



ASESORAMIENTO PSICOPEDAGÓXICO E MODELOS EDUCATIVOS DE INCLUSIÓN: IMPORTANCIA DA ORIENTACIÓN EXTERNA DESDE UN ENFOQUE ECOLÓXICO

**PSYCHOPEDAGOGICAL CONSULTATION AND EDUCATIONAL
MODELS FOR INCLUSION: THE IMPORTANCE OF EXTERNAL
GUIDANCE FROM AND ECOLOGICAL APPROACH**

Manuel OJEA RÚA

Equipo Psicopedagógico de Apoio. Celanova

RESUME

Nunha democracia, a significación dos termos “calidade educativa” refírense á capacidade de adecuación da ensinanza-aprendizaxe ás diferentes necesidades existentes na escola segundo os principios conceptuais de adaptación á diversidade e no intre dun proceso de *fusión* educativa. Para o cal, tódolos profesionais implicados haberán de colaborar na búsqueda daqueles modelos educativos propios, dacordo coas características de cada centro escolar e o seu entorno. Para poder realizar este proceso educativo, entendido como un proceso de innovación educativa e caracterizado pola autorreflexión compartida, precísase do apoio necesario vertebrado encol da orientación educativa. Sendo precisamente a orientación educativa en xeral, e máis concretamente, a orientación educativa externa, quen garanta a equidade na acción educativa.

INTRODUCCIÓN

A orientación educativa basease na premisa de que o dereito de todos á educación leva consigo o deber da escola de adaptarse ás características de cada estudante, e dacordo

coas características do propio centro. Polo que a intervención orientadora tense que vertebrar desde unha dobre perspectiva ecolóxica, que teña en conta a cultura da institución na que vai ser aplicada e a cultura dos destinatarios últimos da mesma. O cal esixe unha visión cualitativa e etnográfica baixo a consideración do suceso individual e baseada na comprensión das variables explicativas e das formas peculiares que adoptan ditos destinatarios nas súas relacións co entorno.

1. A ORIENTACIÓN EDUCATIVA NA LOXSE

O incremento da autonomía dos centros educativos na elaboración dos procesos curriculares, que permite concretar decisións capaces de levar á práctica unha ensinanza adaptativa, require dun constante apoio no seu desenvolvemento, porque as organizacións tamén aprenden. É dicir, efectivamente os protagonistas do cambio curricular deben ser os propios responsables do seu desenvolvemento na práctica, isto é, os docentes (Solé, 1994). Ademais, segundo recoñecen Barca e outros (1996: 57) “as melloras progresivas das prácticas educativas serán, en gran parte, froito dos avances que teñen como marco a

proposta de teorías científicas que surxen da investigación dos procesos instrucionais levados a cabo na práctica". Agora ben, as escolas deben contar cun apoio encamiñado a orientar e proporcionar as estratexias necesarias para que ésta poida elaborar os seus propios proxectos de cambio, poñelos en marcha e avalialos. Así, a escola debe contar co asesoramento necesario que lle permita deseñar, desenvolver e avaliar o currículo nunha perspectiva de revisión e mellora constante do funcionamento do centro escolar.

Pois ben a LOXSE 1/1990 sitúa a orientación educativa como un factor de calidade e mellora da ensinanza e establece, no artigo 60º: 1) a titoría e a orientación dos alumnos formará parte da función docente, 2) a coordinación destas actividades correspóndelle ós centros educativos, 3) cada grupo de alumnos terá un profesor-titor, 4) as administracións educativas garantirán a orientación académica, psicopedagóxica e profesional dos alumnos, en especial no que atinxe ás distintas opcións educativas e á transición da escola ó mundo laboral, 5) é necesario prestarlle atención á superación de hábitos sociais discriminatorios condicionantes do acceso ós diferentes estudos e profesións, 6) a coordinación das actividades de orientación será realizada por profesionais coa debida preparación e 6) as administracións educativas garantirán a relación das actividades de orientación coas que leven a cabo as administracións locais.

E neste marco, a propia LOXSE entende que a orientación educativa e a intervención psicopedagóxica debe atender a tres niveis de orientación: 1) como unha actividade vinculada á función titorial, 2) como apoio técnico ó titor, concretado nos departamentos de orientación e 3) como apoio técnico externo ó dous niveis anteriores, concretando nunha rede de equipos de sector. Deste xeito, o labor do orientador/a ten en conta, entre outros, os seguintes aspectos: 1) a coordinación e integración das accións de orientación e intervención psicopedagóxica, 2) a integración dos

programas de orientación na programación xeral do centro, sendo éstos asumidos pola totalidade da comunidade educativa, 3) a consideración da orientación como un proceso, no cal éste sexa tan importante como os resultados en sí mesmos, 4) unha axeitada colaboración de todos: docentes, titores, orientadores (externos e internos), familias e comunidade social e 5) a consideración individual dos estudantes e do seu contexto como referente básico da orientación. Considerando o asesoramento coma un proceso de interacción mútua, fundamentado sobre a base da negociación do propio proceso de asesoramento, a responsabilidade compartida e a interacción honesta entre o profesorado e entre éstos e os asesores/as (Rodríguez, 1996).

As modificacións introducidas pola Lei, no seu artigo 2.3º, considera a orientación educativa coma un principio do desenvolvemento da actividade educativa xeral, aparecendo no artigo 55º coma un factor relevante da calidade educativa e no artigo 60º subraya o carácter preventivo, aparecendo a orientación como parte da función docente, aspirando a ofrecer as mesmas oportunidades de formación a tódolos estudantes, a través dun principio de ensinanza comprensiva, onde dita calidade de ensinanza se defina en termos da súa adaptación á diversidade. Polo que a intervención psicopedagóxica debe caracterizarse polo seu nivel preventivo e a coordinación dos programas de instrucción polo medio dun deseño educativo aberto e flexible co fin de axustalo ás características e ó contexto dunha poboación determinada.

2. ENSIÑANZA ADAPTADA Á DIVERSIDAD: MODELOS EDUCATIVOS GLOBAIS

Dentro do novo marco educativo, a orientación educativa perfílase como o ámbito de actuación preferente, a través do cal pódese proporcionar unha resposta educativa atenta á diversidade. Como din Illán e García (1997),

orientar é, sobre todo, educar e guiar para a vida, desplegar procesos de asesoramento que contribúan a planificar opcións alternativas diversas e diversificadas e promover nos estudantes a construción e reconstrución das aprendizaxes. Para realizar estes aspectos, cóntanse con diferentes modelos orientativos. Tanto os modelos baseados na variable persoa, os modelos apoiados na variable situación, coma os modelos apoiados na interacción persoa situación (Álvarez, 1995; Sobrado e Ocampo, 1997), fundaméntanse na consideración que se teña sobre o concepto de ensinanza en xeral e a conceptualización da diversidade en particular. Non obstante, máis que de modelos de orientación, é conveniente tender deica a existencia de qué modelo educativo de atención á diversidade se quere para levar a cabo no centro escolar, dacordo coas súas características propias, e no cal a orientación educativa debe mediar na búsqueda do mesmo.

Neste intre, Hart (1992) compara e contrasta dous modelos de apoio na ensinanza, que poden servir de base para unha ou outra opción, un céntrase na mellora das aprendizaxes dos estudantes que experimentan dificultades e que corresponde a un enfoque individual, e outro que trata de adaptar o currículo para tódolos estudantes, teñan ou non necesidades especiais, coñecido como enfoque de currículo global. A consideración dun o doutro lévanos a diferentes vías de orientación educativa. Intentarei precisar ambos conceptos.

En primeiro lugar, para o enfoque individual, a natureza das dificultades de cada estudante é o resultado dunha combinación única de factores persoais, sociais, psicolóxicos e educativos que afectaron ó desenvolvemento do mesmo, e polo tanto, e dacordo aqueles procedementos de diagnose e clasificación psicométricas correspondentes, inténtase adaptar un programa acorde co seu déficit, sendo finalmente a valoración individual dos resultados obtidos no programa de desenvolvemento os que indican o seu grao de efectividade.

Para o enfoque de currículo global, tódolos estudantes, nunha ou outra forma teñen necesidades educativas, polo que, máis que estar preocupado por desenvolver programas específicos e adaptados, trátase de buscar, a través do consenso e a colaboración de todos, aqueles modelos de currículo para o conxunto da escola, a través do cuestionamento contínuo do currículo xeral, de xeito que tódolos estudantes se sintan beneficiados da adaptación do currículo para todos, e valorando o mesmo en termos de proceso e procedementos e non só de resultados.

En segundo lugar, para un enfoque individual, xusitíficase un apoio específico para o estudante como unha parte integrada dos programas de ensinanza ordinaria, onde o papel do docente de apoio é traballar cos estudantes individualmente consultando co docente titor, e ambos exploran formas de procedementos para cubrir as necesidades individuais, co fin de que se volvan formas de práctica ordinaria.

Para o enfoque de currículo global, o docente de apoio experimenta o currículo desde o punto de vista do estudante e mantendo unha posición de axuda para o desenvolvemento de métodos e materiais que poidan fornecer a tódalas necesidades da aula. Así o papel do docente de apoio é formar parte dun plan para a ensinanza da clase enteira, co propósito de axudar ó profesorado na súa práctica para tódolos estudantes.

En terceiro lugar, para o enfoque individual, os progresos mídense en termos do progreso de cada estudante individualmente na área do currículo e/ou áreas específicas desenvolvidas nun plan previo, mentres que para un enfoque de currículo global o que importa é a extensión na que o plan para cubrir as necesidades educativas especiais dentro da aula e do centro, vólvense parte dos plans ordinarios da escola.

Desde logo, como di Wang (1995), se se quere levar á práctica unha visión da equida-

de na educación, o problema central da escola radica en definir qué prácticas favorecen a igualdade de acceso ó programa de estudos e cales a obstaculizan. Cando Porter (1995) basea as súas recomendacións sobre a base de no xenerar escolas compensadoras e subsanadoras das deficiencias e as discapacidades de certos estudantes, fai referencia á necesidade de afondar en cómo mellorar a práctica dos docentes para atender ás necesidades dos estudantes aplicando un criterio de inclusión no sistema, facendo menos fincapé na discapacidade e máis nos servizos de apoio ós docentes e a tódolos estudantes. O servizo coñecido como “educación especial” pasaría a chamarse “atención ós estudantes”, e presta axuda a todos eles e ós docentes. E no plano local, os equipos de atención ós estudantes prestan axuda a grupos de escolas.

De maneira que máis que obsesionarse na búsqueda de respostas individuais, é necesario fomentar a existencia de respostas baseadas en cambios no proceso de organización e un apoio baseado na escola co obxectivo de acadar a inclusión de docentes e estudantes: 1) un novo cometido do educador especial, 2) unha ensinanza a niveis múltiples, 3) unha aprendizaxe cooperativa, 4) unha xestión da aula e dos estudantes, 5) unha solución compartida dos problemas, 5) grupos de apoio entre pares, 6) tutoría entre pares e 7) o perfeccionamento do persoal docente.

3. DA CONSIDERACIÓN DO DÉFICIT Ó CONCEPTO DE DIVERSIDADE

A importancia polas respostas individuais son a consecuencia dos restos herdados das concepcións médicas psicométricas, cunha formación excesivamente impregnada de concepcións orgánico-constitucionais, cuantitativas e fixistas na concepción da persoa, e en especial dos estudantes con dificultades. É corrente que nas escolas fálese de estudantes disléxicos, inmaduros, deficientes mentales, caracteriales, psicóticos, autistas, etc. dando-

lle unha interpretación estática máis que dinámica e cambiante, o cal xenera unha imaxe de imposibilidade de mellora e de modificación, polo que a nomenclatura debería adaptarse ó término actual de necesidade, pequena ou grande, como medida funcional, e só na constatación de dita necesidade educativa pódese entender calquera proceso de avaliación psicopedagóxica.

Como di Garrido (1991) é conveniente alonxarse da consideración do déficit como medida explicativa da necesidade, así como fuxir de procesos psicométricos de clasificación, que irónicamente máis que beneficiar, perxudicaron ós propios estudante para os que ían dirixidos (Wang e Zollers, 1990; Wang, 1995). “Estas prácticas psicométricas de clasificación potencian a existencia dunha ensinanza de “segundo sistema” dentro do sistema educativo actual, dacordo coa necesidade de establecer programas especiais ó marxe da educación regular (Wang, Reynolds e Walberg, 1988: 248).

Neste intre, a Orde de 31 de outubro de 1996 (D.O.G. de 19 de decembro) pola que se regula a avaliación psicopedagóxica dos alumnos e alumnas con necesidades educativas especiais, no seu proceso de adaptabilidade á LOXSE e no desenvolvemento de Decreto 320/1996 de 26 de xulio (D.O.G. de 6 de agosto), de ordenación dos estudantes con necesidades educativas especiais, trata de aproximarse, anque parcialmente a estes principios cando fundamenta dita avaliación, como se recolle no artigo 3º, non tanto respecto ó déficit do estudante, como ó nivel acadado por este, especialmente na valoración das súas potencialidades e da interacción co docente e cos materiais, no contexto da aula e no centro escolar, así como no do seu entorno familiar, anque segue establecendo una clasificación máis encuberta por niveis curriculares que sería necesario revisar.

Constitúe un reto para o futuro a búsqueda de formas de consenso que camiñen deica os

procesos de fusión curricular, que supoña a non diferenciación do proceso educativo, actualmente clasificado en regular e especial (Strand e Reeder, 1996), o que require a necesidade dun currículo amplo, que como suxire Grelle e Metzger (1996) incorpore unha variedade curricular que permita situar as diferentes necesidades dos estudantes nese mesmo currículo común, rescatando a idea de comunidade na aula, a través de proporcionar unha aprendizaxe activa, con significado e cun carácter sistémico da ensinanza-aprendizaxe (Barca, 1992), e potenciando as relacións entre os seus membros, baixo os principios sociais da educación, onde as diferencias e a heteroxeneidade dos estudantes sexan vistas como un proceso de enriquecemento mútuo e non coma un problema que precise sempre dunha resposta puntual (Male, 1995; Norman e Norman, 1995).

Eu mesmo refirome a unha escola diversificada (Ojea, 1997a), que conleva necesariamente cambios cualitativos respecto a concepción educativa, na actualidade apoiada na elaboración de programas educativos, deica o proceso e as estratexias educativas necesarias, baixo a consideración dun modelo educativo global, de maneira que toda a escola e non unha parte dela, debe implicarse na atención de tódolos estudantes, teñan ou non necesidades especiais.

Da mesma maneira, a orientación educativa, máis que limitarse a búsqueda de programas educativos, debe adoptar formas de mediación e de colaboración entre todos, na búsqueda dun modelo educativo propio dacordo ás características idiosincráticas de cada centro e o seu entorno escolar, plasmados a través do Proxecto Educativo de Centro, o Proxecto Curricular de Etapa e as Programacións de Aula. Máis que modelos de orientación preestablecidos, débense buscar modelos educativos globais, nos que a orientación é unha peza básica no seu proceso de creación. O importante non é que un axente determinado deba desempeñar tal ou cal función, senón que as funcións de apoio son

imprescindibles para facilitar a mellora da actividade escolar.

Pero do mesmo xeito que fomentar modelos de inclusión que supoñen a educación dos estudantes con necesidades educativas no intre da aula regular de xeito total, non quere dicir que teña que prescindirse dos docentes especializados. Senón que, polo contrario, é a existencia destes, coa asunción dun proceso educativo distinto ó actual, o que poida garantir os devanditos modelos de inclusión. Da mesma maneira que entroncar unha orientación educativa desde e para a escola, non pode, de ningunha maneira, supoñer que se pode prescindir da orientación, denominada externa, polo contrario a súa existencia e potenciación é o que debe garantir que un currículo baseado na escola poidase realizar cun alto grao de equidade.

4. A ORIENTACIÓN EDUCATIVA BASEADA NO MARCO DA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN

A orientación educativa como calquera outro apoio educativo ten que actuar sobre a base do propio proceso curricular. Esta perspectiva práctica do currículo asume tres características esenciais da realidade educativa: 1) a incertidume da acción, 2) o sentido interpretativo da comunicación entre os participantes, e 3) a determinación ético-política da acción educativa mesma (Ángulo, 1989, citado por Ángulo, 1990). Desde este marco conceptual, o currículo vese como a expresión dun propósito educativo que trata de establecer a relación práctica entre os participantes e é consecuencia da deliberación reflexiva entre os docentes sobre as normas de relación e o fundamento do fin educativo, que guiará e se realizará sobre a práctica educativa mesma. Este fin educativo ven expresado, non en termos de obxectivos, senón en principios de procedementos e son ditos principios os que orientan as decisións e as eleccións dos docentes sobre o contido e as experiencias de aprendizaxe. Asimesmo, tamén é

unha invitación á investigación sobre a práctica educativa, unha invitación ó coñecemento e á aprendizaxe sobre as dificultades, problemas e logros que a conexión entre ideas e as acción educativas producen.

Pois ben, a investigación-acción é unha forma de indagación autorreflexiva levada a cabo polos participantes nas situacións sociais en orde a comprender e mellorar a súas propias prácticas educativas. A través da investigación-acción, entendida como un proceso contínuo de acción e reflexión sistemática e de desenvolvemento de coñecementos, habilidades e actitudes, os participantes investigan as súas propias prácticas para coñecelas mellor e poder melloralas, dacordo ós procesos de innovación curricular e de investigación compartida (Bell y Gilbert, 1994; De Miguel, 1990; Elliott, 1991; 1993; Rodríguez, 1994).

Se a orientación educativa quere ser partícipe deste proceso, ten que situarse na mediación do mesmo proceso, fomentando a reflexión sobre o proceso curricular, facilitando a revisión do propio pensamento, o diálogo e o contraste do mesmo, permitindo a colaboración na indagación compartida e na construción conxunta de respostas que permitan poñer en práctica un feedback nos intentos de transformar a súa propia situación, favorecendo a pluralidade de opinións, e sendo, como di Elliott (1990), aprendices activos e avaliadores do seu propio pensamento nun marco contínuo de investigación-acción. Para o cal é necesario un proceso de cohesión onde as persoas compartan as súas crenzas e valores e que ditas relacións se caractericen por unha reciprocidade equilibrada, na que exista un fluxo recíproco de acción (Kemmis, 1993; Pérez, 1990).

5. A ORIENTACIÓN EXTERNA COMO GARANTÍA DE EQUIDADE

Non obstante entender que un currículo está conectado á práctica educativa e que éste

se constrúe para transformar e mellorar unha realidade, quere dicir que é na propia práctica onde o currículo valida e confirma a súa intencionalidade, a idea educativa que o significa e os procedementos educativos que o conciben, e a orientación forma parte inherente desta práctica. O cal non significa, en modo algún, apostar exclusivamente por una orientación interna, representada polos departamentos de orientación, en detrimento da orientación externa, representada polos denominados actualmente en Galicia equipos psicopedagóxicos de apoio. Ámbolos dous, departamentos de orientación e equipos de sector, deben coexistir interrelacionados, pero é máis, a mediación realizada pola orientación externa pode resultar, se cabe, máis enriquecedora por aportar puntos de vista diferentes, así como alto compoñente de obxectividade, xa que a dinámica de todo este proceso pódese converter nun cúmulo de intereses do propio centro, no que a orientación pode quedar atrapada e que en nome da idiosincrasia do mesmo, realícense prácticas non falcitadoras dunha educación para á diversidade. Esta falta de obxectividade tamén pode levar ó que Fullan e Hargreaves (1991) denominan “colexialidade finxida”, onde os administradores se encamiñen deica formas de colaboración nos centros que eles mesmos poidan controlar, e que se ben ésta pode ter efectos positivos como fase preliminar nun proceso de desenvolvemento de relacións de colaboración, pode ser moi negativa se, como di Fullan (1993), convértese nun mal sucedido administrativo de cultura docente colaborativa.

Dacordo con estes principios, a orientación educativa significa un nexo de unión entre a teoría e a práctica, entre o desenvolvemento teórico e a práctica cotián, situada neste proceso de mediación, leva a cabo un asesoramento psicopedagóxico, a través da participación na vida do centro e na vida da aula, desde unha perspectiva etnográfica, promovendo un asesoramento a través dos proxectos curriculares. A partir deste presuposto

inicial, a investigación cualitativa persegue a comprensión do significado dos feitos e as interaccións que teñen lugar entre as persoas en situacións específicas, é dicir, intenta captar o significado que as persoas atribúen a súa conducta e cómo constrúen ese significado.

Pois ben, segundo Álvarez (1995), a etnografía, que busca precisamente a comprensión das situacións antes que a súa predicción e persegue a construción de significación para os feitos sociais, constitúe un instrumento básico para a práctica orientadora. O obxectivo da investigación educativa é a obtención de datos sobre os procesos e contextos dos axentes educativos e a súa análise, dentro do fenómeno global da educación. Este proceso de investigación educativa entroncada no marco da etnografía supón un desafío para abandonar aquelas prácticas psicométricas e clasificatorias do paradigma tecnolóxico. A orientación, máis que estar preocupada pola creación de determinados programas educativos para un determinado neno, colabora no estudio da interacción e no contexto do mesmo proceso educativo, co fin de buscar fórmulas de actuación conxuntas, onde a participación implique a todos, ou ben, tamén pode decirse que a través do estudio das necesidades individuais dun determinado estudante, pódense buscar formas de actuación e mellora para o conxunto dos estudantes en xeral, buscando formas alternativas de ensinanza válidas para todos, co fin de chegar a uns modelos educativos globais axeitados á diversidade (Da-Ross e Wong, 1996; McGinnis e Nolet, 1995).

6. ORIENTACIÓN EDUCATIVA E CULTURA COLABORATIVA DESDE UN PROCESO CONSULTIVO:

O apoio debe ser, segundo Nieto (1996: 229) “cousa de todos e todos debemos aprender solucionando os problemas”. As funcións dos asesores/as deben ser as de colaboración para crear aquelas condicións que favorezan os procesos de aprendizaxe, actuando como mediadores activos, anque non exclusivos,

que fomenten as relacións interpersonais a nivel de centro (Fullan, 1993; García, 1995; Louis, 1994), constituíndo a orientación unha forma de indagación autorreflexiva que emprenden os participantes en situacións sociais en orde a mellorar as súas propias prácticas, co fin de analizar e elaborar metas educativas e deseñar procesos instructivos para tódolos estudantes. De maneira que, como di Barca (1996) o principal obxectivo da orientación radica en potenciar as estruturas dinamizadoras dos centros escolares de xeito que incidan na mellora da ensinanza. O concepto de apoio vincúlase así ós procesos de facilitación da mellora dos procesos de ensinanza e aprendizaxe a nivel de centro educativo, a través dunha relación cooperativa dos docentes sobre a base da pluralidade de prácticas que definen a acción educativa (Bell, 1990; Boyd, 1990; Day, 1990; Hall y Wallace, 1993). En efecto, segundo a LOXSE, unha das funcións da orientación que van adquerir un maior protagonismo no contexto da Reforma é precisamente a de consultor-educador dos docentes. E neste marco a responsabilidade da orientación non pode ser un proceso exclusivo de ningún axente en particular, senón que todos son necesarios: 1) a titoría como unidade de acción directa da orientación; 2) o departamento de orientación que será a unidade organizativa básica nun centro escolar e 3) os equipos de orientación externa como a unidade eixe da orientación nun área escolar. Pódese revisar o estudio realizado por Barca (1996, p. 7 e ss.) encol da diferenciación funcional de cada nivel. Ambos traballan de xeito interrelacionado circularmente, e en tódolos casos, a orientación debe enmarcarse no contexto no que se realiza, facendo alusión ó que noutro momento e refiríndome ós procesos de integración educativa, denominei “énfase contextual” (Ojea, 1997b: 7). Tense pois que abandonar os vellos esquemas dunha orientación de carácter psicolóxico-individualista e ten que plantexarse a súa intervención tendo en conta tanto o contexto escolar coma social e considerando ó orientador/a como un verdadeiro axente de cambio social.

As escolas deben asumir un grao de colaboración importante para o seu desenvolvemento, buscando estratexias educativas para a consecución de modelos educativos dacordo coas características dos centros escolares (Ediger, 1995; Gurganus e Janás, 1995; Uhl e Pérez-Selles, 1995). Neste sentido, toda a escola, e non unha parte dela, nin unha parte dos seus obxectivos, debe implicarse en tarefas de colaboración, e sendo o centro, no seu contexto quen se constitúa en motor dos cambios necesarios, unindo a práctica da ensinanza coa investigación sobre sí mesma (Elliott, 1990; Santos, 1997). Por outra banda, neste proceso colaborativo, ninguén pode quedar excluído, pois nunha democracia, ninguén ten o privilexio do ceñecemento e debe ser respectado o dereito dos que teñen distinta opinión a que se escoiten os seus puntos de vista (Davis, 1991; Brodhagen, 1997; Peterson, 1997). Do que se trata é de xenerar unha auténtica cultura colaborativa na escola, e no cal a orientación non pode quedar ó marxe.

A perspectiva da investigación na acción cooperativa constitúe un proceso básico para que as organizacións poidan aprender (Louis, 1994). O apoio perfílase así como unha competencia non exclusiva de axentes específicos, xa sexan individuais ou grupos, externos ou internos, senón “como un traballo compartido dun conxunto de actores que desde diferentes perspectivas colaboran no esforzo de orquestrar a mellora dun centro ou sector escolar” (Nieto, 1996: 223). De maneira que o asesoramento e a orientación convértese nun proceso de cooperación mútua, onde 1) o liderazgo e o asesoramento deben vir dados por un sistema de varios axentes, 2) debe basearse na colaboración de axentes internos e externos e 3) ambos axentes non só proporcionan axuda, senón que tamén a reciben. Isto non quere dicir que necesariamente os diferentes axentes implicados deban constituírse en equipos de traballo, senón que a interacción e a comunicación son vitais para coordinar as estratexias e actividades de apoio. Neste intre, como di Hernández (1992) determinar con claridade

inicial as bases sobre as cales construír estas relacións é un aspecto esencial.

7. MODELOS DE INCLUSIÓN VERSUS INTEGRACIÓN EDUCATIVA

Dentro do marco da atención para a diversidade isto é especialmente importante, pois, se se entende a necesidade de camiñar deica os modelos de *inclusión*, que implican a atención dos estudantes con necesidades especiais, a tempo total, na unidade ordinaria (Idol, 1997), o que os diferencia dos modelos de *integración* actuais, nos que pódense atopar diferentes modalidades de atención educativa para os estudantes con necesidades especiais, é fundamental un modelo educativo de “ensinanza compartida” (Dynak, Whitten e Dynak, 1997: 71). Este modelo implica que os diferentes docentes, sobre todo o docente regular e o docente de apoio, compartan en igual medida tódolos compoñentes da ensinanza, e non só para o estudante con necesidades educativas senón para tódolos estudantes, o que require dun máximo grao de colaboración entre ambos, implicándose conxuntamente na planificación das leccións e no diálogo continuo sobre os contidos da mesma mentres intentan implicar á aula en xeral.

Neste contexto de xeneración de cultura colaborativa, desde dentro da escola, a orientación educativa forma parte inherente desta compartición da ensinanza, participando no intre da aula, a través da co-valoración etnográfica e mediando na guía da mesma, a través da investigación-acción, aportando un punto de vista relacional teórico-práctico sobre o proceso educativo. Isto non quere dicir que o orientador teña que participar directamente na aplicación das leccións, senón que se implique na práctica cotián, para que coñecendo desde dentro, comprender a súa realidade, e aportando desde fóra un punto de vista diferente e obxectivo, enriquezase a mellora educativa.

Os modelos educativos de inclusión e a xeneración dunha cultura colaborativa na escola, permiten describir diferentes opcións educativas importantes para o labor orientador: 1) *enseñanza cooperativa*, onde o docente de apoio colabora co titor na clase de educación xeral, 2) *enseñanza consultiva*, no que a consulta enténdese como un proceso que fomenta a colaboración para a realización dos plans de desenvolvemento curricular, a elaboración e elección de materiais e modificacións instrucionais e curriculares realizados conxuntamente co docente regular, 3) *a axuda instructiva*, un profesional asiste ó docente regular a través do proceso de instrucción, que é supervisada polo docente regular e 4) *equipos de asistencia docente*, onde equipos de docentes (profesores/as de apoio, titores e outros profesionais) desenvolven plans de accións conxuntamente para mellorar a ensinanza da clase ((Bauwens e Hourcade, 1994; Idol e Paolucci-Witcomb, 1994; Saver e Downs, 1990, Welch e outros, en prensa, citados por Idol, 1997).

En tódolos casos existe a necesidade de que os docentes sexan interdependientes e utilicen os coñecementos dos demais sobre os procesos de ensinanza-aprendizaxe (Lieberman, 1995). Pero creo que o “modelo triádico” de asesoramento consultivo (García, 1991: 25), denominado no apartado anterior como “ensinanza consultiva” pode constituir unha importante alternativa para a orientación educativa no futuro escolar. Dito proceso de consulta implica un proceso colaborativo no que tódalas persoas (docente titor, docente de apoio, o persoal orientador, as familias) sitúanse arredor de dito proceso consultivo para responsabilizarse e contribuir o proceso instructivo. Non obstante, este proceso non debe reducirse ó que Fullan e Hargreaves, *ob. cit.*, denominan “balcanización”, é dicir a formación de pequenos e selectos grupos de docentes que colaboran ó marxe do resto de docentes da escola, o que, por outra banda, é moi usual na actualidade, senón tratar de fomentar unha cultura colaborativa que abrangue a

todos, pois a responsabilidade de calquera plan de calquera aula pertence ó conxunto do centro escolar (Herbert e Mandín, 1996; West e Sarkes, 1995).

Este modelo triádico de consulta, en contraste cos modelos multi e interdisciplinarios, permite abordar o proceso de ensinanza-aprendizaxe de maneira globalizada, facilitando unha orientación inmersa a través dos propios proxectos curriculares:

8. ASESORAMENTO A TRAVÉS DOS PROXECTOS CURRICULARES: DESDE UN MODELO DE SERVICIOS A UN PROCESO INTERACTIVO DE CONSULTA:

Tradicionalmente a orientación concibiuse coma un servizo, a través dos denominados modelos de servizos e modelos de servizos actuando por programas (Rodríguez, 1993), xeralmente para atender as demandas dalgúns estudantes con dificultades que requiren dun “tratamento” específico, tendo, pois un carácter terapéutico e dirixido á persoas moi concretas.

As modificacións habidas, tanto desde o marco teórico da orientación educativa, como as propias indicadas pola LOXSE, referidas anteriormente, fan fincapé na necesidade dunha intervención orientadora a través de programas de aplicación que fagan chegar a orientación a tódolos estudantes e ó conxunto do centro escolar, o que Gysbers (1990) di que se caracteriza por unha acción planificada, produto dunha identificación de necesidades, dirixida deica unhas metas educativas e fundamentada en plantexamentos teóricos rigorosos. A partir de aquí surxiron unha chea de publicacións de múltiples programas de orientación educativa, tanto desde o punto de vista académico como académico e profesional (Álvarez, 1991; Álvarez e outros, 1991; Rivas, 1995).

Non obstante, unha intervención por programas, cando éstos se fan desde fóra, pódense converter na mesma situación de intervención por servicios anterior, só que neste caso, máis xeralizada no ámbito da súa aplicación. Creo que debe ser o consenso e a colaboración dos propios docentes, quenés coa mediación e o asesoramento psicopedagóxico, constrúen os propios modelos de educación dacordo coas súas características, necesidades e peculiaridades, no cal atópase inmerso calquera programa de orientación. Non se pode entender un programa de orientación alieo ós modelos de educación de cada centro escolar, pero tampouco é posible construír uns modelos educativos axeitados prescindindo do asesoramento orientador. Trátase dun proceso dinámico e circular dependente no que ningún pode quedar excluído.

Por este motivo, os modelos de consulta resultan moi interesantes a ter en conta de aquí en adiante. Este modelo, por outra banda, proposto pola Reforma, trata precisamente de dar paso a unha concepción da orientación a través dos tres niveis da orientación: a titoría, os departamentos de orientación e os equipos de orientación externos ou de sector.

Eu quixera resaltar a importancia destes últimos nos procesos de consulta, fomentando a colaboración a través do asesoramento nos propios procesos curriculares, centrada na acción indirecta do axente mediador sobre o axente central da actuación orientadora, que, como digo, constitúe un proceso básico para garantir a equidade e a obxectividade da orientación educativa.

9. ASESORAMENTO PSICOPEDAGÓXICO A TRAVÉS DOS PROXECOS CURRICULARES

Nun proxecto para propoñer ós centros da cidade de Salamanca, revisar, e se fóra o caso, enriquecer os seus propios proxectos curriculares na área de lingua, Sánchez e outros

(1994), trazaron unha serie de liñas relacionadas coa revisión dos contidos actuais existentes no desenvolvemento curricular no centro e a través da reflexión dos mesmos, revisar o tipo de decisións adoptadas respecto a contidos e criterios, así como revisar os coñecementos técnicos sobre a adquisición da linguaxe e os recursos didácticos. A partir do traballo en grupo, do fomento da reflexión e da organización do centro para levalo adiante, moitos docentes modificaron os seus acordos iniciais e anque, puido existir certo grao de inclusión das suxerencias dos expertos, mediou un esforzo nos docentes por apoiarse nesa relación para concretar as lagoas que eles mesmos observaran.

Os proxectos curriculares que incorporan a interrelación dos procesos de avaliación e planificación educativa, permiten situar a cada estudante no lugar axeitado do currículo. Para o cal é fundamental realizar unha planificación desde o centro, incluíndo no só ó persoal escolar, senón tamén ás familias e a comunidade social. Como di Solé (1994, p. 25), unha orientación baseada nestas características trata de destacar os seguintes aspectos: 1) atopar sentido na propia tarefa educativa, 2) establecer un plan de acción realista que axude a tomar decisións, 3) establecer instancias que teñan ó seu cargo a dirección, dinamización, seguimento e avaliación do proceso, 4) atopar estratexias dinamizadoras do traballo en grupo, que contribúan a afrontar os problemas e a regular as relacións interpersoais, 5) explicitar a práctica e as decisións que son patrimonio do centro e poder contrastalas cos referentes psicopedagóxicos, curriculares e didácticos, 6) progresar na estratexia de consenso, 7) atopar estratexias para facer realidade sobre a práctica a toma de decisións realizada, e ir revisando e axustandoa, 8) formación específica en determinadas áreas e en determinados compoñentes do currículo e 9) identificar os aspectos para os que se require unha maior profundización e formación adicional nos procesos de elaboración e revisión utilizados. Efectivamente estas necesida-

des concretáanse de maneira diferente segundo os centros, en función da súa propia historia, a súa tradición de traballo en equipo, así como doutros factores.

Insúa e outros (1997) reflexionan sobre cómo mellorar a atención á diversidade nos centros educativos a través da análise razoado do Proxecto Educativo de Centro, e afirman que unha intervención coherente no campo educativo require da delimitación dun marco de acción relacionado co estudio dos proxectos curriculares e só así pódese facer unha implicación global da institución que facilite a mellora educativa.

Vicente (1994) nunha reflexión final sobre a actuación dos equipos de orientación externos a través da inmersión no asesoramento en proxectos curriculares, di que é necesario que os profesionais da ensinanza temos que considerarnos verdadeiros protagonistas da mesma a través dos procesos de concreción do currículo, ós que os servizos de apoio externo á escola poden contribuir, de xeito que a mellora da calidade da ensinanza transcorre paralela coa profesionalización docente.

10. A ORIENTACIÓN EDUCATIVA BASADA NA ESCOLA (DBE)

Todo este plantexamento, introdúcenos no estudio dos procesos de asesoramento psicopedagóxico enmarcados sobre o Desenvolvemento Basado na Escola (Area e Yanes, 1990).

Desde logo, como digo ó longo deste traballo, os verdadeiros protagonistas do cambio curricular deben ser os propios responsables do seu desenvolvemento na práctica, é dicir, os docentes. Un dos conceptos claves do enfoque do asesoramento baseado na escola refírese a que os docentes por sí mesmos teñan a capacidade para iniciar os seus propios proxectos encamiñados a mellorar o seu contexto e as condicións baixo os que poñen

en práctica o currículo, así como a necesidade de dotar ás escolas das condicións propicias que faciliten e potencien a súa capacidade para a auto-innovación. Neste sentido, os centros deben contar cun apoio externo encamiñado a orientar e proporcionar o coñecemento e estratexias necesarias para que a escola poida proporcionar os seus propios proxectos de cambio, poñelos en marcha e avalialos. Este asesoramento enmárcase sobre o que se dirixe a propiciar e facilitar o cambio e a innovación educativa en e desde os centros escolares. Podería definirse como unha estratexia de cambio educativo resultado da creatividade interna da escola para a mellora do currículo. Os rasgos máis relevantes desde o modelo de cambio é a adaptabilidade ó contexto, dentro do cal toma sentido e significación un perfil específico do asesor/a, e que pode sintetizarse nos seguintes aspectos, segundo as propostas de Holly (1989, citado por Area e Yanes, 1990, p. 53):

1) Para o DBE o centro escolar é unha unidade de cambio. A teoría e a práctica da intervención psicopedagóxica desde esta perspectiva debe asumir o carácter substantivo do centro como tal unidade de cambio, o cal imprime a necesidade de abordar cada caso de forma única e idiosincrática. Non hai dous centros iguais e consecuentemente o apoio externo debe adaptarse ás súas características evitando a utilización de procedementos estandarizados e funcións rixidas preestablecidas, que poden impedir a súa realización.

2) O DBE implica un aumento da autonomía dos docentes. Se un centro é capaz de detectar, analizar, problematizar, verificar e valorar o conxunto dos procesos internos, das cousas que ocorren na súa vida cotián, na súa propia experiencia, polo medio da actividade reflexiva e crítica, podemos dicir que é un centro con alto grao de autonomía e autocontrol. O DBE é un modelo que propicia o desenvolvemento, e polo tanto, o progresivo aumento do poder dos docentes e a progresiva diminución das súas dependencias, e

implica un proceso interno de crecemento e unha conciencia de que as posibilidades de desenvolverse xenéranse desde dentro, contando coa virtualidade e deficiencias da propia escola. Desde o DBE, unha escola terá que ser capaz de elaborar e poñer en práctica os seus propios proxectos curriculares, autoexertionarse e organizarse creando un clima que favoreza a configuración de plans de perfeccionamento profesional dos seus membros. Para o cal, a escola necesita ter unha visión colaborativa e participativa real e a consecuente ampliación das cotas de xestión democráticas dos centros: a colaboración como colexialidade.

3) O DBE implica, asimesmo, determinados procesos de internalización e toma de decisións. Constitúe un modelo de cambio que se basea na toma de conciencia, na asunción por parte do colectivo dos docentes nos que están inmersos. Algúns procesos significativos na toma de conciencia desta internalización serían: a) o proxecto de cambio é algo dirixido pola propia escola e o DBE supón desenvolver a capacidade interna para crecer desde dentro, b) comprender que a participación como proxecto de cambio require compromiso, e c) desenvolver o intravencionismo.

4) O DBE emprega o modelo de proceso ou de resolución de problemas. É ante todo unha práctica, un modo de facer, unha estratexia para instalar o cambio na práctica cotián dos centros, que basease nos seguintes aspectos: a) identificación e análise das necesidades e problemas, b) planificación para acción, c) desenvolvemento e posta en práctica, d) avaliación. O primeiro paso implica que os docentes reflexionen sobre a súa propia acción para facer público o inventario dos seus problemas. O segundo paso constitúe a elaboración conxunta dun plan de desenvolvemento propio para a escola. O terceiro consiste na posta en práctica do plan elaborado e o cuarto supón a valoración do mesmo en termos de proceso.

5) O DBE implica simultaneamente: apoio externo e asociación de axentes externos e internos para o seu correcto desenvolvemento. Pero sempre desde a perspectiva non unidireccional sobre a base experto-cliente, senón unha implicación mútua na que ambos se ven envoltos e inmersos.

Así pois, o papel do asesor/a externo, fundaméntase basicamente na colaboración, na mediación e a motivación, de igual a igual, dirixida ó conxunto da escola como institución, co fin de: 1) favorecer que a escola poida organizar as condicións baixo as cales os seus membros aprendan da súa propia experiencia, 2) permita consolidar as posicións curriculares desde unha perspectiva deliberativa, 3) favorecer tódalas habilidades de proceso, e 4) desenvolver toda a gama de habilidades interpersoais de relacións con persoas, grupos e institucións.

O cal pon de manifesto a complexidade da labor orientadora. Esta complexidade vese incrementada polas propias demandas que surxen da aplicación do proxecto así como o seu nivel de responsabilidade e conflictividade, pois a natureza da escola, como institución social, é consustancial ó conflito, que pode proceder da propia dinámica da institución e de axentes externos á mesma e tamén polas dificultades intrínsecas da propia función asesora. Precisamente por isto é fundamental a importancia do compromiso de tódolos participantes no proceso de orientación e de garantir un proceso externo de orientación, que non se sinta atrapado polos avatares que poden surxir no intre da comunidade escolar.

Para levar adiante este proceso educativo é necesario que os docentes teñamos tempo dispoñible para elo. Os docentes necesitamos tempo para reflexionar de forma crítica, considerar alternativas e asimilar novas ideas no noso coñecemento persoal. Nembargantes, as escolas, a miúdo, demandan que o currículo se desenvolva nun período de tempo moi curto. Se o desenvolvemento curricular ten

que ir máis alá da readaptación da práctica pasada para converterse nun proceso facilitador de crecemento participativo razoado, entón ten que adicarse suficiente tempo para estimular a reflexión e a asimilación de novas ideas. Se ese tempo non está dispoñible, entón, como din Marsh e outros (1990), o proceso de desenvolvemento podería converterse nunha búsqueda acelerada de solucións para dimensións conceptuais que son complexas e difíciles, e consecuentemente, trata de percibirse o desenvolvemento curricular en termos de resultados inmediatos, máis que en base a un proceso reflexivo razoado. Por outra banda, os requisitos dun desenvolvemento curricular baseado na escola deben superar o estado de illamento no que se atopan a maioría dos docentes e debe conceptualizarse como unha experiencia de crecemento profesional dos propios docentes. Só así éstos poderán sentir proveito da súa propia implicación e reforzarse automaticamente.

CONCLUSIÓNS

A administración educativa debe facilitar os medios necesarios para procurar as melloiras educativas nas nosas escolas, o que constitúe un reto para o futuro respecto a elaboración dun plan de orientación para Galicia, aínda pendente. Pero desde logo, calquera intento de garantir unha ensinanza de calidade, tal como se definiu anteriormente, pasa pola potenciación real e decidida da mediación dos equipos de orientación externa, que conxuntamente cos outros dous niveis de orientación, os departamentos de orientación e a acción tutorial, constitúen o eixe vertebrador dunha acción orientadora que compete a todos: escolas, familias e comunidade.

REFERENCIAS

- ÁLVAREZ, M.; FERNÁNDEZ, A.; FERNÁNDEZ, R.; FLAQUER, T.; MONCOSÍ, J., e SULLÀ, T. (1991). *La orientación vocacional a través del currículum y la tutoría. Una propuesta para la etapa de 12 a 16 años*. Barcelona: Graó.
- ÁLVAREZ, V. (1991). *Tengo que decidirme. Programa de orientación para la elección de estudios y profesiones al finalizar la enseñanza secundaria*. Sevilla: Alfar.
- ÁLVAREZ, M. (1995). *Orientación profesional*. Barcelona: Cedecs.
- ÁLVAREZ, V. (1995). "La intervención orientadora en los EPOEs de Andalucía. Una aproximación etnográfica". *Revista de Educación*, 306, 347-374.
- ÁNGULO, J. F. (1990). "Investigación-acción y currículum: una nueva perspectiva en la investigación educativa". *Investigación en la escuela*, 11, 39-49.
- AREA, M., e YANES, J. (1990). "El asesoramiento curricular a los centros escolares. La fase de contacto inicial". *Qurrículum*, 1, 51-78.
- BARCA, A. (1992). *Psicología de la educación e intervención psicopedagógica* (Vol. 1). La Coruña: Asociación Galega de Psicopedagogía.
- BARCA, A. (1996). "Proposta do modelo de orientación psicopedagóxica para o sistema educativo en Galicia: datos para unha reflexión". *Revista Galega de Psicopedagogía*, 13 (9), 7-27.
- BARCA, A.; PORTO, A. M., e SANTORUM, R. (1996). "Enfoques de aprendizajes y procesos cognitivos en situaciones educativas: perspectivas actuales y áreas de interés en la investigación psicoeducativa". *Revista Galega de Psicopedagogía*, 13 (9), 57-89.
- BELL, L. (1990). "Research Consultancy and Staff Development in Schools". En C. Aubrey (Ed.), *Consultancy in the United Kingdom. Its Role and Contribution to Educational Change*. London: Falmer Press.
- BELL, B., e GILBERT, J. (1994). "Teacher Development as Professional Personal and Social Development". *Teaching and Teacher*, 10 (5), 483-497.

- BOYD, W. L. (1990). "Balancing Control and Autonomy in School Reform: The Politics of Perestroika". En J. Murphy (Ed.), *The Educational Reform Movement of the 1980s Perspectives and Cases* (pp. 25-96). Berkeley: McCutchan.
- BRODAGHEN, B. L. (1997). "La situación nos hizo especiales". En M. W. Apple e J. A. Beane (Comps.), *Escuelas democráticas* (pp. 131-155). Madrid: Morata.
- DA ROOS, D., e WONG, A. (1996). "The Art of Being Fully in the Present with Young Children". *Early Childhood Education Journal*, 23 (4), 2125-216.
- DAVIS, D. (1991). "School Reaching Out. Family, School and Community Partnerships for Students". *Phi Delta Kappan*, 1, 376-382.
- DAY, C. (1990). "Inservice Like Consultancy: The Evaluation of a Management Programme for Primary School Curriculum Leaders". En C. Aubrey (Ed.), *Consultancy in the United Kingdom. Its Role and Contribution to Educational Change*. London: Falmer Press.
- DECRETO 320/1996, de 26 de xulio (D.O.G. de 6 de agosto).
- DINAK, J.; WHITTEN, E., e DYNAK, D. (1997). "Refining the General Education Student Teaching Experience through the Use of Special Education Collaborative Teaching Models". *Action in Teacher Education*, 19 (1), 64-74.
- EDIGER, M. (1996). "Cooperative Learning and Heterogeneous Grouping". *Reading Improvement*, 32 (3), 135-139.
- ELLIOTT, J. (1990). La investigación-acción en educación. Madrid: Morata.
- (1991). "Estudio del currículum escolar a través de la investigación interna". *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 10, 45-68.
- (1993). *El cambio educativo desde la investigación acción*. Madrid: Morata.
- FULLAN, M. (1993). *Change Forces: Probing the Depths of Educational Reform*. London: Falmer Press.
- FULLAN, M., e HARGREAVES, A. (1991). *Wath's Worth Fighting for in Your School?*. Buckingham: Open University Press.
- GARCÍA, M. L. (1991). "Respuesta educativa ante la diversidad. Reflexiones sobre integración". En E. Barroso (Coord.), *Respuesta educativa ante la diversidad. Actas del Congreso Iberoamericano de Educación Especial* (pp. 20-28). Salamanca: Amarú.
- GARCÍA, C. (1995). *Una escuela común para niños diferentes: la integración escolar*. Barcelona: PPU.
- GARRIDO, J. (1991). "Propuestas curriculares". En E. Barroso (Coord.), *Respuesta educativa ante la diversidad. Actas del Congreso Iberoamericano de Educación Especial* (pp.56-73). Salamanca: Amarú.
- GRELLE, B., e METZGER, D. (1996). "Beyond Socialization and Multiculturalism: Rethinking the Task of Citizenship Education in a Pluralistic Society". *Social Education*, 60 (3), 147-151.
- GURGANUS, S., e JANAS, M. (1995). "Your Kids and Our Kids: Cooperative Science Instruction for Students with Mild to Moderate Disabilities". *Infants and Young Children*, 6 (4), 64-69.
- GYSBERS, S. (1990). *Comprehensive Guidance Programs that Work*. Michigan: Eric/Caps Select Publications.
- HALL, V., e WALLACE, M. (1993). "Collaborative as a Subversive Activity: A Professional Response to Externally Imposed Competition Between Schools?". *School Organization*, 13 (2), 101-117.
- HART, S. (1992). "Evaluating Support Teaching". En T. Booth, W. Swann, M. Masterton e P. Potts (Ed.), *Learning for All I, Curricula for Diversity in Education* (pp. 105-114). London e New York: The Open University.
- HERBERT, H., e MANDIN, L. (1996). "Practice Teaching: An Opportunity for Growth". *Journal of Educational Thought Revue de la Pensee Educative*, 30 (2), 139-157.
- HERNÁNDEZ, F. (1992). "La construcción del saber del asesor". *Curriculum*, 5,49-67.
- IDOL, L. (1997). "Key Questions Related to Building Collaborative and Inclusive Schools". *Journal of Learning Disabilities*, 30 (4), 384-394.

- ILLÁN, N., e GARCÍA, R. (1997). "Orientación en y para la diversidad". *Organización y gestión educativa*, 1, 18-34.
- INSÚA, F. e outros (1997). "A análise do proxecto educativo de centro e a atención á diversidade". *Quinesia*, 24, 23-34.
- KEMMIS, S. (1993). "La formación del profesor y la creación y extensión de comunidades críticas de profesores". *Investigación en la escuela*, 19, 15-38.
- LEI ORGÁNICA 1/1990, de 3 de outubro, de Ordenación Xeral do Sistema Educativo (LOXSE) (B.O.E. de 4 de outubro).
- LIEBERMAN, A. (1995). "Practices that Support Teacher Development: Transforming Conceptions of Professional Learning". *Phi Delta Kappan*, 76 (8), 591- 596.
- LOUIS, K. S. (1994). "Beyond "Managed Change": Rethinking How Schools Improve". *School Effectiveness and School Improvement*, 5 (1), 2-24.
- McGINNIS, J. R., e NOLET, V. W. (1995). "Diversity, the Science Classroom, and Inclusion: A Collaborative Model Between the Science Teacher and the Special Educator". *Journal of Science for Persons with Disabilities*, 3 (31), 31-35.
- MALE, M. (1995). "Similar and Different: Valuing Diversity in Mainstream Classroom". *Elementary School Review. Social Studies*, 34 (2), 48-50.
- MARSH, C.; DAY, C.; HANNAY, L., e McCUTCHEON, G. (1990). *Reconceptualizing School-Based Curriculum Development*. London: The Falmer Press.
- MIGUEL, M. de (1990). "La investigación en la acción. Un paradigma para el trabajo social". En R. Marín e G. Pérez (Coords.), *Investigación en la animación sociocultural* (pp. 75-91). Madrid: UNED.
- NIETO, J. M. (1996). "Reconstruir el asesoramiento pedagógico como práctica de apoyo a los centros escolares". *Revista de Educación*, 311, 217-234.
- NORMAN, K. F., e NORMAN, J. E. (1995). "The Synergy of Minority Student Persistence and Faculty Renewal". *Innovate Higher Education*, 20 (2), 129-140.
- OJEA, M. (1997a). "Profesores reflexivos y modelos de atención a la diversidad". *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 1 (1), 77-91.
- (1997b). "Atención á diversidade: Individualización e socialización". *Quinesia*, 24, 3-21.
- ORDE de de 31 de outubro de 1996 (D.O.G. de 19 de decembro).
- PÉREZ, A. (1990). "Paradigmas contemporáneos de investigación didáctica". En J. Gimeno y A. Pérez, *La enseñanza: su teoría y práctica*. Madrid: Akal.
- PETERSON, B. (1997). "La escuela Fratney: un viaje hacia la democracia". En M. W. Apple y J. A. Beane (Comps.), *Escuelas democráticas* (pp. 95-131). Madrid: Morata.
- PORTER, G. (1995). "Organización de la escolaridad: conseguir el acceso y la calidad mediante la inclusión". En ONU e MEC, Informe final. *Conferencia Mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad* (p. 36). Madrid: Centro de Publicaciones. Secretaría General Técnica.
- RIVAS, F. (1995). *Manual de asesoramiento y orientación vocacional*. Madrid: Síntesis.
- RODRÍGUEZ, S. (Coord.) (1993). *Teoría y práctica de la orientación educativa*. Barcelona: PPU.
- RODRÍGUEZ, A. (Coord.) (1994). *Un enfoque interdisciplinar en la formación de los maestros*. Madrid: Narcea.
- RODRÍGUEZ, M. M. (1996). "Asesoramiento y capacitación del profesorado". *Cuadernos de Pedagogía*, 246, 79-83.
- SÁNCHEZ, E.; ORRANTIA, J.; RUEDA, M. J., e VICENTE, M. (1994). "Asesoramiento en los proyectos curriculares" *Aula de Innovación Educativa*, 27, 47-54.
- SANTOS, M. A. (1997). "El profesorado no se organiza para hacer valer su punto de vista". *Escuela Española*, 3.308, xaneiro, 10-11.
- SOLÉ, I. (1994). "Asesoramiento, orientación y supervisión". *Cuadernos de Pedagogía*, 223, 22-30.

- SOBRADO, L., e OCAMPO, C. (1997). *Evaluación psicopedagógica y orientación educativa*. Barcelona: Estel.
- STRAND, B., e REEDER, S. (1996). "Increasing Physical Activity Through Fitness Integration". *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 67 (3), 41-46.
- UHL, S. C., e PEREZ-SELLES, M. E. (1995). "The Role of Collaboration in School Transformation: Two approaches". *Theory into Practice*, 34 (4), 258-264.
- VICENTE, M. L. (1994). "Una perspectiva desde el asesoramiento externo". *Cuadernos de Pedagogía*, 223, 63-67.
- WANG, M. C. (1995). *Atención a la diversidad del alumnado*. Madrid: Narcea.
- (1995). "Servir a los alumnos con necesidades especiales de educación: equidad y acceso". En ONU e MEC, *Informe final. Conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad* (p. 76-80). Madrid: Centro de Publicaciones. Secretaría General Técnica.
- WANG, M. c.; REYNOLDS, M. C., e WALBERG, H. J. (1988). "Integrating the Children of the Second System". *Phi Delta Kappan*, 70 (3), 248-251.
- WANG, M. C., e ZOLLERS, N. J. (1990). "Adaptative Instruction: An Alternative Service Delivery Approach". *Remedial and Special Education*, 11 (1), 7-21.
- WEST, K., e SARKEES, M. (1995). "Current and Future Practices of at Risk Programs". *Journal of Vocational Special Needs Education*, 18 (1), 12-16.