento experto frente al colaborativo, genera cuatro modelos de asesoramiento con un planteamiento propio de la escuela y la mejora, el papel y funciones de su profesión, la diversidad educativa y estructuras, etc., siendo los modelos: terapéutico, individual-colaborativo, apoyo-consulta-recursos y estratégico-organizacional.</p>

Nota. Elaboración propia a partir de Murillo (2004).

Domingo (2010) propone otra clasificación del asesoramiento:

Figura 18. *Tipos de asesoramiento según Domingo*

En función del saber del asesor	<p>Experto en contenidos o especialista en un ámbito de actuación: actúa puntualmente sobre un contenido específico.</p> <p>Experto en procesos o generalista: se dedica a los procesos y estrategias de dinámicas de grupo para provocar, dinamizar y acompañar a través de los procesos.</p> <p>Experto en contenidos: actúa como experto en procesos y compañero crítico.</p>
En función del estilo de actuación	<p>Directo: acción directa sobre el problema.</p> <p>Indirecto: acompañamiento a través de una acción asesora democrática, negociada, gestionada a favor de la acción real del profesorado y actores relacionados con la mejora y desarrollada para la adquisición de la autoconciencia y autonomía en el proceso.</p>
En función de la ubicación	<p>Interno: el asesor pertenece a la propia institución, como el caso de las personas que ejercen la orientación educativa.</p> <p>Externo: el asesor no pertenece a la institución.</p>
En función de la continuidad	<p>Puntual: la acción se desarrolla en un momento determinado ante una petición concreta.</p> <p>Continua: las acciones se desarrollan a lo largo de un proceso.</p>
En función del papel adoptado en la práctica profesional	<p>Intervención a nivel técnica, racionalista o de experto clínico: utilizada para resolver problemas o ayudar de manera externa, puntual, sistemática y programada u ofrecer formación y/o formación específica.</p> <p>Facilitación: similar a la anterior, pero desde actúa como centro de recursos.</p>

Colaboración: basada en la integración y actuación en equipos desde dos modalidades.

Colaboración técnica: se trabaja de forma colaborativa, aunque se delimita claramente la figura experta o que asesora.

Colaboración crítica: la figura que asesora cede el protagonismo al grupo para que ponga sus propias decisiones.

En función del grado de estructuración e integración de propuestas

Modelo de servicios: se genera un servicio de apoyo que actúa como figura experta ante cada necesidad o ámbito de acción. Son actuaciones aisladas.

Modelo de programas: los servicios de apoyo se coordinan e integran en torno a programas por lo que las actuaciones se encuentran articuladas y con continuidad.

Modelo programa: se mantiene la línea anterior, pero existe un único programa aglutinador, normalmente creado desde un proyecto educativo y un proceso de autorrevisión con apoyo.

Nota. Elaboración propia a partir de Domingo (2010).

A la hora de desarrollar la función asesora es importante la perspectiva a mantener durante este proceso, por lo que recogemos la sugerencia de Ventura (2008) en la siguiente tabla:

Figura 19. *Perspectiva asesora*

Predisposición a la incertidumbre, lo imprevisto e indeterminado ya que es parte del propio aprendizaje.

Concebir la línea de trabajo como algo que se comparte abandonando la idea del asesoramiento como el acto de dirigir que implica una visión determinista y uniforme.

Ampliar las referencias teóricas a lo largo del desarrollo del asesoramiento para eliminar la frustración que genera aportar toda la teoría al principio del proceso y, en su lugar, ir aportando teoría mediante se avanza.

Ser flexible en lo que se explicita y darte reconocimiento y sentido, de forma que cada persona decida lo que desea cambiar o lo que desea mantener tras el proceso.

Nota. Fuente: elaboración propia a partir de Ventura (2008).

De manera general, podríamos concluir que el asesoramiento puede presentar diferentes definiciones o conceptos, así como diversas formas de clasificación. No obstante, el factor común que encontramos y hacia donde se ha dirigido la tendencia es hacia una construcción del asesoramiento como acción de colaboración y cooperación dentro de la comunidad educativa abandonando las posturas de imposición para beneficiarse del conocimiento de los otros hacia un objetivo común, la mejora de la escuela.

4.3.2. El asesoramiento desde la Inspección educativa

Álvarez (2001) recoge que las diversas comunidades autónomas del país, a través de las normativas que regulan la Inspección educativa, han ido adoptando funciones de supervisión y asesoramiento, apartándose de un modelo de mero control, para “colaborar en la mejora de la práctica docente y del funcionamiento de los Centros, orientando, asesorando, informando y apoyando la acción docente, e incluso, ayudando en aquellos casos en los que se produzcan graves disfuncionalidades” (p.21).

Ya en el apartado 4.1 del presente trabajo se señalaban las modificaciones que han tenido lugar en torno a las funciones de la Inspección educativa en el marco LOE/LOMLOE, puesto que la LOMLOE, modifica el artículo 151 de la LOE.

El artículo 151 a) establece que la Inspección se encargará de supervisar, evaluar y controlar, el funcionamiento de los centros educativos, proyectos y programas que se desarrollen en él, desde un puesto de vista pedagógico y respetando la autonomía de los centros. Por lo que se incluye, la acción de evaluación, lo cual podríamos vislumbrar una similitud entre la Inspección y la orientación educativa.

En este sentido, podríamos acercar las posturas de ambos profesionales a través de su función de evaluar. La Inspección se encargaría de evaluar a un nivel meso, esto es, centros educativos, proyectos y programas, mientras que la orientación educativa ejercería su función a un nivel micro, evaluando o valorando al alumnado de forma individual o a nivel de aula en torno al clima de convivencia, necesidades emocionales, u otros aspectos intrasistémicos.

Sin embargo, la modificación de la LOMLOE sobre la LOE que más nos interesa es la que abarca el artículo 151 h) que incluye la orientación a los equipos directivos en relación con las medidas que favorecen la convivencia, participación de la comunidad educativa y resolución de conflictos e incluso añade el impulso y participación en procesos de mediación.

A nuestro juicio, esta función tal como se presenta, haciendo alusión al verbo *orientar*, en lugar de *asesorar*, que tal como hemos visto en su conceptualización, puede haber heredado un cariz de imposición de la figura experta sobre la persona asesorada con marcadas relaciones verticales, se acerca a una postura en la que se guía en lugar de imponer las medidas, lo cual podría estar cercano a la orientación educativa.

La LOE en su artículo 151 f) recoge como otras de las funciones de la Inspección el “asesorar, orientar e informar a los distintos sectores de la comunidad educativa en el ejercicio de sus derechos y en el cumplimiento de sus obligaciones”.

En este sentido, Macho (2019) describe esta tarea alejando la figura del inspector/a del policía o juez que debiera asegurar el cumplimiento estricto de la ley, sino que se trata de que la Inspección proteja los principios y valores fundamentales que las leyes garantizan, superando la literalidad, para considerar todas las circunstancias, ya sean personales, civiles o sociales.

Así la Inspección es asesora “porque informa sobre el sentido de las normas, pero vela, a su vez, por su cumplimiento”. (Oliver, 2016, p. 6)

Cabría señalar, lo que nos indica Ramos (2016, p.5) en relación a la función asesora, que a diferencia de la supervisión, “no es vinculante, ni preceptiva, ni tiene efectos punibles, y se puede llevar a cabo a petición del asesorado o a iniciativa del inspector” por lo que el asesoramiento desde la Inspección contribuye a la promoción, desarrollo y mejora de las competencias de los equipos directivos, profesorado y órganos de coordinación docente, de forma que se logre el máximo desarrollo del alumnado y la mejora de la calidad de enseñanza.

Tal como asegura Tébar (2018) el cambio de la Inspección educativa desde la figura controladora a la asesora ha sido bien recibida por los centros educativos ya que puede aportar una visión global del sistema y su experiencia en la solución de problemas de los centros, es una ayuda continua en los procesos de autonomía, apoyo a los equipos directivos en la mejoras que inicien en sus centros y aporta asesoría en cuestiones pedagógicas como las innovaciones, la metodología, buenas prácticas, procesos de enseñanza- aprendizaje y reflexión interna para la mejora de la práctica educativa.

No obstante, Miranda (2002) pone una nota crítica sobre el doble papel que realiza la Inspección educativa, de control y asesoramiento, al hacer referencia a que las investigaciones educativas realizadas constatan que es difícil compaginar la función de control con la de asesoramiento y que no es habitual un rol de asesoramiento genuino, sino de defensores o mensajeros de las reformas o innovaciones que se impulsan desde la Administración.

Otro autor crítico sobre esta función es Arencibia (1998) quien considera paradójico el hecho que una misma persona sea a quien se le deben determinadas

explicaciones y la que deba brindar ayuda, teniendo este proceso de ayuda o apoyo una diferencia de poder entre el profesorado y la Inspección educativa.

Soler (1994), por su parte, reconoce que esta función de asesoramiento requiere un elevado nivel de actualización y una actitud de apertura por parte de los/as inspectores/as y que, en ocasiones, impide la realización de las otras tantas tareas que deben realizar.

En esta misma línea del asesoramiento como una práctica controvertida, compleja y llena de matices, Madonar (2006) mantiene que existen dos cuestiones básicas como son, por un lado, la tensión que se crea en la Inspección entre el control y el asesoramiento, así como la clarificación de esta última función dentro de la Inspección y, por otro lado, las delimitaciones de esta función de asesoramiento con otros servicios. Por lo que propone que la perspectiva idónea para reducir esta tensión sea situarnos en el desarrollo de los centros, el profesorado y la mejora del aprendizaje del alumnado, dejando de lado modelos burocráticos que se han extendido de la práctica supervisora al asesoramiento puesto que se pierde su valor intrínseco.

Por ello, de acuerdo con Estefanía (2021) el control y el asesoramiento que lleva a cabo la Inspección debe tener carácter preventivo y formativo para los centros, para que determinados aspectos los puedan controlar ellos mismos, lo que consigue un control más real y al desarrollarse en colaboración con los equipos directivos, órganos de gobierno y coordinación docente, se logrará un nivel de implicación y asunción de responsabilidades más elevado. De esta forma, las funciones de control y asesoramiento, por parte de la Inspección, son más significativas y se convierten en un estímulo para los centros.

Además, también Estefanía (2021) añade que las funciones que ejerce la Inspección en torno a la supervisión, control y asesoramiento se enriquecen de la función evaluadora consiguiendo que el asesoramiento se realice de una manera más técnica y fundamentada en un diagnóstico y una valoración contextualizada. Asimismo, en forma de feedback, el asesoramiento se orienta hacia los planes de mejoras, planes estratégicos y planes de autoevaluación.

Alcalá (2016) coincide con este pensamiento al afirmar que las tareas que tiene asignadas la Inspección permite impulsar cambios en la escuela a través de las funciones de supervisión, evaluación y asesoramiento, que no serían excluyentes entre sí, sino complementarias, puesto que una tarea de supervisión no debe concluir

únicamente con un informe a la Administración educativa, sino que se le debe devolver esa información a los centros de forma que se construya un proceso de aprendizaje, guiado por la Inspección, que sirva para tomar las decisiones de cambio pertinentes, dentro de un marco de autonomía del centro.

Un ámbito importante de asesoramiento en la Inspección educativa es la concerniente a la autonomía de los centros, ya que como asegura Madonar (2006) para lograr esta autonomía es necesario un control externo, siendo la Inspección el órgano encargado de desempeñar esta labor, de forma que se corrijan desigualdades, se garantice la autonomía de los centros y la equidad.

Sin embargo, continúa esta inspectora, no podemos instalarnos en el pensamiento ingenuo que los centros educativos se van a convertir en comunidades de aprendizaje donde reine la cooperación, ya que aún podemos encontrarnos organizaciones donde prevalecen otros intereses, conflictos y luchas de poder, por lo que se va a precisar de un asesoramiento individualizado partiendo de cada realidad para capacitar a los centros y a su profesorado, tanto a nivel individual como global.

Lo que dota de sentido a la función asesora desde la autonomía de cada centro, como señala Domínguez (2019) es el objetivo final de la escuela, que no es otro que garantizar el aprendizaje y la equidad del alumnado, así como la función asesora permite que la Inspección vaya más allá de la supervisión, al no tener un carácter sancionador ni tener predeterminado el resultado del asesoramiento.

Soler (1994) alude a que a la Inspección se le pide que asesore sobre diversos aspectos de naturaleza muy diversa que debería ser llevada a cabo en equipo, para que esta tarea se enriquezca de la experiencia y conocimiento de las figuras inspectoras que participen, en lugar de individualmente, para poder satisfacer de manera óptima las necesidades de la comunidad educativa, ya que, en parte, está en juego el prestigio de la Inspección ante ésta.

En torno a la función de asesoramiento de la Inspección educativa es interesante repasar las preguntas o reflexiones que se plantea Domínguez (2019) respecto a ello y que se presentan en la siguiente figura:

Figura 20. *Reflexiones sobre el asesoramiento en la Inspección educativa*

¿Qué debe tener presente un inspector respecto al asesoramiento?

- 1º - Respetar el principio de autonomía pedagógica y de gestión de los centros docentes.
 - 2º - Establecer un criterio en relación a las necesidades que hayan detectado en el centro con un marco de actuación adecuado y consensuado con el equipo de zona y de todo el servicio.
-

3° - Tener presente todas las actuaciones que se han desarrollado en el centro con anterioridad y los resultados de las mismas.

¿Para qué asesoramos?

- Para generar un cambio y ayudar en él.
 - Para lograr la mejora continua de los centros, teniendo en cuenta que la función asesora no es exclusiva de la Inspección, lo que implica una coordinación con otros organismos o servicios que contribuyen a la mejora de la calidad de los centros.
-

¿A quiénes asesora la Inspección educativa?

- A los equipos directivos, profesorado y órganos de coordinación docente.
 - Todo miembro de la comunidad educativa que lo precise.
 - A la propia Administración en sus diferentes decisiones y a los servicios que desarrollen acciones, planes y/o programas en los centros.
-

¿Debemos usar una perspectiva clínica o preventiva?

Se entiende el asesoramiento como un proceso planificado, en el que se utilizará un modelo clínico cuando existe un problema y se acude para resolverlo y, se empleará un modelo preventivo, cuando el/la inspector/a asesora o aconseja de forma previa a la aparición de esos problemas o dificultades.

Nota. Elaboración propia a partir de Domínguez (2019).

A estas cuestiones es oportuno sumarle la reflexión que hace Soler (1994) sobre si el/ inspector/a debe ser un asesor generalista o especialista. Ante lo que plantea que la primera especialidad de un/a inspector/a es la de *inspector en educación* independientemente de su formación universitaria y del cuerpo docente de origen y esta formación de inspector/a, que domina las ciencias de la educación, es la que le brinda una adecuada competencia para desempeñar la función asesora e independientemente de ello, manifiesta que el asesoramiento debe realizarse desde una perspectiva multidisciplinar por tantos inspectores/as como sean necesarios para poder cubrir con éxito las demandas de sus destinatarios, dada la complejidad del sistema educativo y de los centros.

La Inspección asesora sobre una multitud de aspectos, los cuales se encuentran concentrados en la siguiente figura:

Figura 21. Aspectos sobre los que asesora la Inspección educativa

Aspectos	Observaciones
Organizativos	En la aplicación de la norma por parte de los centros en organización del centro y aspectos curriculares, jornada escolar y horarios, etc. En la implantación de nuevas enseñanzas. En los procesos de mejora y desarrollo de la autonomía. En todos los aspectos del sistema educativo.
Jurídicos	Asesora a toda la comunidad educativa en el ejercicio de

	sus derechos y cumplimiento de sus obligaciones
Pedagógicos	Sobre nuevos conceptos, recursos pedagógicos, metodologías, innovaciones, etc. Necesidades de actualización y perfeccionamiento de los docentes, incluso en una reconversión profesional
Evaluativos	Asesora y guía en las evaluaciones internas de los centros.
Administrativos	Asesorar técnicamente a los titulares de las Direcciones territoriales de Educación.

* La Inspección educativa puede asesorar a los equipos directivos, profesorado y resto de la comunidad educativa, incluso a la propia Administración.

Nota. Elaboración propia a partir de Esteban (2011); Estefanía (2021); LOMLOE, Secadura (2011); Soler (1994), Tébar (2018); Reglamento de Ordenación de la Inspección en la C. A. de Canarias; y Romero (2018).

Como podemos apreciar hay aspectos sobre los que asesora la Inspección educativa que vienen explicitados en la norma como es el caso del asesoramiento sobre el ejercicio de los derechos y cumplimiento de obligaciones por parte de la comunidad educativa establecido en el artículo 151 f) de la LOE. Sin embargo, otros aspectos sobre los que se asesora están recogidos de una manera más implícita como el desarrollo de la autonomía del centro, que menciona Madonar (2006) ya que es pudiera ser parte de la colaboración para la mejora de los centros que recoge el artículo 151 b) de la LOE.

Independientemente del área sobre el que se asesore, existen unas características concretas para el desempeño de esta función, como se muestra a continuación:

Figura 22. Características del asesoramiento por parte de la Inspección educativa



El asesoramiento por parte de los/as inspectores/as de educación es **directo** en cuanto tiene lugar de manera personal y el mensaje no tiene intermediarios, **oportuno** puesto que su contenido gira en torno a los intereses del asesorado o de las cuestiones actuales que preocupen, ofrece una **visión global** al conocer la realidad de varios centros educativos, es **personalizado** al atender las necesidades o deseos del asesorado, **preventivo y formativo** en cuanto se evitan futuros problemas o dificultades, **multidisciplinar** al enriquecerse de las experiencias y contenidos de los equipos de inspectores/as y **fiable** puesto que la Inspección cuenta con la competencia profesional y la capacidad legal para asesorar (Estefanía, 2021; Soler 1994).

Al igual que existen unas características comunes para el asesoramiento, encontramos unos principios que rigen la forma en la que se despliega esta función dentro de la Inspección educativa, tal como se presenta en la siguiente figura.

Figura 23. *Principios del asesoramiento en la Inspección educativa*

Principio	Observaciones
Territorialidad	El asesoramiento se organiza por zonas o divisiones territoriales.
Dependencia jerárquica	La estructura es jerárquica, con una dependencia orgánica y funcional.
Planificación	Se asesora teniendo como referencia los planes de actuación
Trabajo en equipo	Se reflexiona de manera conjunta en los equipos territoriales para dar respuesta a temas generales que requieran de planteamientos profundos o elaboración de protocolos.
Coordinación	Es obligada y preceptiva, pudiendo ser trimestral, quincenal o semanal.
Tipicidad de las actuaciones	Las actuaciones que se realizan en el marco de sus planes de trabajo establecen actuaciones prioritario o preferentes según se relacionen con objetivos prioritario y planificados desde los servicios centrales, específicas e incidentales o extraordinarias.

Nota. Elaboración propia a partir de Ramos (2016).

Los principios que rigen el asesoramiento por parte de la Inspección educativa se encuentran en consonancia con los principios de la Inspección educativa recogidos en la Figura 4 puesto que en ambos coincide el trabajo en equipo, la planificación y la tipicidad de las actuaciones, ya que se encuentra interrelacionadas y la dependencia jerárquica. Sin embargo, aunque en los principios de la Inspección no se hace alusión explícita a la coordinación, que sí hemos plasmado en los principios de su asesoramiento, se considera que es uno de los aspectos del trabajo en equipo.

La manera o situaciones en las que se puede llevar a cabo la función asesora, dado que los ámbitos de asesoramiento son muy diversos, también serán amplias, como se detalla en la próxima figura.

Figura 24. *Formas de asesoramiento de la Inspección educativa*

Presenciales	No presenciales
✓ Visitas a los centros con reuniones con el equipo directivo, equipos docentes, miembros del consejo escolar, directivas o asambleas de asociaciones de padres y madres.	✓ A través de documentación escrita como oficios, circulares, informes, boletines, etc.
✓ Encuentros entre distintos centros de la misma zona o distrito para debatir problemas comunes con directores/as, jefaturas de estudio, departamentos, etc.	✓ A través de las técnicas de la enseñanza a distancia.
✓ Grupos de trabajo o comisiones para buscar soluciones a un problema o llevar a cabo proyectos, contrastar resultados, etc.	
✓ Seminarios permanentes, ciclos de conferencias, jornadas de estudio, etc. cuya responsabilidad está compartida con las personas que tienen encomendada la tarea de actualización y perfeccionamiento del profesorado.	

Nota. Elaboración propia a partir de Soler (1994).

Esta clasificación de las formas de asesoramiento, que data de 1994, debe actualizarse debido al avance en los medios telemáticos, por lo que la difusión del asesoramiento que podría llevar a cabo a través de correo electrónico o portales web, las reuniones y formaciones se pueden realizar a través de medio telemáticos no presenciales, etc., puesto que, conforme a lo que refiere Sobrado (2007), las

Tecnologías de la Información y la Comunicación nos facilitan un mayor alcance y calidad de los servicios de orientación, asesoramiento y tutoría.

4.3.3. El asesoramiento desde el sistema de orientación

Montero y Sanz (2008) nos recuerdan que al principio el/la orientador/a fue una figura externa que se introdujo en los centros y rememoraba la idea del terapeuta desde un enfoque clínico, obviando la faceta asesora, distinguiendo así la figura de los/as orientadores/as como psicólogos/as escolares y la figura de formador que asesora al profesorado. Sin embargo, señalan, que, desde su perspectiva, son dos figuras indistintas, donde el asesoramiento atraviesa el rol de la orientación educativa.

El Decreto 81/2010, de 8 de julio, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los centros docentes públicos no universitarios de la C. A. de Canarias en su artículo 29 establece las funciones de los departamentos de orientación, siendo uno de ellos el asesoramiento a los Departamento de Coordinación Didáctica y a los equipos docentes en medidas de atención a la diversidad.

Este asesoramiento, tal como señalan Parra et al. (2010) se convierte en una opción adecuada de formación continua de profesorado dentro de los centros puesto que reduce el estrés de los docentes al sentirse más apoyados, se contextualiza teniendo en cuentas las características y necesidades de cada centro, se convierte en un proceso interactivo cotidiano de reflexión sobre la práctica docente e implica el acompañamiento por parte de una figura experta.

Por otra parte, el Decreto 23/1995, de 24 de febrero, por el que se regula la orientación educativa en la C. A. Canaria en su artículo 12 establece entre las funciones de los EOEP de zona diferentes asesoramientos. El asesoramiento a los centros en la orientación individual y grupal del alumnado participando en los planes de acción tutorial, de orientación profesional, garantía social y acciones compensadoras, asesoramiento en la respuesta educativa más adecuada a las necesidades educativas especiales y asesoramiento familiar, en colaboración con el/a tutor/a, sobre el proceso educativo de sus hijos.

Mientras que este mismo decreto, en su artículo 13.3 para los EOEP específicos, en relación con el asesoramiento, reserva las funciones de asesorar a los EOEP de zona en su especialidad y asesorar a los centros y tutores/as en la respuesta educativa del

alumnado escolarizado en los centros de integración preferentes o donde se encuentren atendidos.

Loizaga (2005) mantiene que el asesoramiento es una de las funciones de la orientación educativa más desarrollada así como el aumento de la diversidad del alumnado y de sus derechos ha favorecido que se demande más asesoramiento y orientación, que incluso el alumnado que en principio se consideraba que no presentaba dificultades, ha comenzado a solicitar ayuda directa en orientación profesional y personal. De manera proporcional y directa, este aumento de demanda de asesoramiento por parte del alumnado trae consigo una mayor demanda de asesoramiento por parte de las familias, ya que si existe una necesidad de orientación por parte de un/a alumno/a la familia requiere de asesoramiento respecto a su necesidad o dificultad a la vez que en otras ocasiones, la familia demanda asesoramiento sobre problemas del contexto familiar.

Roca (2000) defiende que el psicopedagogo (en referencia al orientador/a), aunque sea un profesor, no puede ser entendido como un profesor más del centro, puesto que nadie considera que no sea y tampoco no pueden obviarse sus potencialidades en asesoramiento, intervención y orientación en el área psicopedagógica, didáctica, curricular, organizativa, personal, académica, de tutoría, profesional, etc.

Álvarez (2001) describe el asesoramiento como una exigencia que se le presenta a la orientación educativa al intentar abarcar más sujetos, de forma eficaz y preventiva, lo que requiere de la colaboración del profesorado, que contribuya en todo el proceso y no se limite a llevar a cabo un plan o programa dictado desde la orientación educativa.

Para Hernández y Mederos (2018) el objetivo principal del asesoramiento es que todo el profesorado y el centro desarrollen procesos orientados y con sentido para lograr la mejora educativa. En este sentido mantienen que el asesoramiento que realizan los orientadores/as en relación con el profesorado sería de formador *in situ*, que potencia su capacitación a través de su ayuda, le aporta *feedback*, disemina conocimiento e información, estimula el desarrollo de nuevas habilidades y lo dota de estrategias para la innovación curricular.

En relación a la innovación, son oportunas las palabras de Balsalobre y Herrera (2018) al mencionar que se han producido cambios sustanciales en los procesos de

enseñanza-aprendizaje al introducir en las aulas metodologías flexibles, plurales y centradas en el papel activo del alumnado, lo que conlleva una modificación conceptual del aula como espacio pedagógico, del currículum y de la interacción del alumnado con el conocimiento y con el profesorado y, en ese contexto, el/la orientador/a puede ser un factor elemental para fomentar aspectos como la creatividad, innovación y los entornos colaborativo y ser un apoyo para que el alumnado y el profesorado se adapten a los cambios.

Barrero (2013) a lo largo de su tesis doctoral plantea diversas cuestiones sobre las que reflexiona, cuyas preguntas y respuestas, se plasman a continuación:

Figura 25. Reflexiones sobre el asesoramiento de la orientación educativa

¿Qué es el asesoramiento y quién va dirigido?

El asesoramiento tiene la finalidad de mejorar los centros, siendo los receptores últimos de esta labor, el alumnado.

Sería un proceso de ayuda, colaboración o acompañamiento de los especialistas para formar al profesorado sobre diversas cuestiones como son la atención a la diversidad, la mejora del ambiente, la gestión y mediación de conflictos, la evaluación del alumnado, y la elaboración y revisión de documentación que forma que se asegure la mejor educación al alumnado, siendo ésta la finalidad de la educación pública.

El asesoramiento está a disposición de toda la comunidad educativa.

¿Por qué se asesora?

Es una de las principales funciones de la orientación educativa ya que cuentan con la adecuada capacitación para promover procesos de mejora en los centros, interviniendo no sobre el alumnado, sino sobre las dinámicas de los centros, mejorando los resultados.

¿Es una tarea específica de la orientación educativa?

Aunque es una función asignada a la orientación educativa, no es exclusiva de ella, es un trabajo conjunto con otros agentes como la Inspección educativa, los equipos directivos, los Servicios Sociales, etc.

Nota. Elaboración propia a partir de Barrera (2013).

Martínez et al. (2010) alegan que los/as orientadores/as pueden y deben apoyar a los equipos directivos en su labor dado que su formación les hace poseedores de una información sustancialmente valiosa sobre la situación del alumnado, profesorado y familias.

El asesoramiento que brinda la orientación educativa, de acuerdo con Barrero (2013) es un motor de cambio que promueve la reconstrucción escolar, generando modificaciones tanto conceptuales como prácticas

Amber y Martos (2017) afirman que el rol de asesor se encuentra vinculado al rol de agente de cambio y al rol de líder capaz de influir sobre las decisiones del grupo,

aportando una visión global, que puede ser de utilidad como apoyo para el profesorado y al del liderazgo del equipo directivo, formando parte de éste para mejorar la escuela.

Barrero (2013) también mantiene que el asesoramiento de los/as orientadores/as es un proceso cuya finalidad es la promoción de la autonomía de los centros, donde las interacciones entre el asesor y asesorado son simétricas, ya que el profesorado o familias, puede actuar con libertad aceptando o rechazando esta ayuda, apoya las iniciativas orientadas a la mejora puesto que son facilitadores del cambio y promueve la formación en una diversas temáticas al buscar soluciones para los problemas o dificultades del ámbito educativo.

Luque (1998) mantiene que como especialista, la figura orientadora, debe asesorar al equipo directivo y al profesorado en la elaboración del proyecto curricular y proyecto del centro, en los procesos de evaluación del alumnado, incluso mediando en caso en conflictos entre el alumnado y el profesorado además, de manera concreta con el profesorado refiere que se debe asesorar en relación a la acción tutorial, en las adaptaciones curriculares, sobre los procesos de enseñanza- aprendizaje o formaciones a seguir.

En España, tal como afirma Loizaga (2005) se da una gran importancia al asesoramiento a los tutores/as en la acción tutorial ya que se considera que el profesorado puede orientar al alumnado, pero esto conlleva que los/as orientadores/as dediquen gran parte de su tiempo a formar o asesorar en torno a la función tutorial.

Como señalan Luna y Martín (2008) la concepción del aprendizaje situaría a los/as orientadores/as en dos extremos distintos de un continuo. En un extremo encontraríamos un concepto en el que la ayuda no forma parte esencial del aprendizaje, por lo que la relación a establecerse entre el profesorado y los/as orientadores/as es la de experto- asesorado que acude en busca de ayuda para casos específicos y, en el otro extremo, se situaría la idea que el aprendizaje es un proceso de ayuda continua, estableciéndose una relación de colaboración entre el profesorado y la figura orientadora, siendo esta última situación lo que se denomina asesoramiento educativo.

A través del asesoramiento del alumnado a lo largo de su recorrido por el sistema y su tránsito a la vida activa, (Álvarez, 2001) asegura que la orientación educativa se constituye como un elemento de apoyo esencial del sistema educativo, contribuyendo así, a una mayor calidad y eficacia de la enseñanza.

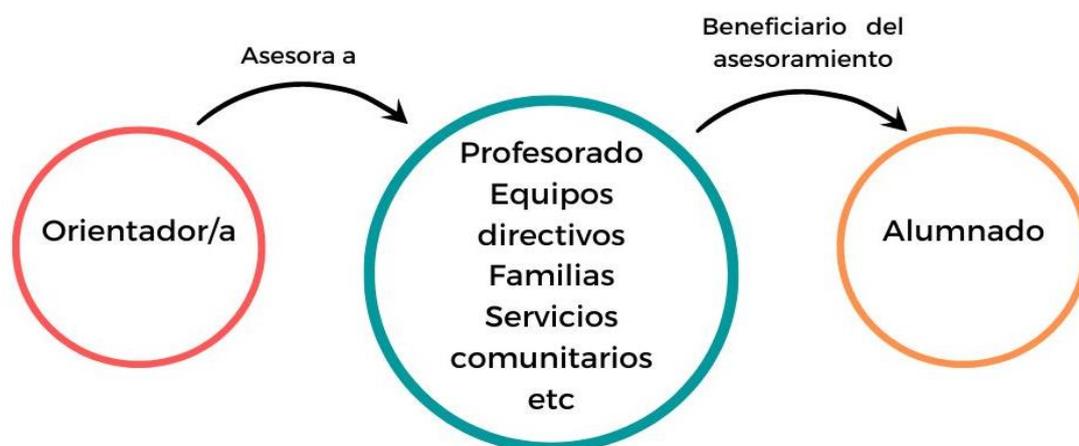
No obstante, este asesoramiento o ayuda no suele ejercerse de manera directa, sino que como manifiestan Luna y Martín (2008), se asesora al profesorado sobre una dificultad que muestra el alumnado para que sea el docente quien actúe de forma directa, aunque, si fuera preciso se intervendría de manera directa.

Esta misma concepción del asesoramiento indirecto, lo comparte Álvarez (2001) al referir que los/as orientadores/as no trabajan únicamente de forma directa con el alumnado, sino indirectamente, al prestarle apoyo al profesorado para dar una respuesta educativa satisfactoria y ayudando a los docentes a reflexionar sobre su propia práctica profesional y su funcionamiento como grupo, de tal forma que mejore el nivel profesional del profesorado.

En la investigación realizada por Boza (2002) los datos reflejaron que, desde el punto de vista de la intervención de los/as orientadores/as, las funciones más importantes fueron de asesoramiento. En primer lugar, se encontraban los roles relacionados con el modelo de intervención indirecta de consulta-asesoramiento y agente de cambio, esto es, asesorar al profesorado, coordinar recursos, comunicar, informar, escuchar, consultar y ejercer como agente de cambio, destacando claramente el asesoramiento al profesorado. En segundo lugar, también una función asesora, en relación con los problemas de aprendizaje y diversificación curricular.

Este asesoramiento indirecto es fácilmente comprensible de manera gráfica tal como se representa a continuación:

Figura 26. *Asesoramiento indirecto al alumnado*



Nota. Elaboración propia a partir de Montero y Sanz (2008).

No solamente se asesora al profesorado o al equipo directivo, como vemos en la figura anterior, sino también se asesora a las familias, tal como recoge Barrero (2013) ya que habría que facilitarles información, recursos y apoyo, sin generar un vínculo de dependencia.

A la vista de todos los agentes a los que debe asesorar la orientación educativa, es pertinente tener en consideración la idea que nos presenta Díez (2001) sobre la doble función de los/as orientadores/as. Por un lado, asesoran a la comunidad para que la comunidad progrese en la dirección esperada, ajustando su actividad y, por otro lado, como parte de esa misma comunidad.

Los aspectos sobre los que se desarrolla la función asesora por parte de los/as orientadores/as educativos es muy diversa, por lo que en la siguiente figura se encuentran recopilados:

Figura 27. Aspectos sobre los que asesoran los/as orientadores/as educativos

Aspectos	Observaciones
Organizativos	Asesoran en la elaboración de documentos del centro, planes y programas. Asesoran a los equipos directivos. En relación con la autonomía de los centros y en los procesos de mejora.
Personales	En la prevención y detección de problemáticas. Asesoramiento familiar sobre el proceso educativo de sus hijos, conflictos en el ámbito familiar, necesidades educativas de sus hijos/as, etc. Orientación profesional y académica individual y grupal del alumnado.
Pedagógicos	Asesoran a los Departamento de Coordinación Didáctica y equipos docentes en medidas de atención a la diversidad. Asesoran sobre las respuestas educativas más adecuadas a las necesidades educativas especiales. Asesoran a los centros en la orientación individual y grupal del alumnado. Asesoran dentro de su especialidad a los EOEP de zona, centros y tutores/as. En los procesos de enseñanza-aprendizaje y en la elaboración de materiales. Sobre atención a la diversidad en relación a los problemas de aprendizaje, adaptaciones curriculares, etc.
Evaluativos	Asesoran sobre evaluación académica (criterios, metodologías, etc.)
Formativos	Sobre itinerarios formativos dedicados al profesorado. Asesoramiento sobre acción tutorial convirtiéndose en una

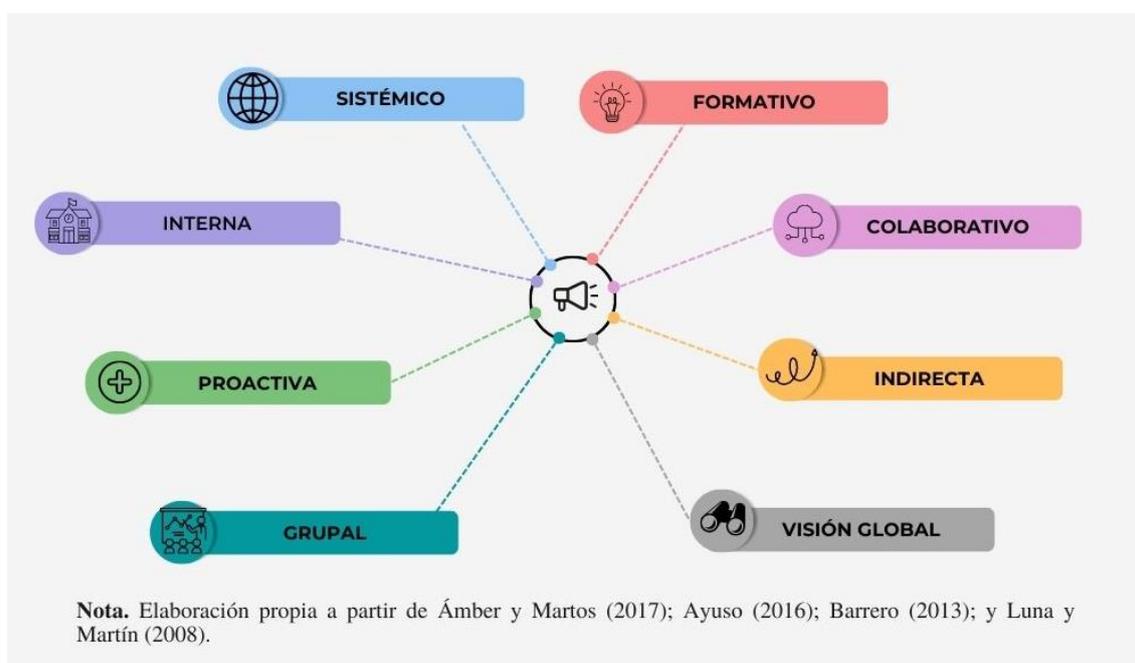
* Los/as orientadores/as educativos asesoran a los equipos directivos, profesorado y resto de la comunidad educativa.

Nota. Elaboración propia a partir del Decreto 81/2010; el Decreto 23/1995 y Ámber y Martos (2017), Barrero (2013) y Luque (1998).

Tras conocer los aspectos sobre los que asesora la orientación académica podríamos estar plenamente de acuerdo con Díez (2001) quien sostiene que la orientación educativa se realiza desde un enfoque centrado en la comunidad y que los/as orientadores/as son profesionales que desempeñan su labor al servicio que la comunidad educativa.

Independientemente del área sobre el que se asesore, existen unas características concretas para el desempeño de esta función, como se muestra a continuación:

Figura 28. Características del asesoramiento por parte de los/as orientadores/as educativos.



El asesoramiento que desarrollan los/as orientadores/as educativos se considera **sistémico o global** dado que abarca diversos ámbitos como son los pedagógicos, organizativos, etc. e influyen sobre diversos agentes de la comunidad educativa, es de carácter **interno** puesto que se encuentran dentro de la estructura de los centros, **proactivo** puesto que su principal forma de actuación es la prevención, aunque en muchas ocasiones sea reactiva o correctiva. Además, se considera **grupal**, aunque

existen casos en los que se desarrolla de manera individual y es **formativo y colaborativo** dado que su misión es dotar de nuevos conocimientos o destrezas al profesorado, equipo directivo e incluso familias, así como por ello mismo, es **indirecto**, puesto que se asesora a estos agentes de forma que el resultado último afecte al alumnado, aunque también existan intervenciones directas. (Ámber y Martos, 2017; Ayuso, 2016; Barrero, 2013; y Luna y Martín, 2008)

Por último, estos profesionales cuentan con una **visión global** ya que trabajan con todos los agentes que conforman la comunidad educativa y cuentan con una formación en aspectos muy variados. (Luna y Martín, 2008)

No solamente es importante conocer las características del asesoramiento que llevan a cabo las figuras de orientación, sino los principios que rigen su actuación, por ello, a partir de los “Estándares éticos” de la Asociación Americana de Consejeros Escolares (2016), se ha hecho una elaboración de principios a seguir por los/as orientadores/as que se presenta en la siguiente figura:

Figura 29. *Principios del asesoramiento en la orientación educativa*

Principio	Observaciones
Responsabilidad para con los estudiantes	Esto implica ser un apoyo para los estudiantes, tratarlos con dignidad y respeto, preocuparse por sus necesidades académicas, profesionales y/o sociales, etc.
Confidencialidad	Se debe explicar los límites de la confidencialidad y equilibrar la obligatoriedad de la confidencialidad con los derechos de las familias.
Colaboración	Supone recoger y compartir información de los diferentes agentes que intervienen en la comunidad educativa y la búsqueda compartida de soluciones.
Compromiso con la comunidad educativa	Al trabajar con menores se debe contar con sus familias o tutores/as legales, se trabaja por la mejora de la escuela con todos los implicados y se respetan las características de la comunidad.

Nota. Elaboración propia a partir de Asociación americana de Consejeros Escolares (2016).

Al hablar de Consejeros escolares, en lugar de orientadores/as educativos, me gustaría rememorar las palabras de Villarejo (1959) al reconocer que todo el profesorado tenía responsabilidad en el desarrollo individual del alumnado, pero los consejeros tenían la función de poner la atención en el alumnado, informar a los

docentes y ayudar a resolver los problemas de todos ellos y a estos profesionales los denominaba consejeros escolares a quienes les reconocía técnicas y conocimientos especiales.

Cualquiera que sea el ámbito asesorado, existen principalmente dos formas de asesoramiento que se detallan a continuación:

Figura 30. *Formas de asesoramiento de los/as orientadores/as educativos*

Directas	Indirectas
✓ Reuniones con equipo directivo, coordinadores de ciclos, departamentos, profesorado, familias, etc.	✓ Formación al profesorado.
✓ Seminarios o formación al profesorado.	✓ Asesoramiento al alumnado a través del profesorado mediante el Plan de Acción Tutorial, Plan de Orientación Académico y Profesional.
✓ Reuniones con agentes externos como Servicios Sociales, servicios de salud, etc.	✓ A las familias a través de los/as tutores/as.
✓ Intervención directa con alumnado y/o familias.	✓

Nota. Elaboración propia a partir de Ayuso (2016) y Loizaga (2005).

En el desarrollo de sus funciones, los/as orientadores/as tienen que agendar un sinnúmero de reuniones como vemos en la figura anterior, por lo que acuerdo con Loizaga (2005) estos profesionales tienen tantas reuniones que no se cuentan con el tiempo suficiente para prepararlas ni para poder llevar a la práctica las conclusiones de las mismas, pero el trabajo con el alumnado debe ser tener prioridad.

4.4. Estudio comparativo (yuxtaposición de elementos comunes y elementos diferenciales)

Escudero y Moreno (2012) vinculan las figuras de la Inspección y la orientación educativa al hacer alusión a la Inspección educativa como un sistema externo de apoyo a los centros y el profesorado y considerar pertinente estudiar y concertar relaciones con otros profesionales que también se dediquen al asesoramiento, nombran de manera explícita a los equipos de orientación.

Sin embargo, aunque la orientación y la Inspección educativa puedan compartir una función asesora, sus límites o campo de actuación difiere sustancialmente, como aclara Ortells (2018) al mencionar que el asesoramiento que ofrece la Inspección es transversal y dirigido a toda la comunidad educativa y a la propia Administración, a diferencia de otros agentes que cuentan con ámbitos de intervención más acotados.

A continuación, se presenta una tabla comparativa entre las funciones que establecen la LOMLOE y la Orden de 22 de mayo de 2011 referidas anteriormente en relación a la Inspección educativa con las semejanzas a la orientación educativa.

Figura 31. Semejanzas en las funciones de la Inspección y la orientación educativa

FUNCIONES SEMEJANTES EN LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA	LA LOE/LOMLOE	ORDEN DE 22 DE MAYO DE 2011
X	Supervisión, evaluación y control de los centros y programas	Coordinación de servicios y programas
X	Asesoramiento, orientación e información	Supervisión, información y asesoramiento
X	Supervisión de la práctica docente y directiva y mejora continua	
	Evaluación del Sistema educativo y de normativa	Control normativo y evaluación
X	Orientación a los equipos directivos	Colaboración y mediación
X	Emisión de informes	No lo establece de forma explícita

Nota. Elaboración propia a partir de la LOE, LOMLOE y el Decreto 23/1995.

En primer lugar, la LOMLOE establece que la Inspección educativa se encargará de **supervisar, evaluar y controlar** los centros y los programas. No obstante, tal como

refiere Almunia (2006, p. 10) “las funciones relacionadas con el control, la orientación, la evaluación y el asesoramiento constituyen aspectos indisolubles de las tareas de las inspectoras e inspectores de educación”, por lo que, una de las tareas para poder llevar a cabo esta función pasa por el asesorar a los centros.

Asimismo, la orientación, tal como se concreta el Decreto 23/1995, de 24 de febrero, por el que se regula la orientación educativa en la C. A. de Canarias recoge el **asesoramiento** a los centros en la orientación individual y grupal del alumnado y el asesoramiento especializado además de reconocer en su artículo 2 el asesoramiento organizativo y curricular en los centros, como uno de sus ámbitos de actuación.

En segundo lugar, vemos que la LOE establece que a la Inspección educativa se le delega el **asesoramiento, orientación e información** de la comunidad educativa en torno a sus **derechos y obligaciones** de manera general, mientras que a la orientación educativa en el Decreto 23/1995, de 24 de febrero, por el que se regula la orientación educativa en la C. A. de Canarias, se le delegan aspectos concretos del asesoramiento como las medidas de atención a la diversidad, el asesoramiento sobre las respuestas educativas más adecuadas o el asesoramiento a los/as tutores/as y a las familias, los cuales constituyen derechos y obligaciones de los mismos.

Asimismo, Ayuso (2016) acerca las funciones de la Inspección y la orientación educativa en cuanto asegura que juegan un papel fundamental, ya que son los encargados de asesorar y supervisar que desde el sistema educativo se garantizan sus derechos a todo el alumnado.

Otra función reconocida en la LOE a la Inspección educativa es la **supervisión** de la práctica **docente y de los equipos directivos** y la **mejora continua**, lo cual, en la Orden de 22 de mayo de 2011, por la que se desarrolla la organización y el funcionamiento de la Inspección Educativa de la C. A. de Canarias, podría encontrarse reflejado como las funciones de supervisión, información y asesoramiento.

Encontramos aquí pues, otra coincidencia, dado que el asesoramiento por parte de la orientación educativa se encuentra destinada a la mejora educativa a través de la colaboración con el equipo directivo y la formación del profesorado (Barrero, 2013; Hernández y Mederos, 2018).

En el artículo 151 h) de la LOMLOE encontramos el siguiente elemento de la figura que nos encontramos comentando. En este artículo, se hace referencia a la labor de **orientar a los equipos directivos** “en la adopción y seguimiento de medidas que

favorezcan la convivencia, la participación de la comunidad educativa y la resolución de conflictos, impulsando y participando, cuando fuese necesario, en los procesos de mediación”, por parte de la Inspección educativa.

En cuanto a la mediación y arbitraje, Domínguez (2019) asegura que estas tareas pueden ver su efectividad alterada en función de la manera en que se ejerza el asesoramiento y la supervisión.

De igual forma, la orientación tiene la labor de **colaborar e informar al profesorado**, tal como establece el Decreto 23/1995/, de 24 de febrero, por el que se regula la orientación educativa en la C. A. de Canarias, así como supone un **servicio para los equipos directivos**, puesto que como mantiene Díez (2001) su apoyo constituye un elemento de referencia en la dinámica organizativa de los centros.

No debemos olvidar, la importancia del asesoramiento por parte de los/as orientadores/as en aspectos tan importante en un centro como la convivencia, la participación y la resolución de conflictos, puesto que como refieren Ramírez y Fernández (2002) el Plan de orientación y de Acción tutorial son una forma de promover un clima adecuado, tanto en el aula como en el centro y que se tomen las medidas propicias para generar hábitos de convivencia y son los/as orientadores/as los especialistas que asesoran al profesorado para que se aborde de forma técnica y constructiva.

Otra cuestión a valorar en este acercamiento entre la Inspección y la orientación educativa, son las características del asesoramiento que llevan a cabo, ya que como hemos visto, es una función común en ambas figuras, por ello nos detendremos a comparar estas características en la siguiente figura:

Figura 32. *Yuxtaposición de las características del asesoramiento de la Inspección y la orientación educativa*

Inspección educativa	Orientación educativa
FORMATIVO	
VISIÓN GLOBAL	
MULTIDISCIPLINAR	COLABORATIVO
PREVENTIVO	PROACTIVO
DIRECTO	INDIRECTO
OPORTUNO	INTERNO
PERSONALIZADO	GRUPAL
FIABLE	SISTÉMICO

Nota. Elaboración propia a partir de Ámber y Martos (2017); Ayuso (2016); Barrero (2013); Estefanía

(2021); Luna y Martín (2008); y Tébar (2018).

En cuanto al aspecto **formativo**, como manifiestan Antúnez y Silva (2020) asesorar a los/as directores/as de los centros para ayudarlos en el desempeño de sus funciones constituye una práctica que redundará en la formación permanente, tanto de la Inspección como de los equipos directivos.

Asimismo, Planas (2020) refiere que la intervención de los/as orientadores/as es imprescindible, entre otros aspectos para la **formación del profesorado**.

Tébar (2018) caracteriza a la Inspección desde su posibilidad de tener una **visión global** del sistema por su relación con los centros de su ámbito territorial de los que conoce sus conflictos, las medidas que se aplican y las que funcionan, lo cual puede ser útil para otras comunidades escolares.

Igualmente, la orientación educativa puede ofrecer una **visión de conjunto** muy útil para apoyar al profesorado y el liderazgo de los/as directores/as dado que conocen el funcionamiento del centro y los factores que contribuyen o dificultan diversos aspectos del centro como, puede ser el fracaso escolar, entre otros. (Ámber y Martos, 2017)

La Inspección brinda asesoramiento, es un elemento de ayuda para toda la comunidad educativa y da una respuesta educativa construida con el centro, equipos docentes, agentes de la orientación, familias y el propio alumnado (Ayuso, 2016), por ello entendemos que su actuación es **directa**.

Para Montero y Sanz (2008) el asesoramiento de los/as orientadores/as es principalmente **indirecto** ya que se basa en el esquema orientador-profesorado-alumnado, puesto que normalmente es el profesorado quien consulta o plantea sus necesidades al orientador/a para que esa información o conocimiento redunde en beneficio del alumnado. No obstante, también existe la intervención directa con el alumnado o las familias u otros agentes de la comunidad educativa que lo requiera, al igual que ocurre en el caso de la Inspección educativa.

Es precisamente este asesoramiento a todos los agentes de la comunidad educativa, en especial al profesorado, lo que lo caracteriza como **colaborativo** el asesoramiento de la orientación educativa, ya que como manifiesta Arencibia (1998, p.

39) “el monopolio del conocimiento ya no reside en la figura del experto, sino que el poder es compartido con el profesorado precisamente a través de la legitimación y validación del conocimiento que posee”.

La **multidisciplinariedad** de la Inspección, tal como explica Soler (1994) radica en la necesidad del trabajo conjunto dentro de un equipo de inspectores/as de una misma demarcación para poder atender todas las funciones y los aspectos de la vida académica, e incluso, en ocasiones, se precisa del apoyo de los/as inspectores/as de otra zona, lo que implica a su vez, un aspecto **colaborativo** de la Inspección.

Asimismo, en el Decreto 23/1995, de 24 de febrero, por el que se regula la orientación educativa en la C. A. de Canarias, se alude al carácter **multidisciplinar** de la orientación educativa y en su artículo 14.6 establece que, para garantizar esta multidisciplinariedad, los componentes de los EOEP pueden “intervenir en cualquier centro de la zona en función de la planificación del Equipo y en coordinación con el profesional asignado a dicho centro”, de forma parecida a lo comentado anteriormente respecto a la Inspección.

Tanto la Inspección como la orientación educativa son **preventivas o proactivas** puesto que la orientación educativa, en palabras de Álvarez (2001) asesora al profesorado en la prevención y tratamiento educativo de las dificultades de aprendizaje y capacita al profesorado para resolver problemas por sí mismos.

Luna y Martín (2008) subrayan esta idea al considerar que los/as orientadores/as educativos colaboran en la toma de decisiones para la prevención y resolución de problemas educativos de los centros de una manera, cada vez, más eficaz.

Por su parte la Inspección, tal como señala Soler (1994), previene errores, además de difundir experiencias, alentar a la innovación y contratar continuamente las realidades, debido a su contacto con la realidad y su experiencia.

En cuanto a las características del ser **oportuno, fiable y personalizado**, Pérez y García (2021) respecto a la Inspección, concuerdan que la visita a los centros para su supervisión y evaluación conlleva consecuentemente un asesoramiento, que implica que quien lo realice cuente con la formación para poder llevarlo a cabo. Dentro de esta formación se cuenta el marco normativo, pero, además, señalan que se debe conocer el contexto en el que se aplica la norma atendiendo a sus características, circunstancias

sociales, etc., puesto que, como mantiene Domínguez (2019), todo lo que se asesore debe estar contextualizado en el centro y en los recursos de los que dispone y será el asesorado el que delimite las necesidades (Madonar, 2006).

También la orientación educativa es **oportuna y personalizada**, ya que como indican Luna y Martín (2008), los/as orientadores/as basan sus decisiones en las necesidades del alumnado con una visión de trabajo basada en la ayuda a éstos.

El asesoramiento de la Inspección es **fiable** porque cuenta con una formación y experiencia más que suficiente para ello, pero de acuerdo con Pérez y García (2021, p. 23) “en el ámbito del asesoramiento la capacidad de persuasión, es decir tener argumentos y saber trasladarlos con solvencia es fundamental, por lo que deben conocerse y saber poner en práctica los elementos retóricos de la comunicación”.

Esta misma fiabilidad en base a la formación y experiencia la aportan los/as orientadores/as, dado que de acuerdo con Ámber y Martos (2017) cuentan con conocimientos pedagógicos y psicológicos más sólidos que el resto del profesorado de secundaria, que pueden poner a disposición de los demás para su desarrollo profesional, éxito y para dar una respuesta adecuada a la diversidad.

Montero y Sanz (2008) definen el asesoramiento **interno** como aquel que tiene lugar cuando el/la asesor/a se encuentra dentro del sistema, trabaja dentro de la institución y depende orgánica y administrativamente de ella, por lo que los/as orientadores/as, como ya manteníamos, ejercen un asesoramiento interno.

De la investigación realizada por Hernández et al. (2017) se desprende que los EOEP realizan sus funciones, entre ellas el asesoramiento, de manera más integrada en la escuela y dirigidas a todos los sectores de la comunidad educativa, orientada a una intervención más **grupal** y colaborativa.

No obstante, Estefanía (2021) mantiene que las intervenciones de la Inspección, si bien es importante que se realicen de manera personalizada, considera que se debería potenciar una intervención grupal de forma que los diferentes centros se enriquezcan compartiendo experiencias, potenciando la formación entre iguales y la reflexión, el trabajo red, el aprendizaje compartido y la difusión de buenas prácticas.

Montero y Sanz (2008) defienden el enfoque **sistémico** de la orientación educativa puesto que la escuela es un sistema formado a su vez por subsistemas

(familias, alumnado, profesorado, etc.) que a su vez se relaciona con otros sistemas como es el barrio, la sociedad, etc. y su labor, los/as orientadores/as tienen en cuenta todos los elementos sobre los que intervenir.

4.4.1. Comparación de la función asesora de la Inspección y la orientación educativa

Tras la revisión bibliográfica de los autores mencionados y las normativas estatal y autonómica que se ha repasado, podríamos concluir que existen similitudes más que casuales entre la Inspección y la orientación educativa.

Ambos servicios se cuentan comprometidos con la mejora de la enseñanza y el cumplimiento de los derechos y ejercicio de obligaciones de los miembros de la comunidad educativa bien sea a través del apoyo a los equipos directivos, ayudando y guiando al profesorado como asesorando a las familias y al alumnado.

Este compromiso y dedicación se lleva a término a través de diferentes acciones en cada uno de los servicios. Sin embargo, ambos coinciden en la función asesora, la cual desarrollan con todos los agentes de la comunidad educativa y coincidiendo en el asesoramiento de ámbitos tan variados como la organización de los centros, los aspectos pedagógicos y evaluativos.

En este sentido, de manera somera, tanto la Inspección como la orientación educativa asesoran a los equipos directivos en la elaboración de los documentos del centro y en su liderazgo para mejorar la escuela, a los docentes en innovaciones, recursos u otros aspectos pedagógicos que redunden en su práctica diaria, a las familias en las necesidades tanto académicas como personales que pudieran requerir y al conjunto de la comunidad educativa en todos aquellos elementos que estén a su alcance.

Tanto el asesoramiento de la Inspección como el de la orientación educativa se caracterizan por el privilegio de contar con una visión global, si bien, la Inspección cuenta con el conocimiento y experiencia de todos los centros que supervisa, la orientación conoce todos los aspectos de su centro, los conflictos, las necesidades, etc.

Otras características comunes de la función asesora que desarrollan son el trabajo directo con la comunidad educativa, su capacidad de personalizar y contextualizar su tarea, contar con una adecuada fiabilidad a la hora de asesorar por su bagaje experiencial y de conocimiento, la intención de prevenir dificultades o problemas y su carácter multidisciplinar y colaborativo.

Sin embargo, las principales diferencias estriban en que la orientación interna ejerce un asesoramiento interno, ya que forma parte de la propia comunidad educativa a la que asesora, mientras que la Inspección es un elemento externo al centro.

Así como el asesoramiento que aporta la Inspección educativa puede ser parte del feedback de las funciones de supervisión y control, las cuales no están delegadas en la orientación educativa.

5. Conclusiones

La Inspección educativa es un servicio jerárquico y territorial con roles y funciones bien delimitadas y actuaciones planificadas, siendo éstas en la comunidad autónoma de Canarias, la supervisión de los centros, programas, proyectos, la práctica docente y los equipos directivos, la evaluación y control de los diferentes elementos del sistema educativo, la mejora continua, el control del cumplimiento de la normativa, el asesoramiento, orientación e información, la emisión de informes, la coordinación de servicios y programas y la colaboración y mediación.

La orientación educativa, por su parte, en la comunidad autónoma de Canarias se encuentra organizada por zonas y las especialidades, contando con unidades internas en los centros (departamentos de orientación), contando con al menos un orientador/a en cada centro.

Las funciones principales de este servicio son la acción tutorial, la orientación académica y profesional, la elaboración del plan de atención a la diversidad, la identificación, actualización, seguimiento e intervención psicopedagógica, el asesoramiento, la realización de informes y cumplimentación de documentación, la concreción curricular, la valoración de necesidades, el seguimiento del proceso educativo del alumnado, la colaboración con las familias, tutores/as y otros servicios, la formación de los docentes, el abordaje del absentismo, la elaboración de mapas de necesidades educativas y la investigación.

Existe multitud de definiciones y clasificaciones del asesoramiento, pero todas subrayan el hecho que se trata de una función que enriquece a toda la comunidad educativa, mejorando la escuela, a través de la información que se le brinda a los agentes de forma colaborativa, librándonos de la imposición y sustituyéndola por una concepción cooperativa y de ayuda.

La Inspección educativa no solo asesora a la comunidad educativa, sino también, y en particular, a la propia Administración, punto clave en el que se diferencia de la orientación educativa, pues la Inspección “es” Administración.

Destacamos el hecho que la LOMLOE profundiza en el papel asesor de la Inspección e incorpora la orientación a los equipos directivos en aspectos tales como convivencia, participación y resolución de conflictos. Este acercamiento al asesoramiento no afecta a la Inspección únicamente en su faceta de agente controlador, y la coloca en un equilibrio difícil entre la postura de ser el agente al que se le rinden cuentas a la vez que el servicio que ayuda y asesora. Sin embargo, indudablemente, este asesoramiento, impulsa la escuela y complementa la tarea evaluadora, al brindar un feedback muy valioso a toda la comunidad educativa.

El asesoramiento de la Inspección se desarrolla de manera zonificada, respetando la jerarquía, de manera planificada y coordinada a través del trabajo en equipo y priorizando las actuaciones en función de las directrices de la Administración.

Los/as orientadores/as son los herederos de un sistema de asesoramiento externo que finalmente se incorporó a las escuelas, de esta forma asesoran desde dentro de la institución para mejorarla, trabajando en colaboración con todos los agentes de la comunidad educativa implicados, pero respetando la confidencialidad, para que el beneficiario último sea el alumnado.

Finalmente, encontramos que tanto la Inspección como la orientación educativa son servicios que asesoran a la comunidad educativa y se complementan ya que ambos asesoran a los centros hacia la mejora continua y desarrollo de la autonomía, apoyan a los equipos directivos, asesoran al profesorado y a la totalidad de la comunidad educativa.

Asimismo, hallamos características comunes en el asesoramiento que llevan a cabo estos dos elementos del sistema educativo, ya que ambos tienen carácter formativo, cuentan con una visión global, cuentan con equipos multidisciplinares, trabajan de forma colaborativa, tienen actuaciones preventivas, directas y oportunas, las indicaciones son contextualizadas, personalizadas y fiables, así como desarrollan un trabajo sistémico.

A la hora de desarrollar el presente trabajo de fin de máster el mayor inconveniente ha estado relacionado con la dificultad para encontrar bibliografía que hiciese mención tanto a la Inspección como a la orientación educativa.

Pudiera ser que esta dificultad haya estado condicionada por el hecho que los autores consultados son especialistas en su materia, bien fuera la Inspección o la orientación educativa, por lo que cada uno hace referencia a su campo de trabajo.

Dada la falta de bibliografía especializada que acerque o enfrente, dependiendo de la perspectiva, la Inspección y la orientación, este trabajo abre la puerta a futuras investigaciones o revisiones sobre las funciones que se ejercen por parte de ambos servicios para examinarlas más a fondo.

Una investigación dedicada a examinar de manera exhaustiva las funciones de ambos servicios podría dilucidar si fuera necesario establecer una coordinación sistemática entre ambos.

Asimismo, otra línea de investigación que se descubre a la luz del trabajo realizado es la posible complementariedad o duplicidad de tareas en relación al asesoramiento por parte de la Inspección y la orientación educativa, sobre lo que habría que indagar y debatir para lograr una gestión más eficiente y eficaz de los recursos del sistema educativo.

6. Referencias bibliográficas.

Alcalá Ibáñez, M. L. (2016). ¿Debe ser la inspección la impulsora de la innovación en los centros educativos? *Avances en Supervisión Educativa: Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, 26, 1 – 29. <https://doi.org/10.23824/ase.v0i26.578>

Álvarez Bonilla, F. J. (2001). *Apoyo y asesoramiento formativo al profesorado. Estudio descriptivo de la actuación profesional de un equipo de orientación educativa*. [Tesis de doctorado, Universidad de Sevilla]. IdUS - Depósito de Investigación Universidad de Sevilla. <https://hdl.handle.net/11441/24033>

- Amber, D. y Martos, M. A. (2017). Ámbitos y funciones de los orientadores para la mejora educativa. Una mirada cruzada entre orientadores y directivos. *Profesorado: revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 21(42), 420 – 436. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v21i4.10063>
- Antona Bejarano, P. (2021). La orientación educativa en la enseñanza reglada. *Eikasía: revista de filosofía*, 99, 157 – 188.
- Antúnez, S. y Silva, P. (2020). La formación de directores y directoras escolares y la Inspección Educativa. *Avances en Supervisión Educativa: Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, 33, 1 - 21. <https://doi.org/10.23824/ase.v0i33.688>
- Arencibia Arencibia, J. S. (1998). La colaboración: una propuesta ideológica, teórica y estratégica del cambio en educación. Estudio de un caso centrado en la disciplina escolar. [Tesis de doctorado, Universidad de La Laguna]. RIULL – Repositorio institucional. <https://riull.ull.es/xmlui/handle/915/10085>
- Ariza Crespín, J. M. (2010). La importancia de la orientación educativa desde el comienzo de la escolarización. *Temas para la educación: revista digital para profesionales de la educación*, 7, 1 – 10.
- Asociación Americana de Consejeros Escolares. (2016). *Estándares éticos de la Asociación Americana de Consejeros Escolares*. <https://docplayer.es/9350179-Normas-eticas-para-consejeros-escolares.html>
- Ayuso Velar, M. J. (2016). La inspección de educación y la atención a la diversidad a través de los servicios de orientación en la C.C.A.A. de la región de Murcia. *Supervisión 21: Revista de educación e inspección*, 39, 1 – 16.
- Balsalobre Aguilar, L. y Herrera Valverde, R. I. (2018). Aprendizaje basado en proyectos en educación secundaria: el orientador como agentes de cambio. *REOP - Revista Española De Orientación Y Psicopedagogía*, 29(3)3, 45 – 60. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.29.num.3.2018.23320>
- Barrero Fernández, B. (2013). *La práctica del asesoramiento para la mejora de los centros desde los Equipos de Orientación Educativa: un estudio de caso*. [Tesis de

doctorado, Universidad de Granada]. DIGIBUG: Repositorio Institucional de la Universidad de Granada. <https://hdl.handle.net/10481/30848>

Barzaga Sabón, O. S., Vélez Pincay, H. J. J., Nevárez Barberán, J.V.H, y Arroyo Cobena, M. V. (2019) Gestión de la Información y toma de decisiones en organizaciones educativas. *Revista de Ciencias Sociales*, 15(2), 119 – 129.

Bellido Cala, J. A. (2021). Participación de las familias, acción tutorial y orientación desde la justicia social. *REOP - Revista Española De Orientación Y Psicopedagogía*, 32 (1), 76 – 91. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.32.num.1.2021.30741>

Boza Carreño, A. (2002). Evaluación de la orientación en educación secundaria: análisis de roles. [Tesis de doctorado, Universidad de Huelva]. Servicio de publicaciones Universidad de Huelva.

Casanova Rodríguez, M. A. (2005). Supervisión, evaluación y calidad educativa. *Avances en Supervisión Educativa: Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España, I*. <https://avances.adide.org/index.php/ase/article/view/2>

Chica Cañas, F. A. (2010). Factores de la enseñanza que favorecen el aprendizaje autónomo en torno a las actividades de aprendizaje. *Reflexiones teológicas*, 6, 167-195.

Comisión Europea/EACEA/Eurydice/Cedefop, (2014). La lucha contra el abandono temprano de la educación y la formación en Europa: estrategias, políticas y medidas. Informe de Eurydice y Cedefop. Oficina de publicaciones de la Unión Europea. <https://data.europa.eu/doi/10.2797/483164>

Cortés Arrese, E. R., Lorente Lorente, A. y Ortells Ramón, A. I. (Coords.) (Prólogo de Almunia Badía, E.). (2006). Encuentro de profesionales de la Inspección de Educación en la Comunidad Autónoma de Aragón (1999 – 2004). ADIDE-Aragón.

Cuadrado Gordillo, I., Fernández Antelo, I. y Ramos Sánchez, J.L. (2006). Valoración del funcionamiento de los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica. *Revista Iberoamericana de Educación*, 43(4), 1 – 14.

<https://docplayer.es/74448166-Valoracion-del-funcionamiento-de-los-equipos-de-orientacion-educativa-y-psicopedagogica.html>

Decreto 23/1995, de 24 de febrero, por el que se regula la orientación educativa en la Comunidad Autónoma Canaria. Boletín Oficial de Canarias, 34, de 20 de marzo de 1995.

Decreto 52/2009, de 12 de mayo, por el que se aprueba el Reglamento de Ordenación de la Inspección de Educación de la Comunidad Autónoma de Canarias. *Boletín Oficial de Canarias*, 97, de 22 de mayo de 2009.

Decreto 81/2010, de 8 de julio, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los centros docentes públicos no universitarios de la Comunidad Autónoma de Canarias. *Boletín Oficial de Canarias*, 143, de 22 de julio de 2010.

Díez Gutiérrez, E. J. (2001). *El departamento de orientación como apoyo al liderazgo educativo del equipo directivo*. [Acta]. I Congreso Nacional sobre Liderazgo en el Sistema Educativo Español, Córdoba, España. <http://www.uco.es/dptos/educacion/congresolider/comunica20.htm>

Domingo Segovia, J. (2003). El asesoramiento a centros educativos, una cuestión de saber, poder e identidad. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 7(1)2, 1 – 7. https://www.researchgate.net/publication/28091170_El_asesoramiento_a_centros_educativos_una_cuestion_de_saber_poder_e_identidad

Domingo Segovia, J. (2010). Comprender y redireccionar las prácticas de asesoría. *Revista Iberoamericana de Educación*, 54, 65 – 83. <https://doi.org/10.35362/rie540542>

Domínguez Guerra, R. M. (2019). Los ejes principales en la inspección de educación al servicio de la mejora de los centros docentes. *Supervisión 21: Revista de educación e inspección*, 53, 1 – 28.

Escudero, J. M. y Moreno, M. A. (2012). Mejorar la educación, la autonomía de los centros y el servicio de inspección educativa. *Avances en Supervisión Educativa:*

Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España, 17, 1 – 16. <https://doi.org/10.23824/ase.v0i17.518>

Esteban Frades, S. (2011). Naturaleza y aportaciones de la inspección educativa como servicio público. *Avances en Supervisión Educativa: Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, 15, 1 – 13. <https://avances.adide.org/index.php/ase/article/view/488>

Estefanía Lera, J. L. (2021). Nuevo modelo de Inspección Educativa centrado en la evaluación y la mejora. *Avances en Supervisión Educativa: Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, 36, 1 – 42. <https://doi.org/10.23824/ase.v0i36.736>

García Ballester, P. E. y Pérez Jiménez, J. M. (2017). La inspección educativa como servicio público para el Siglo XXI. *Supervisión 21: Revista de educación e inspección*, 46, 1 – 18.

Gómez-Elegido Ruizolalla, M. C. (2002). La inspección: su función en el ámbito educativo. *Revista de educación*, 329, 91-103. <http://hdl.handle.net/11162/67173>

González Benito, A. (2016). La función tutorial: orientación educativa en los docentes. En González Barbera, C. y Castro Morera, M. (Coords.), *Democracia y Educación en el siglo XXI. La obra de John Dewey 100 años después*. (p. 1394). XVI Congreso Nacional y VII Congreso Iberoamericano de Pedagogía. Sociedad Española de Pedagogía.

González Tejerina, S. y Vieira Aller, M.J. (2019). Organización de los servicios de orientación educación infantil y primaria. *REOP - Revista Española De Orientación Y Psicopedagogía*, 30(2), 89–107. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.30.num.2.2019.25340>

Hernández Rivero, V, Santana Vega, L. y Cruz González, A. (2007). El asesoramiento de los equipos de orientación educativa y psicopedagógica (EOEP) en el contexto de los centros educativos: un estudio cualitativo. *Revista de Investigación Educativa*, 25(2), 287 – 304. <https://revistas.um.es/rie/article/view/96801>

- Hernández Rivero, V. M. y Mederos Santana, Y. (2018). Papel del orientador/a educativo como asesor/a: funciones y estrategias de apoyo. *Revista española de orientación y psicopedagogía*, 29(1), 40 – 57. <http://hdl.handle.net/11162/191810>
- Hernández, F. (2008). Deconstruir la figura del asesor: una revisión desde los márgenes. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 12(1), 270 – 279. <http://hdl.handle.net/10481/23216>
- Hopkins, D. (2007). *Every school a great school. Realizing the potencial of system leadership*. McGraw Hill/ Open University Press.
- Imbernón Muñoz, F. (2001). La profesión docente ante los desafíos del presente y del futuro. En C. Marcelo García (Ed.), *La función docente*. Síntesis.
- Instrucciones de la Dirección General de Ordenación, Innovación y Calidad por las que se establece el procedimiento de intervención de los equipos para las alteraciones de las emociones y de la conducta en el ámbito de la Comunidad autónoma de Canarias. https://www.gobiernodecanarias.org/cmsweb/export/sites/educacion/web/_galerias/descargas/otros/instrucciones-equipo-alteraciones-de-la-conducta.pdf
- Ley 6/2014, de 25 de julio, Canaria de Educación no Universitaria. *Boletín Oficial de Canarias*, 152, de 7 de agosto de 2014.
- Ley Orgánica 1/2018, de 5 de noviembre, de reforma del Estatuto de Autonomía de Canarias. *Boletín Oficial del Estado*, 268, de 6 de noviembre de 2018.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 106, de 4 de mayo de 2006.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación. *Boletín Oficial del Estado*, 340, de 30 de diciembre de 2020.
- Ley Orgánica 3/2022, de 31 de marzo, de ordenación de integración de la Formación Profesional, *Boletín Oficial del Estado*, 78, de 1 de abril de 2022.

- Loizaga Latorre, F. (2005). Departamento de Orientación: un análisis del rol orientador y de las nuevas figuras asesoras. *REOP - Revista Española De Orientación Y Psicopedagogía*, 15(2), 47 – 61. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.16.num.1.2005.11362>
- López del Castillo, M. T. (2016). La inspección como nexo entre los centros docentes y la administración educativa. *Supervisión 21: Revista de educación e inspección*, 40.
- López Martínez, J. (2016). La Inspección Educativa al servicio de los ciudadanos. *Avances en Supervisión Educativa: Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, 2. <https://avances.adide.org/index.php/ase/article/view/189>
- Luna, M; y Martín Ortega, E. (2008). La importancia de las concepciones en el asesoramiento psicopedagógico. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 12(1), 226 – 238. <https://digibug.ugr.es/handle/10481/23206>
- Luque Lozano, A. (1998). Orientación y asesoramiento psicopedagógico en centros de educación secundaria: el estado de la cuestión. *Papeles del psicólogo*, 71, 15 – 26. <http://hdl.handle.net/11441/17228>
- Macho Aguillo, P. J. (2019). La función social de la Inspección de educación. *DYLE: Dirección Y Liderazgo Educativo*, 1, 7 – 10. <https://www.dyle.es/la-funcion-social-de-la-inspeccion-de-educacion/>
- Madonar Pardinilla, M. J. (2006). Inspección y asesoramiento: el difícil equilibrio entre el control y la colaboración. *Avances en Supervisión Educativa: Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, 2. <https://avances.adide.org/index.php/ase/article/view/201>
- Martínez Clares, P. y Martínez Juárez, M. (2011). La orientación en el S.XXI. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 14(1), 253 – 265. https://www.researchgate.net/publication/277267435_La_orientacion_en_el_Siglo_XXI

- Martínez Garrido, C.A.; Krichesky, G. J.; y García Barrera, A. (2010). El orientador como agente interno de cambio. *Revista Iberoamericana de Educación*, 54, 104 – 122. <https://doi.org/10.35362/rie540544>
- Miranda Martín, E. (2002). La supervisión escolar y el cambio educativo. Un modelo de supervisión para la transformación, desarrollo y mejora de los centros. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 6(1 -2), 1 – 15. <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/41963>
- Montero, L. y Sanz Lobo, M. D. (2008). Entre la realidad y el deseo: una visión del asesoramiento. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 12(1), 1 – 16. <http://hdl.handle.net/10481/23217>
- Moreno Olmedilla, J. M. (1992). El inicio de una relación de asesoramiento con los centros educativos. En Villar Angulo, L.M. (Coord.): Desarrollo profesional centrado en la escuela (pp. 136 – 142). FORCE.
- Murillo Estepa, P. (2004). Hacia la construcción de un nuevo modelo de asesoramiento/supervisión. *Educare*, 8, 44 – 57. <http://hdl.handle.net/11441/63766>
- Navarro Navarro, M. T. (2020). La coordinación de la orientación educativa con otras instituciones. La coordinación interinstitucional, en busca de un marco legal. *Revista de Orientación Educativa AOSMA*, 29, 95 – 103.
- Oliver Pozo, J. (2016). La Inspección de educación como factor de calidad ejercida desde su espacio en el sistema educativo. *Avances en Supervisión Educativa: Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, 25, 1 – 21. <https://doi.org/10.23824/ase.v0i25.541>
- Orden de 1 de septiembre de 2010, por la que se desarrolla la organización y funcionamiento de los equipos de orientación educativa y psicopedagógicos de zona y específicos de la Comunidad Autónoma de Canarias. *Boletín Oficial de Canarias*, 181, de 14 de septiembre de 2010.

- Orden de 22 de mayo de 2011, por la que se desarrolla la organización y el funcionamiento de la Inspección Educativa de la Comunidad Autónoma de Canarias. *Boletín Oficial de Canarias*, 107, de 1 de junio de 2011.
- Ortega López, I. (2011). El papel de la orientación en la elaboración del proyecto educativo. *Temas para la educación: revista digital para profesionales de la educación*, 15. <https://docplayer.es/82477972-El-papel-de-la-orientacion-en-la-elaboracion-del-proyecto-educativo.html>
- Ortells Ramón, M. I. (2018). ¿Es la Inspección oficio serio? *Fórum Aragón: revista digital de FEAE-Aragón sobre organización y gestión educativa*, 24, 24 – 28.
- Parra Martínez, M. L., Pérez Pérez, Y., Torrejón Becerril, M. y Mateos Papis, G. (2010). Asesoramiento educativo para la formación docente en la visión de escuela inclusiva. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 12(1), 77 – 87. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80212393005>
- Pascual, F. (2016). Orientación educativa. Modelo VS Práctica profesional: ¿dónde estamos? ¿hacia dónde vamos? En Castejón Costa, J.L. (Coord.), *Psicología y educación: presente y futuro* (pp. 110-117). ACIPE- Asociación Científica de Psicología y Educación.
- Pérez Jiménez, J. M. y García Ballesteros, P. E. (2021). La visita de la inspección educativa. *Supervisión 21: Revista de educación e inspección*, 59, 1 – 38.
- Planas Domingo, J. A. (2008). Las nuevas perspectivas de la orientación. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 19(1), 101-107.
- Planas Domingo, J. A. (2020). Funciones de la orientación en la escuela del futuro. Reflexiones de las Jornadas de Orientación de Málaga. Marzo 2020. *Revista de Orientación Educativa AOSMA*, 29, 64 – 69.
- Ramírez Castillo, M. A. y Fernández Gálvez, J. D. (2002) El papel del orientador en la convivencia escolar. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 5(1), 1 – 5. <http://hdl.handle.net/11162/95034>
- Ramos Fresno, M. (2016). Modalidades intervención en el asesoramiento a los equipos directivos, al profesorado y a los distintos órganos de coordinación docente.

Avances en Supervisión Educativa: Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España, 25, 1 – 18.
<https://avances.adide.org/index.php/ase/article/view/553/395>

Real Academia Española. (s.f.). Asesoramiento. En Diccionario de la lengua española. Recuperado en 09 de junio de 2022, de <https://dle.rae.es/asesoramiento?m=form>

Real Academia Española. (s.f.). Asesorar. En Diccionario de la lengua española. Recuperado en 09 de junio de 2022, de <https://dle.rae.es/asesorar?m=form>

Real Decreto de 21 de septiembre de 1927. *Gaceta de Madrid*, 257.

Roca Casas, E. (2000). Función y perfil profesional de los psicopedagogos: una perspectiva desde Cataluña. *Teoría de la educación: revista interuniversitaria*, 12, 159 – 178. <https://doi.org/10.14201/2897>

Rodríguez Romero, M. (1997). El asesoramiento educativo y el monopolio del conocimiento. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 1.

Romero Ureña, C. (2018). Inspección e Inclusión educativa. *Fórum Aragón: revista digital de FEAE-Aragón sobre organización y gestión educativa*, 24, 53 – 62.

Romero-Oliva, C. y Montilla-Coronado, M. V. C. (2015). La utilización de las TIC en la orientación educativa: un estudio exploratorio sobre la situación actual de uso y formación entre los profesionales de la orientación. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 26(3), 78-95. <http://hdl.handle.net/10272/12071>

Secadura Navarro, T. (2008). Principios de organización de la inspección educativa en el Estado español: fortalezas y debilidades. *Avances en Supervisión Educativa: Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, 8, 1 – 14. <https://avances.adide.org/index.php/ase/article/view/319>

Secadura Navarro, T. (2011). El referente de la inspección educativa: el centro docente versus el sistema educativo. *Avances en Supervisión Educativa: Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, 15, 1 – 16. <https://avances.adide.org/index.php/ase/article/view/485>

- Sobrado Fernández, L. (2007). La tutoría educativa como modelo de acción orientadora: perspectiva del profesorado tutor. *XXI: Revista de educación*, 9, 43 – 64.
<http://www.uhu.es/publicaciones/ojs/index.php/xxi/article/view/516>
- Soler Fierrez, E. (1994). *La Inspección en las distintas concepciones y sistemas pedagógicos: características y funciones*. [Tesis de doctorado, Universidad Complutense de Madrid]. E- Prints Complutense. Repositorio Institucional de la UCM.
<https://eprints.ucm.es/id/eprint/3780/>
- Tébar Cuesta, F. (2018). Autonomía en los centros educativos. Intervención de la Inspección de Educación. *Avances en Supervisión Educativa: Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, 29, 1 - 26.
<https://doi.org/10.23824/ase.v0i29.617>
- Vélaz De Medrano, C., López Martín, E., Expósito Casas, E., y González Benito, A. (2016). El enfoque intersectorial en la provisión de orientación y apoyo escolar. Perspectiva de orientadores, tutores y directores. *Revista Complutense de Educación*, 27(3), 1271- 1290.
https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n3.47707
- Ventura, M. (2008). Asesorar es acompañar. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 12(1), 1 – 14.<http://hdl.handle.net/10481/23207>
- Vicente Prados, M. (2000). Panorama de la formación y el asesoramiento en educación: algunas claves para saber por dónde vamos. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 4, 1 – 13.
<https://digibug.ugr.es/handle/10481/23195>
- Villarejo, E. (1959). Consejeros escolares en los centros de enseñanza primaria y media. *Revista de educación*, 96, 26 – 29.
- Viñas i Cirera, J. (2006). La inspección educativa y la mediación y arbitraje. *Avances en Supervisión Educativa: Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, 2. <https://avances.adide.org/index.php/ase/article/view/204>

