

# Pedagogía



# COMISION DE COORDINACION PEDAGOGICA Y ASESORAMIENTO EXTERNO. EL PAPEL DE LOS EQUIPOS PSICOPEDAGOGICOS

RAMON PEREZ PEREZ

Departamento de CC. de la Educación. Universidad de Oviedo

## RESUMEN

El asesoramiento pedagógico en los centros escolares constituye un factor importante en la mejora de la calidad de la educación.

Integrar las redes de apoyo en las estructuras organizativas es un reto que exige un nuevo modelo cultural.

La comisión de Coordinación Pedagógica y los equipos psicopedagógicos pueden contribuir a desarrollar ese nuevo modelo cultural de naturaleza colaborativa.

**Palabras clave:** Currículum; Asesoramiento; Colaboración; Apoyo.

## ABSTRACT

Pedagogical advice in the school centers constitutes an important factor in the betterment of the quality of the education.

To compose the help nets in the organizational structures is a dare which demands a new cultural pattern.

Pedagogical co-ordination commission and pedagogical equipment can contribute to develop that cultural pattern with collaborative character.

**Key works:** Curriculum; Advice; Collaboration; Backing.

## 0. INTRODUCCION

---

La profundización en el desarrollo del concepto de "Calidad de la Educación" adquiere matices y significaciones singulares cuando se enmarca en los contextos concretos en los que se diseña y desarrolla la acción educativa. Por tanto, hablar de calidad de la educación o de educación cualitativa es tanto como referirse a las consecuencias inmediatas que se derivan de la acción institucionalizada que tiene por finalidad hacer posible el logro de determinados objetivos educativos.

Estos objetivos educativos no tienen que estar necesariamente sometidos a un criterio de cualificación mediatizada por la cantidad absoluta del nivel instruccional logrado, ni tan siquiera por el relativo, de acuerdo con las posibilidades teóricas de desarrollo de un determinado programa educativo. Sino más bien, la calidad de la educación, a pesar del carácter subjetivo del término, parece que ha de estar ligada a aspectos que se mueven en el ámbito de lo sociológico-individual, en la medida que es posible identificarla con los niveles de satisfacción que se hacen efectivos con relación a las necesidades manifiestas en un determinado contexto y al logro de expectativas de carácter personal que es posible lograr.

Por tanto, no parece posible avanzar en el diseño de un modelo cualitativo de intervención pedagógica que no tenga en cuenta estas dos características, por muy elaborado y justificado que se halle éste desde un punto de vista intelectual y hasta científico, pues será, en definitiva, la justificación social e individual la que sancione y legitime esa intervención, en la medida que conecte con las necesidades sentidas del grupo social en el que se va a operar, junto con el grado de expectativa que todos y cada uno de los individuos implicados pongan en el programa como en las consecuencias de su desarrollo.

Así, la propia validación de todo el proceso de planificación-desarrollo vendrá dada por el ajuste entre lo efectivamente logrado y la satisfacción de aquellos niveles de "esperanza" de que así fuese. Por el contrario, cuando el esfuerzo desplegado no se corresponde con el "valor" de lo esperado o, mas aún, esto apenas si entra dentro del ámbito de las necesidades detectadas, ni tiene nada que ver con las supuestas "ilusiones" profesionales y personales de aquellos que se ven comprometidos en la tarea, la calidad brilla más bien por su ausencia, al menos en términos relativos, aun cuando en términos genéricos, los logros pudieran ser objetivamente válidos.

Plantearse, por tanto la actividad de un centro escolar como acción cualificada supone cuando menos dar una respuesta que atienda a tres niveles básicos de los fines que persigue la propia institución, y que pudieran quedar encuadrados en los planos definidos por **las expectativas (objetivas) del sistema educativo**, en tanto que cumple con unas finalidades que tratan de compatibilizar las necesidades-expectativas de la sociedad a nivel "macro" y el "deber ser" (dimensión teleológica del ser humano, realizado en su libertad y autonomía); **las necesidades socio-económico-culturales** de cada contexto geográfico en que se pretende hacer efectivos los principios educativo-formativos, muy ligadas a la propia comunidad educativa, en tanto que grupo humano, pero que atiende a cada individualidad, y la **ilusión personal** de todos y cada uno de los miembros de esa comunidad educativa, que, de un modo singular, aspira a su propia realización y colabora, comprometidamente, a promover y lograr expectativas colectivas en sus distintos niveles (micro, meso y macro sistémicas).

Desde esta perspectiva, plantearse el apoyo psicopedagógico de los centros educativos, equivale tanto como a reconceptualizar el itinerario que un centro escolar ha de recorrer para hacer efectivas las finalidades que proponíamos más arriba. Sobre todo, teniendo en cuenta que la intervención puntual, descontextualizada, y con incidencia en un sólo elemento del sistema, aun cuando estuviera justificada desde una perspectiva técnico-profesional, es difícil que pudiera ser considerada como una actuación tendente a influir en el sistema, más aún si no va acompañada de un carácter preventivo, que haga innecesarias este tipo de intervenciones.

En un sentido metafórico, podríamos ejemplificar con lo que ocurre con los accidentes de tráfico, y de qué modo la existencia de los talleres de reparación sólo atienden una parte del sistema, de carácter reparador, pero sólo después de provocado el accidente. Intervenir antes, supondría desarrollar estrategias que evitasen el accidente, para lo cual probablemente se necesitaría intervenir sistémicamente en tres grandes planos: seguridad de los automóviles, seguridad de las carreteras y seguridad de los conductores (aptitudes, actitudes y autonormación).

## **1. COMISION DE COORDINACION PEDAGOGICA. STATUS Y ROL**

---

La Comisión de Coordinación Pedagógica (CCP), como su propio nombre indica, es un órgano de responsabilidad en materia pedagógica, cuya labor se orienta a resolver la complejidad organizativa que implica poner en marcha el Proyecto Curricular de Centro (PCC). Inicialmente (OO.MM. de 27-IV-1992) se reconoce a esta comisión una labor de coordinación, seguimiento y supervisión del diseño, desarrollo y cumplimiento del Proyecto Curricular de Centro, siendo sus miembros natos el Director, el Jefe de estudios, los coordinadores de ciclo o Jefes de Seminario o Departamento (según nivel educativo o tipo de centro) y el orientador o miembro de Equipo Psicopedagógico, para aquellos centros que no cuenten con más orientador que el de los equipos interdisciplinarios del sector.

En los RR.DD. que establecen los Reglamentos orgánicos de las escuelas de Educación Infantil y Colegios de Educación Primaria, así como los Institutos de Educación Secundaria (R.D. 819/1993 de 28 de mayo y R.D. 929/1993 de 18 de junio), se define la comisión de Coordinación Pedagógica como un órgano staff, de carácter interdisciplinar, con un nivel funcional interdepartamental (en los IESs) e interciclos (en las EIs y en los CEPs), cuyos cometidos específicos vienen determinados por las siguientes funciones (Art. 72 del Reglamento de las EIs y de los CEPs y Art. 90 del Reglamento de los IESs) (TABLA I).

El status de la Comisión de Coordinación Pedagógica viene dada por el nivel estructural y funcional que le viene asignado en base a su propia constitución, cuyos cometidos se solapan con los de otros órganos que asumen competencias pedagógicas del Centro, como es el caso del Jefe de estudios, los Jefes de Seminarios o Departamentos y los Coordinadores de Ciclo, quedando más diferenciadas de lo que es la labor del Director y de los Jefes del Departamento de orientación, orientador o miembro del Equipo Intersectorial de la Zona, según caso (TABLA II).

<ul style="list-style-type: none"> <li>☞ Establecer directrices sobre el PCC</li> <li>☞ Coordinar la elaboración del PCC</li> <li>☞ Coherencia entre PEC    PCC    PC de etapa    PGA</li> <li>☞ Directrices sobre: <ul style="list-style-type: none"> <li>Programaciones didácticas</li> <li>Plan de orientación</li> <li>Proyecto Curricular de Etapa/Ciclo o Area</li> </ul> </li> <li>☞ Proponer al claustro el PCC para su aprobación</li> <li>☞ Seguimiento y evaluación de los PCC y PC de Etapa</li> <li>☞ Proponer al claustro la planificación general de las sesiones de evaluación y calificación de acuerdo con la J. de Estudios</li> <li>☞ Además <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ <i>En los Centros de EI y EP</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>Orientación educativa y acción tutorial</li> <li>Adaptaciones curriculares y atención a las NN.EE.EE.</li> </ul> </li> <li>✓ <i>En los IES</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>Elaboración de las programaciones didácticas de los Departamentos</li> <li>Plan de orientación académica y profesional</li> <li>Plan de acción tutorial</li> </ul> </li> </ul> </li> </ul>
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Tabla I. Funciones básicas de la CCP

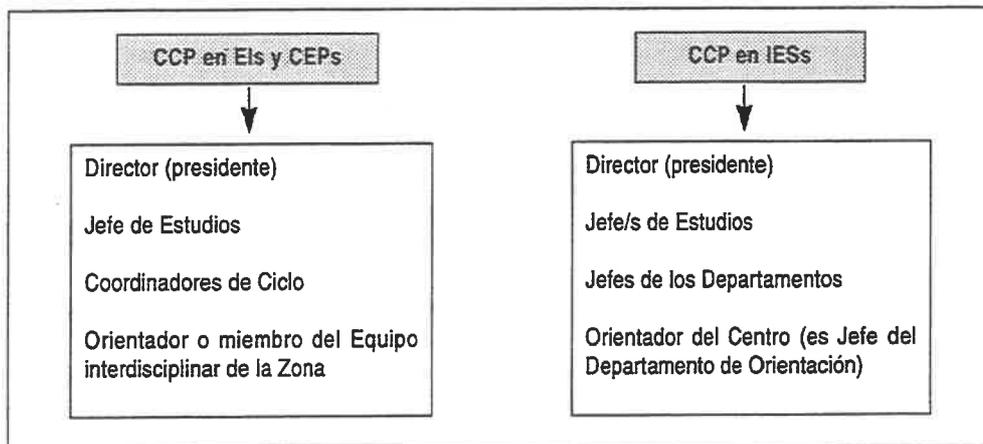


Tabla II. Constitución de la CCP, según tipo de centro)

De acuerdo con las características intrínsecas que definen la estructura y funcionalidad de la CCP, a partir de los miembros que la constituyen y su naturaleza nata, se puede decir que el organigrama funcional resultante de un centro escolar puede quedar definido por la figura relacional que se define en el gráfico A.

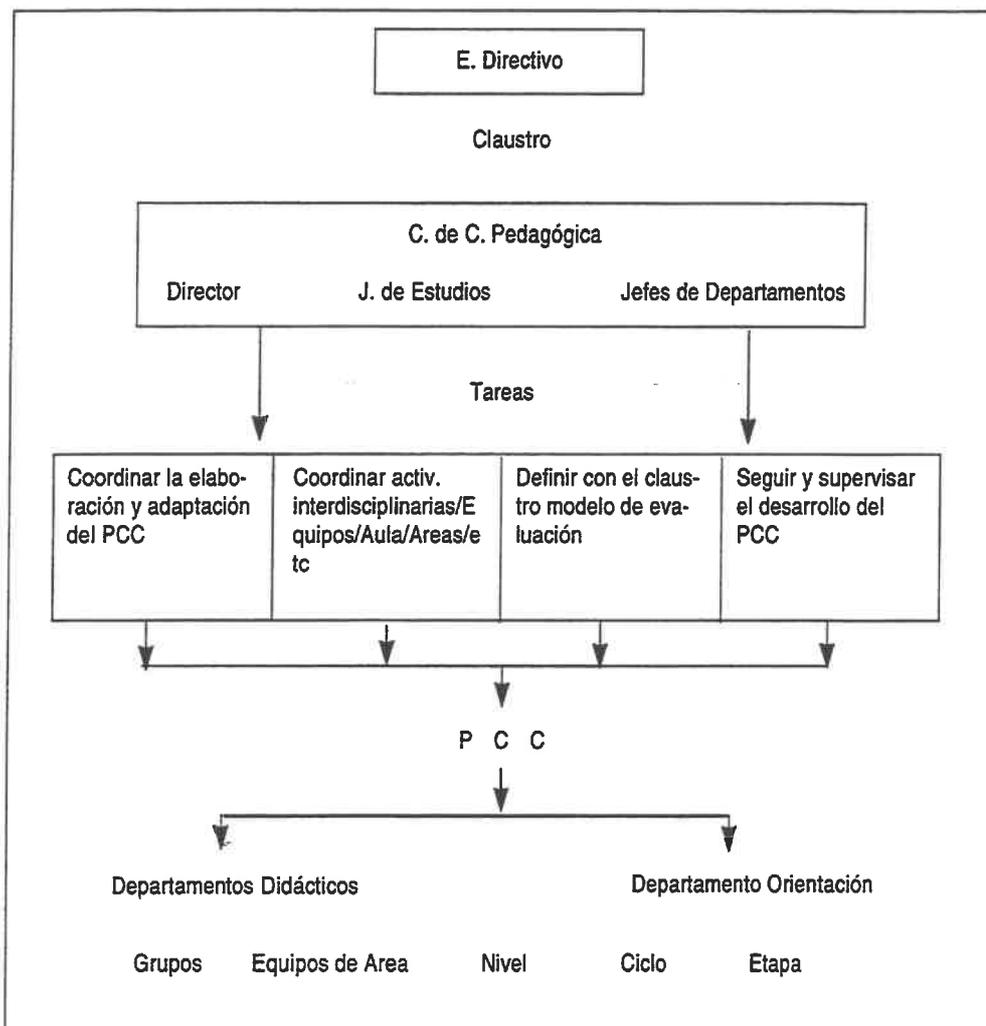


Gráfico A. Estructura organizativa de la CCP.

No obstante, la complejidad de las relaciones de la CCP, viene dada no por su estatus orgánico, sino por el sistema relacional y los ámbitos competenciales que ha de asumir. Por una parte se le asignan funciones propias de un órgano staff, de asesoramiento y coordinación, y por otro se le intenta convertir en un órgano gestor, cuyas responsabilidades se comparten con órganos ad hoc, como es el caso de la Jefatura de Estudios y los Departamentos.

Así tareas como "Asegurar la coherencia...", "Establecer directrices...", "Proponer al Claustro para su aprobación..." o "Velar por el cumplimiento y posterior evaluación de los proyectos curriculares", implica sobrepasar el nivel del asesoramiento y apoyo al trabajo de los equipos y profesores para invadir el espacio de las exigencias administrativas de un determinado modo de organizar la dimensión pedagógica del Centro Educativo.

Esta situación, es más compleja, si cabe, en los Centros de Educación Infantil y Primaria, por cuanto la ausencia de un orientador interno, del propio Centro, que tenga asumidas responsabilidades en el organigrama funcional del Centro, requiere el apoyo y asesoramiento de los miembros de los Equipos intersectoriales, lo que puede entenderse como un instrumentos de "exigencia cualificada" que añade conocimiento de "experto" a las cuestiones pedagógicas que obligatoriamente haya de tramitar la CCP.

Por otra parte, si analizamos la realidad variopinta que se está dando en los Centros escolares en estos momentos, más difícil parece cualquier delimitación de derechos y deberes de esta Comisión, menos aún los específicos de todos y cada uno de sus miembros.

El dilema que se presenta a la hora de naturalizar-legitimar la actuación de la CCP está en saber si realmente la CCP. ha de ser un órgano ejecutivo capaz de gestionar la dimensión pedagógica del centro, a través del Proyecto Curricular del Centro o, por el contrario, debería ser un órgano staff de asesoramiento a equipos y profesores, convirtiéndose en el nexo de coordinación cualificada de otros niveles de coordinación implicados en el diseño, desarrollo y evaluación del ámbito pedagógico del centro, vertebrado por el PCC (Proyecto Curricular de Centro) y las PA (Programaciones de aula/área) como es el caso del Claustro, Equipos o Departamentos, profesorado y el propio Jefe de estudios en sus tareas propia del cargo (Art. 27 y 23 de los Reglamentos de Centros de EI y CEP. y de los IES, respectivamente).

Entender de un modo u otro la Comisión de Coordinación Pedagógica vendría a resolver buena dosis de la ambigüedad que se da actualmente en los Centros, en los que en unos casos asume tareas más propias de la interdisciplinariedad del curriculum y su coordinación intrínseca, en otros resuelve aspectos más superficiales y relativos al formato del curriculum (dimensión burocrática de lo pedagógico) o en otras situaciones atiende a cuestiones de naturaleza más práctica y con aspectos organizativos fuertemente implicados (coordinar actividades complementarias o lúdico-recreativas, tales como festivales, semanas culturales, etc.) más propias de comisiones más o menos específicas, pero con otro tipo de cometidos menos comprometidos con el curriculum, al menos, en la dimensión profunda de su finalidad educativo-formativa individualizada.

## **2. EQUIPO PSICOPEDAGOGICO E INTERVENCION EDUCATIVA**

---

Con independencia de las tareas que pudieran ser encomendadas a los equipos multidisciplinares y psicopedagógicos, de naturaleza externa a los centros escolares, lo cierto es que su funcionamiento puede encuadrarse en tres grandes orientaciones metodológicas amparadas, a su vez, en las consecuentes corrientes teóricas o paradig-

mas que las informan, y que pueden ser etiquetadas bajo los nombres genéricos de paradigma de la intervención psicologista o ambulatoria, la intervención para el fomento del cambio y la innovación educativa o la intervención crítica y el cambio social comprometido.

No cabe duda que cada uno de estos modelos conlleva comportamientos bien distintos que habrán de tener su repercusión, con consecuencias inmediatas, en las relaciones con el centro escolar y en las estrategias que el propio centro proponga para atender las necesidades que se presentan en su contexto de acción, ya fuera en relación a los alumnos, al profesorado o a la comunidad educativa en su conjunto:

### **Intervención psicologista o de carácter ambulatorio.**

Este modelo se corresponde con la concepción más clásica de lo que es la intervención externa en la escuela, parte del principio que en el alumno se producen una serie de insuficiencias o desajustes que sólo le afectan a él, por tanto se halla apartado de normalidad que representa el conjunto de la población. El significado inmediato de esta concepción es que cualquier intervención pasa por restablecer en la medida de lo posible ese carácter de normalidad.

Intervenir en situaciones de este tipo, al igual que lo hace el mecánico, el fontanero o el abogado e incluso el médico, supone disponer de unos criterios o modelos universales o cuasi universales de intervención, con técnicas ad hoc y demás procedimientos que sólo el experto es capaz de aplicar convenientemente. En este sentido el psicólogo, pedagogo o psicopedagogo, vendría a representar a ese profesional capaz de dispensar la "receta" correspondiente al problema detectado en cada alumno.

Desde un punto de vista que pretenda analizar lo que es el modelo de intervención de esta naturaleza, se puede decir que las actuaciones, consideradas evolutivamente, se han centrado en los siguientes aspectos:

- **Diagnosticar.** Es la tarea más clásica y primera ejercida en el ámbito de la intervención psicopedagógica, su finalidad básica es la de la medida (psicometría), el establecimiento de normas patrón y la clasificación centil o por coeficiente intelectual de los alumnos, si bien esta última práctica se halla en franca recesión. Sin embargo, se sigue utilizando tanto individualmente como colectivamente, su aportación sirve para detectar o encuadrar aquellas dificultades que presentan algunos alumnos con relación al grupo norma al que pertenecen.
- **Diseño de programas.** Es una tarea que ha ido desarrollando a partir de los procesos de diagnóstico y en la medida en que se ha ido tomando conciencia de las insuficiencias de la medida como criterio para intervenir. Supone un paso más en el desarrollo del paradigma, asumiendo el psico-pedagogo un compromiso con la situación al tener que interpretar el resultado de la "medida" y diagnosticar-pronosticar el éxito de la intervención, que necesariamente pasa por la aplicación de un programa de reconducción/intensificación/o terapia. En cualquier caso, el compromiso del especialista empieza y termina con cada caso en particular.
- **Consulting.** La presencia, cada vez mayor, de casos para resolver y la escasez de expertos ha llevado a la insuficiencia de cualquiera de las anteriores medi-

das para atender la creciente demanda, incluyendo en ésta ya no sólo a los casos extremos y patológicos sino aquellos otros que por cualquier razón se apartaran de lo que el profesor o el conjunto de profesores de un centro consideraran como normalidad atendible. La situación sólo cabía, desde esta perspectiva, abordarla de modo distinto, que el orientador recondujese su actividad dando pautas de actuación para atender determinadas casuísticas. De este modo, la forma de ejercer la consulta puede adquirir las dos modalidades siguientes, ambas de carácter ambulatorio:

- Consulting para los alumnos. Estos van al psicólogo como si fueran al dentista o al traumatólogo.
- Consulting para los profesores. Determinadas situaciones de aula son consultadas al psico-pedagogo como experto, quien dará "recetas" sobre cómo curar en determinadas situaciones o necesidades de alumnos.

En cualquier caso, el enfoque intelectual de las situaciones tienen un denominador común, la racionalidad positivista que identifica claramente dos tipos de conocimientos, el de los expertos y el de los no expertos, o lo que es lo mismo, conocimiento científico y conocimiento vulgar, dándole un predominio a aquél sobre éste.

### **Intervención para el fomento del cambio y la innovación educativa**

Más que intervención en el sentido clásico del término, cabría hablar aquí de asesoramiento, apoyo, colaboración, etc., pues no se trata tanto de una prestación de un servicio puntual sino de todo un complejo proceso de análisis y reflexión sobre la realidad y su complejidad, que se sustenta tanto en una nuevo planteamiento de lo que ha de ser la intervención, como qué mecanismos han de ser activados para resolver los problemas que se presentan en esas realidades en las que se trabaja. Algunos de los principios en los que se sustenta esta nueva concepción pueden ser los siguientes:

- Reconocimiento de las realidades como complejos sistemas interactivos en los que cualquier intervención halla serias dificultades para poder llegar al fondo de sus problemáticas y en consecuencia resolverlas de una vez por todas.
- Dificultades para legitimar acciones en espacios que se parte de la premisa anterior, complejidad del ambiente y de los procesos de cambio, transformación y utilización del conocimiento.
- Necesidad de replantearse con cierta frecuencia todos aquellos aspectos que tienen que ver con el propio concepto de escuela, su papel y cómo se ejercen las prácticas en su seno. Quizás en este sentido hayan de reconsiderarse aspectos relativos a:
  - Naturaleza y características singulares que definen a la escuela como institución social, pública y generalizada.
  - Naturaleza y características de las prácticas pedagógicas que se siguen en la escuela.
  - Naturaleza y características del conocimiento en general y pedagógico en particular, y su trascendencia en las prácticas pedagógicas.
  - Concepción, fundamentación y legitimación de todo aquello que tiene que ver con el diseño y desarrollo del curriculum, las prácticas pedagógicas en general y los procesos de enseñanza-aprendizaje en particular.

- Formación y desarrollo profesional del profesorado en todo aquello que tiene que ver con el diseño y desarrollo del currículum, los procesos de enseñanza-aprendizaje y la gestión de los elementos contingenciales que definen los espacios de intervención (espacios, tiempos, recursos y demás aspectos organizativos).
- Consideración de la escuela como un espacio psico-social en el que confluyen distintos tipos de personas, grupos de personas y especialistas con bagajes culturales bien distintos, pero que todos ellos tratan de orientar el conocimiento, habilidades y destrezas a la definición del contexto de interacción. Esto permite la posibilidad de utilizar todo el conocimiento disponible en la detección de necesidades y orientación de la resolución de problemas en una relación equilibrada del conocimiento teórico y la práctica hacia la que se orienta. La distancia experto-no experto desaparece para fundirse en un proceso de intercambio y colaboración mútua.
- Establecer un modelo de naturaleza crítico-reflexiva en relación a la realidad, permitiendo un proceso reconstructivo permanente de la teoría sobre la práctica. Se trata de favorecer climas de análisis de la realidad en los que la colaboración y el intercambio de conocimiento permite desarrollar procesos reflexivos sobre su aplicabilidad a la práctica y como ésta define el campo de la reflexión.

En definitiva, se trata de un modelo que rompe con el anterior paradigma en la medida que reconsidera el papel de la escuela atendiendo las tres grandes dimensiones que la definen y legitiman: su papel como institución social, el manejo del conocimiento en general y pedagógico en particular, superando la dualidades teoría-práctica y científico-vulgar y el papel del profesor como profesional reflexivo que colabora activamente con los demás profesionales. El espacio psico-social es de aceptación democrática de las relaciones y compromiso con las prácticas que pretenden un proceso de transformación-innovación permanente en la conexión soluciones-necesidades .

#### **Intervención desde la perspectiva social o socio-crítica.**

El tercer momento histórico del desarrollo de los paradigmas de la intervención educativa y por extensión del apoyo o asesoramiento, viene definido por todo el influjo que ha tenido en el ámbito de las Ciencias Socio-Humanas el pensamiento de Habermas y los pedagogos o teóricos de la educación denominados críticos, Carr, Kemmis, Giruox, Apple, Freire, etc. y que supone adquirir por parte del educador o pedagogo un compromiso que sobrepase las propias realidades en la que opera, para convertirse en un agente socialmente comprometido.

Desde esta perspectiva, la intervención no ha de contentarse con la provocación de cambios, sino que deberá adentrarse en el conocimiento de las estructuras sociales vigentes, entendiendo que los problemas sociales están provocados por la ausencia de participación democrática y la consolidación de diversas modalidades de denominación, según se sustenten en los conocimientos, las ideologías, las tecnologías, el acceso a los recursos, etc. El proceso transformador es global y de carácter liberatorio, o como prefieren los teóricos de esta corriente "emancipatorio", de suerte que los protagonistas de cada realidad social se hallen plenamente comprometidos con la transformación de ésta, cuyo punto de arranque son las experiencias vividas y los conocimientos disponibles.

Por tanto, se puede concretar que los principios que definen este modo de entender la educación en general y el asesoramiento en particular son los siguientes:

- Determinación de las formas que adquiere el poder en las estructuras sociales, atendiendo a las distintas modalidades de dominación que pueden estar sutilmente camufladas, ya sea en legitimaciones de conocimiento, de las ideologías imperantes, la captación, distribución y utilización de recursos, uso de tecnologías, etc.
- Necesidad de determinar la naturaleza del conocimiento, conceptualizar la cultura y desentrañar los hilos del poder cultural. Sólo desde la creación de conocimiento a partir de las experiencias de los sujetos es posible generar una cultura con capacidad transformadora (lo que habitualmente se denomina poder de la cultura).
- Desarrollo de actitudes crítico-reflexivas que permitan establecer una dialéctica constructiva entre la teoría y la práctica.
- Cualquier sujeto o grupo social son agentes activos en la construcción de cultura y de conocimiento. Es preciso fomentar esa potencia de intelectualidad de toda persona.
- Cualquier tipo de intervención social ha de ir más allá de la provocación del cambio, para adentrarse en la transformación de las estructuras sociales que amparan formas de dominación. Pues, el cambio sólo será efectivo en la medida que se modifiquen las condiciones sociales que han generado la necesidad o deficiencia.

En cualquier caso, tal y como señala el propio Freire en su "Pedagogía del oprimido", la emancipación que se propugna desde este paradigma no es una simple tarea de liberación, como si se tratase de sacar a un preso de la cárcel, sino que supone ante todo un proceso de complicación y compromiso personal con la realidad, que en el caso de la educación se hace efectivo en un estrecho vínculo educador-educando.

#### **Hacia un modelo integrado**

Partiendo del análisis que las tres grandes orientaciones descritas más arriba, y teniendo en cuenta su carácter evolutivo, cuyos principios de sustentación participan igualmente de planteamientos metateóricos (filosofía de la ciencia) y de la inconsistencia de las prácticas, se puede decir que tanto los individuos como los grupos suelen pasar por estos tres estadios evolutivos, sobre todo cuando se dan condiciones favorables para el compromiso profesional con las realidades en las que se opera. Sin embargo, nuestra ingenuidad no habrá de llevarnos a no considerar otras hipótesis, que vendrían a ser confirmadas en las propias realidades, tales como la ausencia de compromisos efectivos con las mismas, planteamientos unilaterales, egoísmos personales, falta de reflexión profesional, rivalidades personales y grupales, intereses amparados en formas de dominación, etc.

De todos modos, el esfuerzo que las propias instituciones despliegan para hacer efectivos los objetivos y finalidades que les son confiadas por la sociedad, así como la orientación del trabajo profesional que se desarrolla a su amparo, exigen la consideración de principios que, partiendo de los componentes culturales vigentes, definan

modelos más abiertos y comprometidos de intervención, reencontrando la propia finalidad institucionalizadora de las intervenciones sociales, entre las cuales, por excelencia, se halla la educativa y todas aquellas que gravitan en su entorno.

Partiendo de estas consideraciones, definir un modelo integrador, no supone la renuncia a ninguno de ellos ni tampoco el eclecticismo "descafeinado" de la ausencia de compromiso, sino profundizar en el análisis intenso de las dificultades que conlleva "mudar" de cultura, casi siempre condicionantes de la canalización de los deseos, actitudes y esfuerzos de los profesionales en el desarrollo de su compromiso. Embarcarse en un proceso transformador no sólo ha de contar con el "querer" el cambio, también es necesario desarrollar el "saber" como orientar el cambio, además de las tecnologías del propio cambio, cuestiones que se quedan insuficientes si tenemos en cuenta los condicionantes y que definen el "poder" realizar efectivamente esa transformación.

Desde este punto de vista, el planteamiento integrador trata de realizar el recorrido "integrado" de las posibilidades que ofrecen los tres paradigmas: resolver aquellas situaciones que no admiten espera en grado de deterioro, provocar aquellos cambios e innovaciones que faciliten la utilización adecuada del conocimiento disponible para transformar las realidades y desarrollar una nueva cultura que incida en la transformación de las estructuras sociales que provocan o facilitan situaciones de desventaja.

En consecuencia, algunos de los principios que pueden ser asumidos como criterios generales de orientación de este modelo integrador pueden quedar definidos en los siguientes términos:

- Realizar intervenciones y procesos de asesoramiento que atiendan a las necesidades de las realidades en las que se opera. Así, la contextualización de tales intervenciones deberá tener en cuenta los espacios psico-sociales o contextos —los agentes participantes— los procesos desarrollados y los resultados obtenidos. De igual modo, la implicación y coimplicación sólo será posible desde posturas de partida de igualdad, de naturaleza democrática en que la participación sea negociada entre iguales, orientándola hacia un proceso de reconstrucción cultural (conocimientos, tecnologías, recursos e incluso ideología) compartida.
- Intervención interdisciplinar y altamente globalizada, evitando cualquier tendencia a la fragmentación de la misma, lo que acarrearía la ruptura con los principios anteriores, además de una duplicación de tareas con la consiguiente rutinización y burocratización de las mismas.
- Reconsideración de la naturaleza y construcción del conocimiento y cómo éste afecta al propio proceso de reconsideración de la intervención en la realidad, dándole un carácter más holístico.

En definitiva, se trata de una reconceptualización de la escuela, su papel social y de las tareas que en ella se realizan, teniendo en cuenta que su influencia siempre está basada en opciones que eliminan cualquier posibilidad de neutralidad. Desde este punto de vista, la revisión de las situaciones que permiten-facilitan el mantenimiento de determinado tipo de relaciones, valores, status, roles, controles, ejercicio de influencia, imposiciones o dominio, debería facilitar la modificación o el desarrollo de estrategias de cambio que vayan orientadas no sólo a la amortiguación de aquellos

comportamientos, sino a la generación de esa nueva cultura basada en la colaboración-participación, solidaridad, capacitación y motivación para la autonomía personal y colectiva que permita la liberación (“emancipación”) socio-cultural y política. Entendiendo que la dimensión socio-cultural-política está presente en todo comportamiento humano siempre que traspase el umbral de su conciencia-conocimiento para convertirse en acción social, que por definición afecta a los demás en alguna medida.

El marco general sobre el que habrá de articularse este tipo de intervención o asesoramiento no habrá de romper con la naturaleza intersistémica de la propia institución escolar, integrando a través de los distintos enlaces ese tipo de intervención y cuyos subsistemas son susceptibles del tal apoyo, sin perder la referencia de los demás subsistemas. Desde esta perspectiva, la Tabla III que se acompaña puede ayudar a comprender las interrelaciones que se dan entre tales elementos.

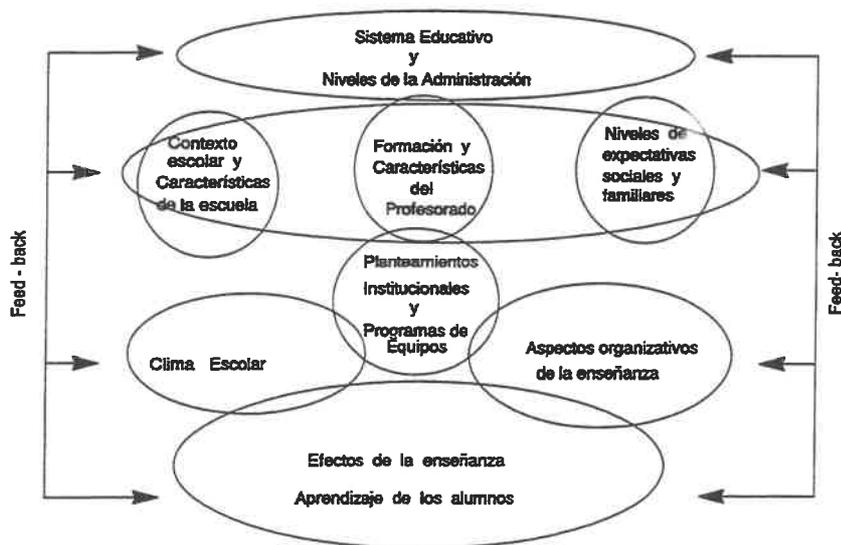


Tabla III. Marco sistémico para la reflexión de la escuela y su papel.

### 3. NATURALEZA Y CARACTERÍSTICAS DEL APOYO PEDAGÓGICO

Definir el papel de la Comisión de Coordinación Pedagógica y de los Apoyos pedagógicos en el seno de la institución educativa, pasa, necesariamente, por reconceptualizar el papel de la escuela y del propio profesional de la educación, especialmente en lo que se refiere a la actividad del profesorado en general.

Entendemos, por otra parte, que la CCP. tiene un papel subsidiario en la medida en que los órganos gestores del currículum se hallan con serias dificultades para

extender su acción en la efectividad de los procesos de enseñanza-aprendizaje contextualizados en los entornos psico-sociales en los que se producen. Por tanto hay una urgencia evidente de definición de los mapas de necesidades y consecuentemente del mapa correspondiente de lo que ha de ser la acción educativa.

La necesidad de dar continuidad socio-psico-afectivo-cognitiva a las influencias escolares-extraescolares es más evidente cada día, los factores influyentes en esa disonancia son tanto coyunturales como contextuales, pero sobre todo se deben a la complejización de los espacios culturales y sociales, por influjo, sin duda, de las irrupciones de las nuevas tecnologías de la producción de bienes y de la comunicación, quedando afectado seriamente el conocimiento, tanto en su naturaleza como en su utilidad-finalidad y permanencia o durabilidad. Tampoco son ajenos aquí aspectos organizativos de la propia vida familiar y social, con ambientes poco estructurados y exentos de una continuidad espacio-temporal en el ocurrir de los sucesos.

Situados, por tanto, en este espacio tan complejo, es necesario detenerse en el análisis de algunos aspectos relacionados con la naturaleza, dificultades y posibilidades de la actuación del profesor como profesional, recogidas sintéticamente en la tabla IV (Pérez Pérez, 1992).

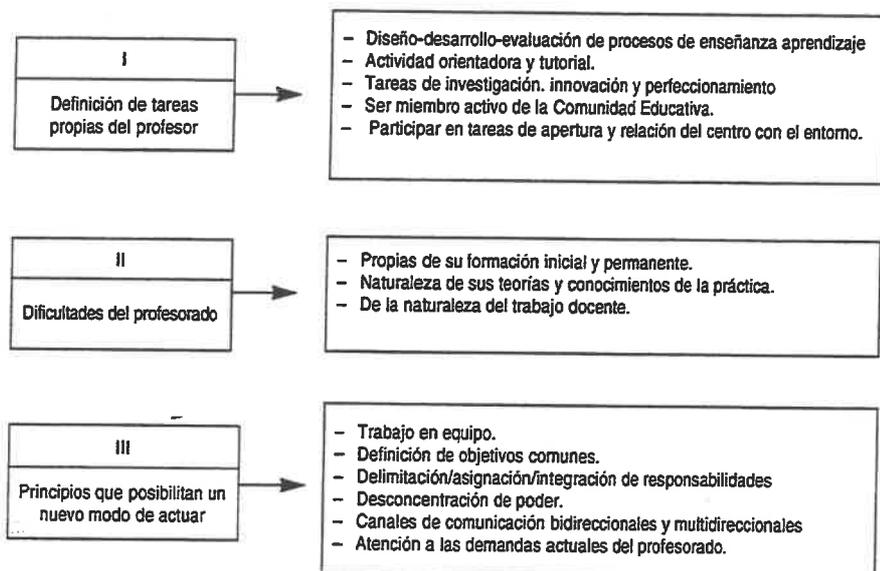


Tabla IV. Caracterización del profesor como profesional.

Por otra parte, las decisiones sobre el PCC han de tomarse en un contexto fuertemente normativizado, por una parte en la estructura formal del Centro Educativo (Reglamentos de los Centros de Infantil, Primaria y Secundaria) y por otra al amparo de un marco normativo-pedagógico condicionado por el propio D.C.B. y las normativas de rango superior e inferior en las que ha de ser contextualizado (Gráficos B y C).

Sin embargo, y a pesar de las dificultades que, sin duda, introducen esos componentes normativo-reguladores, entendemos que hay aún márgenes suficientes de maniobra para que los apoyos institucionales se realicen en el marco de una cultura colaborativa y de cooperación comprometida. Sobre todo, si se tiene en cuenta que los componentes culturales de esa nueva cultura no son tan dependientes de las tecnologías, por más que éstas sean importantes, sino de los valores, actitudes y comportamientos puestos en común y que son compartidos.

En este sentido, puede resultar necesario profundizar en la idea de qué características habrá de reunir un apoyo pedagógico, dentro del marco integrador que proponíamos más arriba, teniendo en cuenta que la dimensión informal del apoyo es importante por cuanto trata de asentarse sobre los componentes ideográficos o dimensión más personal del sistema organizativo, que tiene en cuenta los elementos cognitivo-afectivos y las necesidades de los individuos con relación al proceso de interacción en el que se halla comprometida su personalidad, necesidades, etc.

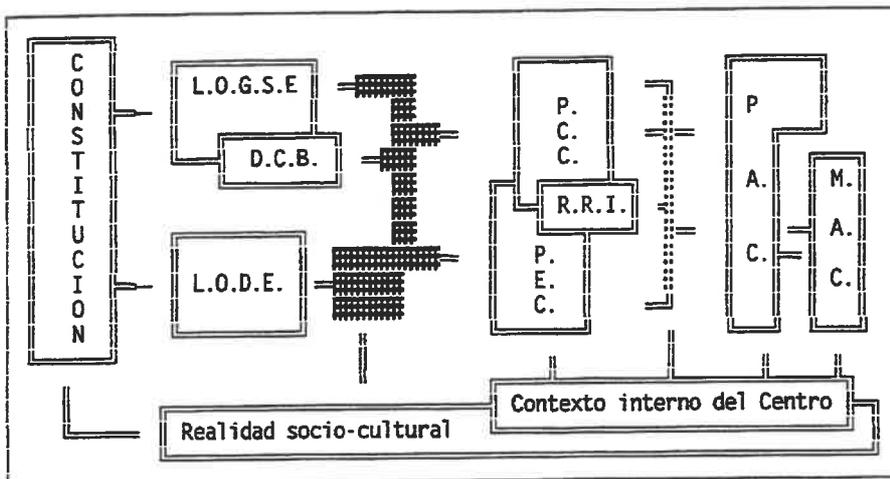


Gráfico B. Marco jurídico normativo y contextual.

Desde nuestro punto de vista, el apoyo pedagógico ha de reunir, entre otras, determinadas características, teniendo en cuenta que ese proceso de extensión de su influencia en el centro escolar es muy lento, pues supone el cambio de las prácticas culturales, ligadas a valores, actitudes y desarrollo de nuevas habilidades, y que todo ello supone un grado de ruptura o desapego de otros modelos culturales más o menos rutinizados. En principio, creemos que las notas más relevantes que podrían definir este tipo de apoyo son las que recogemos en la tabla V.

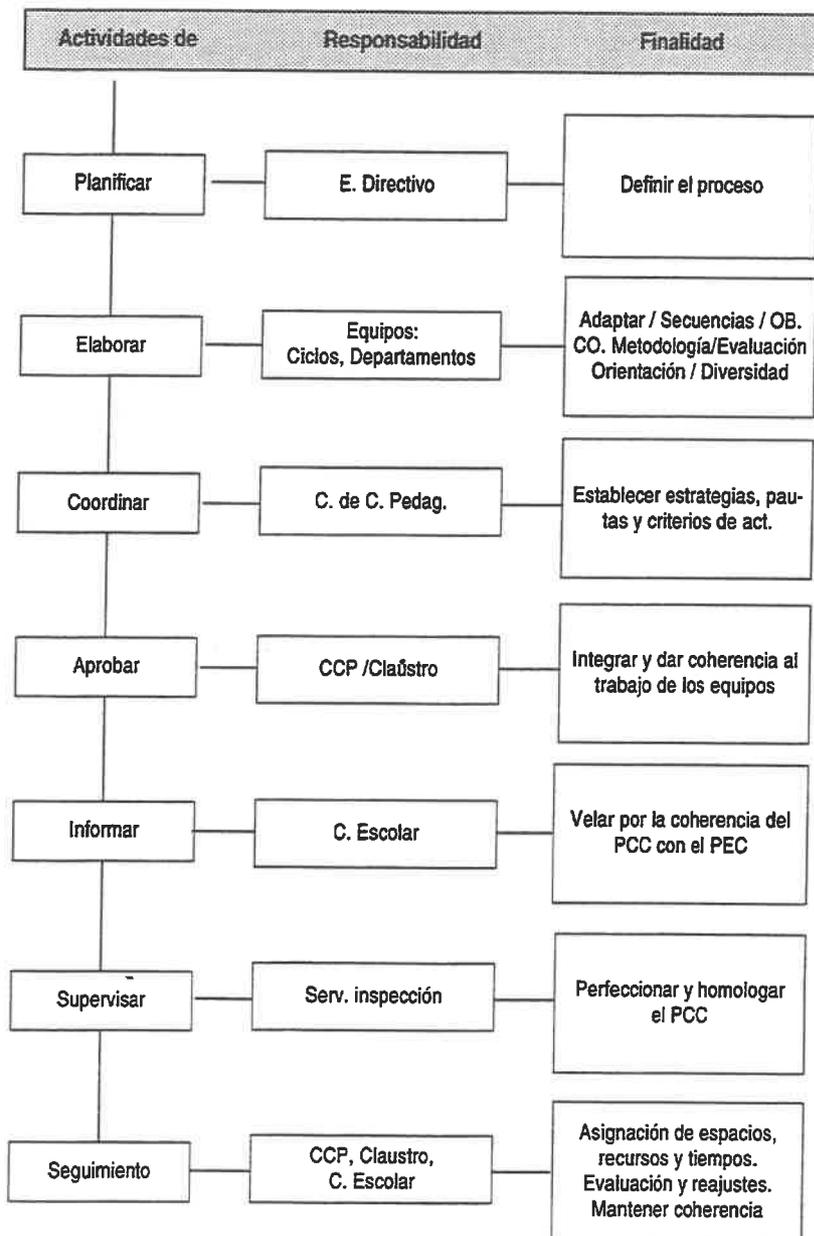


Gráfico C. (Responsabilidades sobre el PCC)

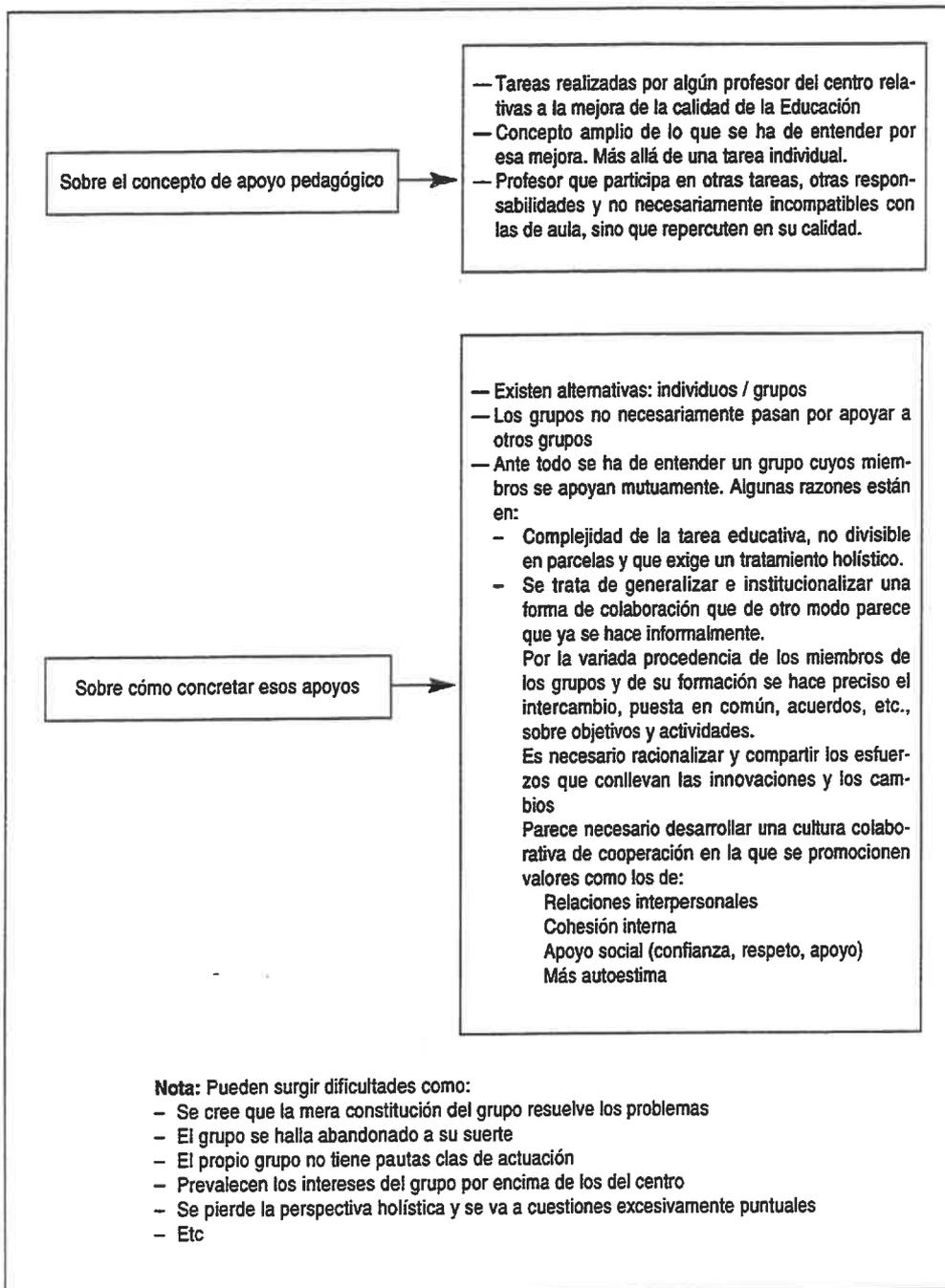


Tabla V. Características de los apoyos pedagógicos en los centros escolares (Nieto y Porteira, 1992)

Las tareas a realizar por los agentes de apoyo son variadas y no se circunscriben a momentos concretos, sino que trabajan desde una concepción global de lo que es la institución escolar, teniendo en cuenta las perspectivas micro y macroorganizativas. Desde una perspectiva comprensiva de este tipo de tareas, se puede concretar que todo apoyo está abierto a asumir responsabilidades del siguiente tipo:

- Trabajar en la tarea propia de su especialidad y además colaborar...
- Responsabilizarse en proyectos concretos de innovación o revisión.
- Desarrollar proyectos de investigación relativos al ámbito de su actuación.
- Ayudar a colegas a clarificar y solucionar problemas o necesidades.
- Apoyar, orientar y supervisar a compañeros.
- Participar en las tomas de decisiones de las líneas a seguir.
- Conducir y apoyar trabajos en equipo. Implicarse en esta tarea conlleva responsabilidades del tipo:
  - Manejar información
  - Sistematizarla
  - Elaborar informes y propuesta
  - Ayudar a definir visiones de conjunto ("cosmovisiones")
  - Canalizar las reuniones (libertad de expresión, evitar dispersiones, favorecer clima de colaboración, sintetizar)
- Participar en actividades de evaluación (Conviene adquirir el compromiso para que esta fase sea desarrollada)
- Facilitar recursos:
  - Localizarlos, gestionarlos, conservarlos, etc.
  - Diseñarlos, construirlos, adaptarlos, evaluarlos, etc.
  - Diseñar, construir, adaptar y evaluar programas
  - Intercambiar con otros grupos, centros, etc.
  - Canalizar apoyos externos ya sean sistemáticos o puntuales

Las figuras institucionales que pueden ejercer como agentes de apoyo son variadas y deberán atender a las especificidades de los propios Centros Educativos. No obstante, se puede concretar, de modo genérico, aquellas personas, especialista o no, que si pueden ejercer una labor colaborativa de apoyo cualificado en el contexto de la acción pedagógica.

Así, los directivos intermedios, tales como los Jefes de estudio, directores, coordinadores de ciclo, jefes de departamento o seminario, orientadores escolares, coordinadores de programas, equipos psicopedagógicos, etc., pueden instituirse en apoyos efectivos de la escuela y sus líneas de actuación, ejerciendo su labor en la doble dimensión: desarrollo de su especialidad institucional y apoyo sistemático a los demás profesionales.

#### **4. APOYO E INTERVENCION DE LOS EQUIPOS PSICOPEDAGOGICOS EN EL CONTEXTO DE LAS RESPONSABILIDADES DE LA COMISION DE COORDINACION PEDAGOGICA**

---

Los apoyos externos, y entre ellos los equipos psicopedagógicos, son reconocidos desde los diversos marcos jurídicos que regulan su funcionamiento y desde los análisis teóricos que enjuician su actuación y hasta pretenden desarrollar una epistemología de sus existencia tratando de justificar su existencia y actuación, como aquellos agentes capaces de “colaborar” con la comunidad educativa o sus agentes más activos en la resolución de algunas necesidades que se presentan en lo cotidiano de su actividad.

Aún cuando sea prácticamente imposible determinar la idoneidad de sus actuaciones en toda su extensión, es posible identificar algunas de las funciones que les vienen siendo asignadas, tanto desde la normativa legal como desde las propias demandas o apoyos concretos que se materializan en las relaciones que estos equipos mantienen con las escuelas. En este sentido, pueden ser señaladas las siguientes:

- Identificación de necesidades. Se trata de una búsqueda del espacio de intervención de los equipos, casi siempre como fórmula para identificar las relaciones que se vayan a establecer entre equipo y escuela.
- Desarrollo de propuesta de prácticas y programas experimentales, aportación y/o diseño de materiales e instrumentos.
- Análisis de casos o procesos de investigación, ya fuera por iniciativa de los propios equipos o como resultado de procesos más amplios de compromiso y relación con el profesorado y/o equipos de los centros.
- Información. Se trata de procesos de difusión o diseminación de ideas, modelos de intervención, prácticas, instrumentos de evaluación, programas, materiales, novedades legislativas, resultados de experiencias o investigaciones, etc.
- Planificación. Asistencia en los procesos de elaboración de planes a nivel de centro, de los distintos Departamentos o equipos o del profesorado en particular.
- Iniciación, desarrollo y consolidación de redes permanentes de contacto entre centros-equipos de apoyo-centros de recursos-otras instituciones, etc.
- Formación. Desarrollo de programas de formación en servicio a los profesores. Apoyo en la extensión del apoyo, implicándolo en la formación de nuevos agentes externos-internos que dinamicen iniciativas de cambio e innovación.
- Evaluación. Se trata de establecer mecanismos de asistencia en los procesos de evaluación, que en muchos casos comienza por la de los alumnos pero acaba extendiéndose hacia las prácticas escolares, los programas, etc.
- Gestión. Colaboración-implicación en el clima social del centro, sirviendo de catalizador de los problemas y conflictos que se pudieran generar en los propios centros educativos, ya fueran de carácter relacional, organizativo o administrativos.

En cualquier caso, las intervenciones de los agentes externos y en especial los equipos psicopedagógicos están llamados a realizar una labor que participe de los siguientes principios:

- Que como estrategia de actuación la intervención habrá de producirse bajo el criterio de la unidad, globalidad e interdisciplinariedad, ya fuera centrada en la escuela en su conjunto o en cada profesor concreto.
- Buscar criterios de eficiencia, eficacia y justicia. Se trataría aquí de contribuir a que todas las escuelas reciban el mismo trato desde una perspectiva de la equidad, pero asumiendo los riesgos que conlleva que unas escuelas gestionen mejor los apoyos que otras. Esto supone compatibilizar criterios de eficacia con criterios de distribución.
- El principio de la prevención ha de estar sobre el de tratamiento. Es importante implantar criterios de innovación e información previa que tener que resolver disfunciones.
- Compatibilizar las funciones primarias de los equipos (tratamientos psicológico-ambulatorios) con el desarrollo de programas innovadores, compensatorios y preventivos. Habrá de hacerse efectiva la compatibilización del contenido con el proceso.
- Los procesos de coimplicación de los equipos con los centros escolares deberá pasar, necesariamente por compatibilizar, la oferta con la demanda, es decir armonizar las demandas internas con las externas.
- La definición del mapa de necesidades locales o de la escuela es el principio para poder definir el mapa de las actuaciones, tratar de integrar esos dos mapas es el reto compartido escuela-equipo psicopedagógico.

El apoyo realmente institucionalizado no se plantea como un parche o actuación puntual, sino que trata de enmarcarse en un concepto amplio de la escuela, entendida con carácter sistémico-interstémico, bajo el prisma de una "cosmovisión" de lo social y el papel que ejerce la escuela en una determinada localidad.

Iniciarse en una tarea de esta naturaleza exige conjugar actuaciones de diversas características, por tanto no se trata de renunciar a ningún papel relevante, sino más bien de actuar contextualizada e interdisciplinariamente. Las intervenciones ambulatorias, el asesoramiento, la atención de consultas, suministros de materiales, diseño o seguimiento de programas ha de basarse en la suma de los conocimientos disponibles. Esto exige evaluar el conocimiento global disponible (especialistas y no especialistas), compartiéndolo en una actitud colaborativo-cooperativa, tratando de reflexionar críticamente en la relación-extensión o enlace entre necesidades-dificultades-teoría-soluciones-práctica.

Una intervención de la naturaleza que estamos propugnando no afecta sólo a los elementos-estamentos a los que nos hemos referido de forma prioritaria, sino que pretende incorporar todas aquellas otras instancias y/o agentes susceptibles de aportar otro tipo de apoyos o asesoramiento, ya fueran de carácter interno o externo.

El establecimiento de estas redes de apoyo no tendrían demasiado sentido sino conlleva finalidades teórico-prácticas concretas, tales como son las de la transferencia del conocimiento y su posterior utilización, conectando así los resultados de investigaciones o procesos de sistematización de conocimiento con su utilidad práctica en la

resolución de problemas y superación de dificultades, allí donde hayan sido detectadas necesidades que marcan prioridades evidentes.

La orientación concreta de este tipo de apoyo teórico-práctico debería extenderse en la medida de lo posible al desarrollo y ampliación del currículum, entrando de lleno en los aspectos más vulnerables de las propias concepciones curriculares, pero sobre todo de las prácticas que gestionan ese currículum, especialmente lo que hace referencia a modelos de aprendizaje, desarrollo de programas, metodología, actividades, utilización de tecnologías y recursos en general, la evaluación, etc.

En cualquier caso, este tipo de actuaciones no tendrán éxito efectivo si están desprovistos de procesos de coimplicación que permitan incidir en el modelo cultural que gestiona la educación, cuyos cambios más cualificados sólo es posible promover desde la modificación de valores, actitudes y comportamientos (también técnico-tecnológico-científicos), cuyo logro queda sometido a aspectos cognitivo-afectivos de las personas que habrán de llevarlo a cabo, y que pasan por procesos de negociación de carácter colaborativo.

## 5. ALGUNAS CONCLUSIONES

---

A la vista de los aspectos planteados más arriba podríamos concretar algunos principios básicos que deberían ser observados a la hora de planificar los apoyos externos, sobre todo cuando esas actuaciones se pretende institucionalizarlas a través de estructuras predefinidas como ocurre con la Comisión de Coordinación Pedagógica.

Entre esos principios básicos podríamos señalar como prioritarios los siguientes:

- La influencia ejercida realmente en el desarrollo e implementación de programas que persigan la mejora escolar y de formación continua de los profesores.
- Necesidad de dotarse de nuevas habilidades-destrezas o capacidades de todos aquellos que se vayan a implicar en procesos de cambio innovador para mejorar la escuela.
- Valoración de los conocimientos disponibles de toda persona participante. Cualquier profesor está en disposición de aportar aspectos importantes para la mejora conjunta de la escuela. Esto supone reconocer el papel formativo de los procesos de colaboración-negociada y de aquellos otros más implícitos en el desarrollo de la innovación.
- Todo proceso de asesoramiento-formativo, deberá atender como cuestión prioritaria la dimensión práctico-diaria de la escuela, sólo desde esta postura es posible desarrollar procesos de implicación transformadora.
- Es necesario desarrollar los procesos de mediación, facilitación, colaboración, información, etc., desde una perspectiva de globalidad, en la que la parcelación y el reduccionismo celular del aula no tenga cabida, procurando infiltrar y extender esa colaboración en los distintos niveles de la estructura escolar.
- Los niveles intersistémicos de la escuela (micro, meso y macro) deberán estar suficientemente globalizados e interdisciplinados para evitar solapamientos, lagunas y cualquier tipo de interferencias que generen ambigüedad, redundancia o cualquier otro tipo de conflictos.

Desde una perspectiva que contemple las necesidades actuales de los centros educativos, podríamos situar el apoyo-asesoramiento en los núcleos vitales del Proyecto Curricular, de acuerdo con el esquema básico que ofrecemos a continuación (Pérez Pérez, 1995).

### Proyecto Curricular

<b>O. Introducción</b>
<b>1. Análisis del contexto y características del centro (Necesidades, límites y posibilidades)</b>
<b>2. Fundamentación Psico-Pedagógica</b>
2.1. Sobre las finalidades educativas de la Etapa/niveles/ciclos
2.2. Sobre el niño, en sus dimensiones psico-evolutivos.
2.3. Principios básicos de la Psicología del desarrollo y aprendizaje.
2.4. Principios básicos de la intervención educativa desde sus dimensiones curriculares y organizativas.
2.5. Criterios psico-pedagógicos relativos a los principios metodológicos, actividades y evaluación curricular.
<b>3. Dimensión formal del currículum (Diseño y planificación).</b>
3.1. Objetivos generales
3.1.1. Objetivos de áreas
3.2. Secuenciación de contenidos (1) (Ejemplo para Educación Infantil):
3.2.1. Contenidos del área de Identidad y Autonomía.
3.2.2. Idem del área de conocimiento del Medio Físico y Social.
3.2.3. Idem para el área de Comunicación y Representación.
3.3. Tratamiento de las áreas transversales:
3.3.1. Educación Moral y para la Paz
3.3.2. Educación para la Igualdad de oportunidades de ambos sexos.
3.3.3. Educación para la Salud.
3.3.4. Educación Ambiental .
3.3.5. Educación del Consumidor.
3.4. Aspectos metodológicos y diseño de estrategias de enseñanza-aprendizaje.
3.5. Definición de actividades integradas en el desarrollo del currículum y la acción formativa (escolares, complementarias y extraescolares).
3.6. Previsión de espacios, recursos, situaciones de contextualización y desarrollo del clima interactivo.
3.7. Temporalización.
3.8. Evaluación. Diseño y desarrollo en su doble dimensión sumativo-formativa.
3.8.1. Aspectos referidos a la actividad del profesor.
3.8.2. Aspectos referidos al alumno y su aprendizaje.
3.8.3. Aspectos relativos al currículum en su diseño y desarrollo.
3.8.4. Dimensión organizativa del aula y del centro.
<b>4. Acción tutorial</b>
4.0. Criterios de implementación de esta actividad en la acción educativa.
4.1. Diseño y desarrollo de la acción tutorial (finalidad, necesidades, objetivos y definición de prioridades)
4.2. Definición de los programas concretos a desarrollar (instrumentos, actividades, temporalización, estrategias, etc.).
4.3. Evaluación de la acción tutorial.
<b>5. Bibliografía y fuentes documentales</b>
(1) En Educación Primaria y Secundaria se seguirá el DCB para desarrollar las áreas incluidas.

Esquema básico para el desarrollo del PCC (Pérez Pérez, 1995)

Cualquiera de los cuatro núcleos que definen el proyecto curricular son de la suficiente entidad como para iniciar el establecimiento de necesidades. De todos modos parece que el orden es evidente.

De los datos extraídos de las últimas investigaciones que se han publicado y sobre todo de nuestro contacto con los profesores en programas de formación, se podría sintetizar en seis (gráfico D).

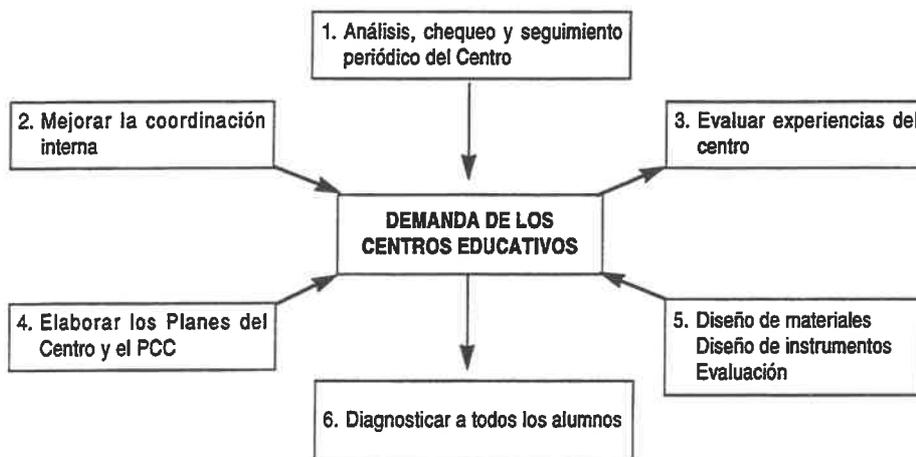


Gráfico D. Necesidades de los Centros Educativo. Priorizaciones del asesoramiento. (Según necesidades presentadas por los centros).

## BIBLIOGRAFIA

- Alvarez, M. Et al.(1981). *Calidad de enseñanza y escuela democrática*. Madrid, Popular.
- Alvarez, M. (1988). *Organización y renovación escolar*. Madrid, Popular.
- Borrell, N.(1988). Evaluación de centros escolares. En R. Pascual (Ed). *La gestión educativa ante la innovación y el cambio*. II Congreso Mundial Vasco. Madrid, Narcea, p: 212-218.
- Botkin, J. W., Elmandjra, M. y Malitza, M. (1979). *Aprender, horizonte sin límites*. Madrid, Santillana, Aula XXI.

- Escudero Moñoz, J. M. (1993). "La gestión de los centros y la renovación pedagógica: por una escuela innovadora". *Aula de Innovación Educativa*, nº 16-17.
- Franco Rodríguez, R.(1990). *Claves para la participación en los centros escolares (ocho secretos para Consejos Escolares, equipos directivos, CEPs, claustros de profesores, APAs, etc.)*. Madrid, Escuela Española.
- Gairín, J. y Antúnez, S. (Coord.) (1993). *Organización escolar*. Barcelona. PPU.
- González, M.T. y Escudero, J. M. (1987). *Innovación educativa: Teorías y procesos de desarrollo*. Barcelona: Humanitas.
- Gimeno S., J. (1988). *El curriculum. Una reflexión sobre la práctica*. Madrid, Morata.
- Giroux, H. A. (1990). *Los profesores como intelectuales*. Barcelona, Paidós/M.E.C.
- Griéger, P. (1990). *Animar la Comunidad Escolar*. Madrid, Narcea.
- Lipovetsky, G. (1986). *La era del vacío*. Barcelona, Anagrama.
- Lyotard, J. F. (1979). *La condition postmoderne*. París, Le Minuit. Traducido al castellano en 1984. Madrid, Cátedra.
- Martín Moreno-Cerrillo, Q.(1993). *Establecimientos escolares en transformación: El centro educativo comunitario y su rol compensatorio*. Madrid, Cincel.
- MEC (1992). *Materiales para la Reforma. Educación Infantil (Cajas Rojas)*. Madrid Marín. Secretaria de Estado de Educación.
- MEC (1992). *Materiales para la Reforma. Educación Primaria (Cajas Rojas)*. Madrid, Marín. Secretaria de Estado de Educación.
- MEC (1992). *Materiales para la Reforma. Educación Secundaria (Cajas Rojas)*. Madrid, Marín. Secretaria de Estado de Educación.
- Medina, A. (Coord.) (1994). *La formación del profesorado para una Nueva educación Infantil*. Madrid, Cincel.
- Medina, A. y Villar A., M. A. (Coord.) (1995). *Evaluación de Programas Educativos, Centros y Profesores*. Madrid, Universitas.
- Pérez Gómez, A. (1991). "Cultura escolar y aprendizaje relevante". En *Educación y Sociedad*. Madrid, nº 8. Páginas 59-72.
- Pérez Pérez, R. (1992). Participación del alumnado y cultura escolar. II *Congreso Interuniversitario de organización Escolar*. Sevilla, diciembre de 1992.

- Pérez Pérez, R. (1993). *Introducción a la Educación Especial. Evolución Conceptual, aspectos jurídico-legislativos y didácticos-organizativos*. Oviedo, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- Pérez Pérez, R. (1993b). *Profesionalización docente y Reforma Educativa*. Gijón, MEC-UNED.
- Pérez Pérez, R. (1993c). "La Comisión de Coordinación Pedagógica". *Curso de Formación de Directores*. MEC-Asturias (material policopiado).
- Pérez Pérez, R. (1994). *Proyecto Docente de Didáctica General*. Universidad de Oviedo, Departamento de Ciencia de la Educación (inédito).
- Pérez Pérez, R. (1994). *El currículum y sus componentes. Una perspectiva integradora*. Barcelona, Oikos
- Pérez Pérez, R. (1994b). "Proyecto Educativo de Centro y Comunidad Escolar. Algo más que una coincidencia espacial". *Comunicación Presentada al III Congreso Interuniversitario de organización Escolar*, Santiago, diciembre.
- San Fabián Maroto, J. L. (1993). *Estructura y Trabajo en los Centros docentes. Curso de Formación de Directivos*. Madrid, MEC.
- Zabalza, M.A. (1987). *Diseño y desarrollo curricular*. Madrid, Narcea.