

# ORIENTACIÓN EDUCATIVA

## Procesos de innovación y mejora de la enseñanza

Elena Martín, Javier Onrubia (coords.)

Soledad Andrés, Ángela Barrios, Laura Granizo, Teresa Huguet,  
José Ramón Lago, María Luna, Elena Martín, Javier Onrubia,  
Pere Pujolàs



Formación del Profesorado. Educación Secundaria  
Serie: Orientación y tutoría/Formación y Desarrollo Profesional del Profesorado  
Director de la colección: César Coll

Coeditan



MINISTERIO DE EDUCACIÓN

Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional  
Instituto de Formación del Profesorado, Investigación e Innovación Educativa (IFIE)

© Secretaría General Técnica

Catálogo de publicaciones del Ministerio: [educacion.es](http://educacion.es)

Catálogo general de publicaciones oficiales: [publicacionesoficiales.boe.es](http://publicacionesoficiales.boe.es)

Editorial GRAÓ, de IRIF, S.L.

C/ Hurtado, 29. 08022 Barcelona

[www.grao.com](http://www.grao.com)

© Elena Martín, Javier Onrubia (coords.), Soledad Andrés, Ángela Barrios, Laura Granizo,  
Teresa Huguet, José Ramón Lago, María Luna, Elena Martín, Javier Onrubia, Pere Pujolàs

© De esta edición:

Editorial GRAÓ, de IRIF, S.L.

Ministerio de Educación, Secretaría General Técnica

1.ª edición: mayo 2011

NIPO: 820-11-279-1

ISBN: 978-84-9980-084-4

D.L.: B-21.261-2011

Diseño: María Tortajada

Maquetación: Albert López

Impresión: BIGSA

Impreso en España

Quedan rigurosamente prohibidas, bajo las sanciones establecidas en las leyes, la reproducción o almacenamiento total o parcial de la presente publicación, incluyendo el diseño de la portada, así como la transmisión de ésta por cualquier medio, tanto si es eléctrico como químico, mecánico, óptico, de grabación o bien de fotocopia, sin la autorización escrita de los titulares del *copyright*. Si necesita fotocopiar o escanear fragmentos de esta obra, diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, [www.cedro.org](http://www.cedro.org)).

# ÍNDICE

Presentación.....	5
Introducción .....	7
<b>1. Un modelo de asesoramiento para la mejora de las prácticas educativas,</b> José Ramón Lago y Javier Onrubia.....	11
El asesoramiento como instrumento de la orientación educativa para la mejora de las prácticas .....	11
Marcos conceptuales del asesoramiento centrado en la mejora de las prácticas para la orientación educativa .....	13
Los objetivos de un plan anual de orientación como «contenidos de mejora» .....	16
Las actuaciones para el desarrollo de los objetivos del plan de orientación organizadas como fases y procedimientos de un asesoramiento.....	17
Las tareas del orientador y del profesorado en el desarrollo de un objetivo del plan de orientación como construcción conjunta de la colaboración y del contenido de mejora .....	21
Los recursos discursivos del asesor para el desarrollo de las tareas y fases del asesoramiento .....	23
Planificación, seguimiento y evaluación de los procesos de asesoramiento como estrategia de mejora de la orientación educativa .....	25
Actividades/Fuentes y recursos/Referencias bibliográficas.....	28
<b>2. El asesoramiento a la elaboración, el seguimiento y la mejora de proyectos curriculares de centro basados en competencias, Elena Martín y María Luna.....</b>	33
¿Merece la pena el esfuerzo? .....	34
¿Qué implica un currículo por competencias y cómo ayudar a desarrollarlo? .....	37
Las competencias en los elementos del currículo .....	39
Las competencias más allá de la actividad lectiva .....	48
Actividades/Fuentes y recursos/Referencias bibliográficas.....	49
<b>3. El asesoramiento para la mejora de la convivencia y el clima de centro,</b> Ángela Barrios, Soledad Andrés y Laura Granizo .....	55
Conceptos clave: convivencia, clima y conflicto .....	56
La tarea de enseñar a convivir: conviviendo en la escuela .....	57
La orientación en relación con la mejora de la convivencia.....	59
Actividades/Fuentes y recursos/Referencias bibliográficas.....	72

<b>4. El asesoramiento en los procesos de evaluación interna de los centros,</b>	
Elena Martín . . . . .	77
El porqué de la evaluación de centros . . . . .	78
Aprovechar los datos de las evaluaciones externas. . . . .	79
Los procesos de evaluación interna . . . . .	86
La organización de los procesos de evaluación del centro: espacios, tiempos y liderazgos. . . . .	91
El plan de mejora . . . . .	93
Actividades/Fuentes y recursos/Referencias bibliográficas. . . . .	94
<b>5. El asesor psicopedagógico en los procesos de innovación docente asociados a la incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación,</b>	
Javier Onrubia . . . . .	99
El asesor psicopedagógico en los procesos de incorporación de las TIC: por qué y para qué . . . . .	100
Las TIC al servicio de la creación de contextos educativos más inclusivos. . . . .	102
Los procesos de innovación docente asociados con el uso de las TIC . . . . .	110
Actividades/Fuentes y recursos/Referencias bibliográficas. . . . .	116
<b>6. El asesoramiento para el aprendizaje cooperativo en la escuela,</b>	
Pere Pujolàs y José Ramón Lago. . . . .	121
La estructura de la actividad y el aprendizaje cooperativo . . . . .	123
El Programa CA/AC («Cooperar para Aprender/Aprender a Cooperar»): ámbitos de intervención para estructurar de forma cooperativa el aprendizaje en el aula . . . . .	126
El asesoramiento para el aprendizaje cooperativo . . . . .	128
Actividades/Fuentes y recursos/Referencias bibliográficas. . . . .	138
<b>7. El asesoramiento a la introducción de procesos de docencia compartida,</b>	
Teresa Huguet . . . . .	143
La docencia compartida . . . . .	143
Obstáculos iniciales y cómo irlos superando . . . . .	145
Apoyo a los que ejercen el liderazgo en el centro . . . . .	147
Captar equipo humano para el liderazgo, contando con todos . . . . .	149
Tipos de docencia compartida . . . . .	150
Asesorar en procesos de docencia compartida . . . . .	157
Actividades/Fuentes y recursos/Referencias bibliográficas. . . . .	162

## PRESENTACIÓN

Por fortuna, los implicados en los procesos educativos escolares –docentes, directivos, familias, estudiantes, responsables de la política educativa– han ido tomando conciencia de la complejidad que implica aprender y, por tanto, enseñar. Entre los factores que contribuyen a esta complejidad se encuentran todos aquellos que remiten a las características psicológicas de quienes aprenden y a las consideraciones pedagógicas que es preciso tener en cuenta para favorecer lo más posible una enseñanza que responda a la peculiar forma en la que cada alumno y cada alumna van construyendo su aprendizaje.

La toma de conciencia de esta complejidad ha derivado, entre otras cosas, en el convencimiento de que los centros escolares, como últimos responsables del diseño y desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje, necesitan, entre otros, del asesoramiento de profesionales expertos en el fundamento psicopedagógico de la educación escolar. Profesionales cuya tarea consiste, por tanto, en orientar el recorrido que los estudiantes realizan a lo largo de toda su escolaridad para que éste se produzca en las mejores condiciones. Esta orientación se traduce en una ayuda a quienes intervienen directamente con el alumnado, los docentes y sus familias, y en un apoyo a los procesos institucionales –y con frecuencia, comunitarios– que configuran el marco que en último término potencia o dificulta el aprendizaje.

Los profesionales responsables de esta orientación educativa –los orientadores, las orientadoras– tienen ante sí una tarea difícil que requiere de la colaboración de otros profesionales expertos, pero que demanda ante todo una sólida formación, inicial y a lo largo de todo su desarrollo profesional. Los tres volúmenes de esta colección pretenden contribuir a la fase inicial de esta formación. En primer lugar, acotando el modelo teórico que fundamenta la intervención de los orientadores (volumen I). En segundo, desarrollando los principios básicos de la educación inclusiva, aquella que podría permitir que todos los alumnos y las alumnas encontraran en su centro escolar una respuesta ajustada a su particular forma de aprender (volumen II). Por último, el tercer volumen de la colección busca recordar que los orientadores deben promover la innovación asesorando en aquellos procesos de mejora que todo centro educativo necesita impulsar en el día a día si quiere dar respuesta a la complejidad a la que aludíamos al comienzo de esta presentación.

## INTRODUCCIÓN

Elena Martín, Javier Onrubia

Coordinadores

En el primer volumen de esta especialidad, coordinado por Martín y Solé, se expone el modelo educativo de orientación que se adopta como marco en este libro. Uno de sus supuestos básicos postula que el asesor debe contribuir a la mejora de la calidad de la institución educativa en su conjunto. Desde esta perspectiva, el centro escolar y todo su alumnado constituyen el objeto de intervención del orientador. Su meta prioritaria sería contribuir a favorecer la educación inclusiva ayudando a los centros a atender a la diversidad de todo su alumnado y no sólo de aquel cuyas necesidades requieran un apoyo más específico. Ello comporta, por un lado, que el orientador apoye y promueva procesos institucionales de innovación y mejora, y por otro, que dichos procesos busquen favorecer cambios concretos en las prácticas docentes habituales en las aulas ordinarias. La calidad de la enseñanza depende del ajuste de la ayuda que los docentes prestan a los alumnos en el curso de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Diversificar estas ayudas es una tarea muy compleja y, sin embargo, es la única forma de enseñar bien y de prevenir con ello dificultades de aprendizaje.

Los centros escolares son organizaciones dinámicas que necesitan reflexionar sobre sus procesos e ir introduciendo modificaciones que mejoren su funcionamiento. La *innovación* debería ser un elemento incorporado a la cultura de las instituciones educativas. Siempre ha sido así, pero en el momento actual esta necesidad de cambio se hace más patente. La sociedad del conocimiento y el aumento de la diversidad de la población escolar, por nombrar sólo dos de los elementos del panorama educativo actual, exigen importantes modificaciones en los colegios e institutos. En tanto asesores psicopedagógicos, los orientadores pueden desempeñar un importante papel en el impulso de estos procesos de innovación, bien ayudando a identificar y concretar prácticas docentes más inclusivas o bien apoyando los procesos mismos de cambio que pueden facilitar al profesorado la transformación de sus prácticas. El conocimiento experto y la posición institucional de los orientadores son elementos valiosos en estos procesos, lo que no significa, desde luego, que se trate de una tarea sencilla.

Los distintos capítulos de este libro plantean un conjunto de criterios y propuestas para concretar, en relación con algunas temáticas específicas, este papel de impulso a los procesos de innovación y mejora que pueden y deben desempeñar los orientadores. Las temáticas que se abordan constituyen, en nuestra opinión, ámbitos de innovación de especial relevancia desde la manera de entender la calidad de la enseñanza que hemos apuntado, desde el contexto actual de los centros y desde el objetivo de avanzar hacia centros y aulas más

inclusivos: el desarrollo de una enseñanza funcional y orientada a la adquisición de competencias, la mejora de la convivencia y el clima escolar, la utilización educativa de las tecnologías digitales de la información y la comunicación (TIC), la transformación de las aulas en espacios de aprendizaje cooperativo, el trabajo conjunto del profesorado en procesos de docencia compartida, o la puesta en marcha de procesos de reflexión y mejora a partir de la evaluación de la calidad de la enseñanza en los centros. Sin duda, la selección podría haberse ampliado, y es posible identificar otros ámbitos destacables de innovación en la perspectiva adoptada, pero la relevancia de los que se abordan resulta, a nuestro juicio, clara.

Vale la pena subrayar en este punto que, si bien la inclusión es el eje de la idea de calidad de la enseñanza que estamos manejando, no aparecen en el libro temáticas «clásicas» cuando se habla de inclusión, como por ejemplo la atención al alumnado que presenta dificultades de aprendizaje o necesidades educativas específicas, o al que se incorpora a nuestro sistema educativo desde otros países y culturas. Dos razones, de distinto tipo, explican esta ausencia. La primera, más coyuntural y de proyecto editorial, es que estas temáticas se abordan en otros volúmenes de esta especialidad, y muy especialmente en el segundo, coordinado por Martín y Mauri. La segunda, más conceptual, es que la selección realizada permite subrayar hasta qué punto la apuesta por una escuela inclusiva debe ir más allá de estas cuestiones «clásicas» para atender dimensiones y aspectos más amplios, relacionados con el conjunto de la vida en los centros y las aulas, y al mismo tiempo, hasta qué punto tales aspectos no deben plantearse o abordarse al margen del objetivo de avanzar hacia centros y aulas más inclusivos.

En este marco, el libro incluye siete capítulos, que presentamos muy brevemente a continuación.

El primero de ellos, escrito por José Ramón Lago y Javier Onrubia, tiene un carácter particular en el conjunto de la obra, porque es el único que no aborda directamente un ámbito específico de innovación, sino que propone una estrategia general para el diseño, el desarrollo y la valoración de procesos de asesoramiento psicopedagógico orientados a la mejora de la práctica. La propuesta de diversos criterios para concretar los «contenidos de mejora» en esos procesos y la necesidad de considerar distintos niveles de actuación del asesor en el diseño, desarrollo y valoración de estos procesos, son dos de los elementos clave de la estrategia propuesta. Algunos de los textos posteriores, muy especialmente los capítulos 5 y 6, presentan concreciones e implicaciones de esta estrategia en el apoyo a procesos de innovación en ámbitos específicos.

El segundo capítulo, escrito por Elena Martín y María Luna, se centra en el asesoramiento a la elaboración, el seguimiento y la mejora de proyectos curriculares de centro basados en competencias. El capítulo discute el sentido que puede tener para los centros y los profesores revisar y modificar su manera de programar y desarrollar la enseñanza adoptando como

eje el desarrollo de competencias, y plantea propuestas específicas para abordar ese proceso de revisión de forma gradual y en colaboración, manteniendo como finalidad fundamental la transformación y la mejora de la enseñanza en las aulas. Se subraya también cómo la asunción de una enseñanza centrada en competencias comporta, además, cambios en el conjunto de espacios educativos del centro, así como en la conexión entre el centro y su entorno.

El tercer capítulo, elaborado por Ángela Barrios, Soledad Andrés y Laura Granizo, se dedica al asesoramiento para la mejora de la convivencia y el clima del centro. El capítulo asume una concepción amplia del concepto de *convivencia*, que va más allá de la respuesta a situaciones de conflicto o indisciplina, adoptando un enfoque claramente institucional, preventivo y enriquecedor, de mejora del conjunto del clima de centro. Desde este enfoque, el capítulo se vertebra en torno a los contenidos y procesos para la elaboración del plan de convivencia del centro, repasando sistemáticamente los diversos niveles de actuación implicados en la mejora de la convivencia y proponiendo instrumentos específicos de actuación con respecto a distintos aspectos centrales en dicha convivencia.

El cuarto capítulo, escrito por Elena Martín, se centra en el papel del asesor en los procesos de evaluación interna y externa de los centros, entendidos como apoyos e instrumentos al servicio de la elaboración de planes estratégicos de mejora. Así, y por un lado, se apunta cómo los centros pueden utilizar y beneficiarse de los resultados de las evaluaciones externas, censales o de diagnóstico, a las que se ven sometidos los alumnos y alumnas en diversos momentos de su recorrido escolar. Al mismo tiempo, se plantea la necesidad de una evaluación interna de los centros que enmarque y amplíe estos resultados, apostando por un modelo global de evaluación interna que contemple de manera integrada el contexto del centro, el punto de partida de los alumnos y alumnas, los procesos tanto de centro como de aula, y los resultados obtenidos. Todo ello, como señalábamos, en el supuesto de que la evaluación no es un fin en sí mismo, sino un instrumento al servicio de la elaboración y puesta en marcha de planes específicos de mejora de los centros.

El quinto capítulo, escrito por Javier Onrubia, aborda el papel de los orientadores en los procesos de incorporación de las TIC a las prácticas docentes. El capítulo defiende la necesidad de que los orientadores, en tanto que asesores psicopedagógicos, se impliquen en la planificación y en el desarrollo de estos procesos a nivel institucional, y apuesta por una incorporación de las TIC que sirva de instrumento para promover formas más inclusivas de enseñanza, aprovechando las potencialidades de estas tecnologías para transformar las prácticas docentes en términos tanto organizativos como curriculares y de metodología de enseñanza. Esto se concreta, por un lado, en la propuesta de algunos usos de las TIC que se consideran de especial interés en este sentido y, por otro, en el planteamiento de algunos criterios de apoyo a los procesos de toma de decisión en los centros con respecto a cómo incorporar las TIC a las prácticas docentes.



El sexto capítulo, obra de Pere Pujolàs y José Ramón Lago, se ocupa del asesoramiento para la transformación de las aulas en contextos de aprendizaje cooperativo. Apoyándose en la amplia experiencia de los autores en procesos de formación/asesoramiento para la introducción del aprendizaje cooperativo en las aulas, el capítulo identifica algunos ámbitos específicos implicados en esta introducción, y presenta una propuesta detallada de un posible proceso de formación/asesoramiento para promoverla en un centro. Entre otros elementos de interés, esta propuesta contempla no sólo a la introducción inicial del aprendizaje cooperativo en las aulas, sino también el apoyo a la generalización y consolidación de este tipo de innovación, promoviendo que el centro integre el diseño, desarrollo y valoración de los procesos de aprendizaje cooperativo en el conjunto de su planificación y actuación docente ordinaria, y que ponga en marcha una dinámica global, constante y continuada de reflexión y mejora de la docencia vinculada a estos procesos.

Finalmente, el séptimo y último capítulo, a cargo de Teresa Huguet, se centra en el asesoramiento a la puesta en marcha de procesos de docencia compartida, en que dos docentes trabajan simultáneamente en el aula. El capítulo presenta este tipo de docencia, plantea algunas de sus ventajas y potencialidades, y analiza las dificultades que pueden darse al tratar de iniciarla. Desde esta base, aborda las condiciones institucionales, interpersonales y comunicativas necesarias para la puesta en marcha de estos procesos, y propone diversos instrumentos concretos para apoyar la toma de decisiones colaborativas sobre por qué, cómo y cuándo desarrollar este tipo de docencia.

# 1. UN MODELO DE ASESORAMIENTO PARA LA MEJORA DE LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS

## CONTENIDO DE CAPÍTULO

- El asesoramiento como instrumento de la orientación educativa para la mejora de las prácticas
- Marcos conceptuales del asesoramiento centrado en la mejora de las prácticas para la orientación educativa
- Los objetivos de un plan anual de orientación como «contenidos de mejora»
- Las actuaciones para el desarrollo de los objetivos del plan de orientación organizadas como fases y procedimientos de un asesoramiento
- Las tareas del orientador y del profesorado en el desarrollo de un objetivo del plan de orientación como construcción conjunta de la colaboración y del contenido de mejora
- Los recursos discursivos del asesor para el desarrollo de las tareas y fases del asesoramiento
- Planificación, seguimiento y evaluación de los procesos de asesoramiento como estrategia de mejora de la orientación educativa

José Ramón Lago

Facultad de Educación. Universidad de Vic

Javier Onrubia

Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Universidad de Barcelona

## **El asesoramiento como instrumento de la orientación educativa para la mejora de las prácticas**

El objetivo de este capítulo es presentar una estrategia general de asesoramiento psicopedagógico con la finalidad de contribuir a la mejora de las prácticas educativas sobre las que incide.

Nuestra propuesta se vertebra en torno a una cierta concepción de las características generales de los procesos de asesoramiento psicopedagógico, y también del papel de los planes de orientación educativa de los centros como elemento clave para articular dichos procesos. Consideramos el asesoramiento como un proceso de construcción conjunta centrado en la mejora de las prácticas educativas. Por ello, entendemos que una estrategia de asesoramiento ha de pronunciarse respecto a cómo entiende los contenidos del asesoramiento, cuáles deben ser las fases de ese proceso, cuáles son las tareas que deben desarrollarse en las diferentes fases, y qué características han de tener las intervenciones de los asesores o asesoras en ese marco para favorecer dicha construcción conjunta. Por su parte, entendemos el plan de orientación de un centro como el instrumento que delimita los objetivos y aspectos prioritarios de la orientación educativa en dicho centro, y los concreta en un conjunto de actuaciones ordenadas en el tiempo.

Desarrollaremos la presentación de nuestra propuesta como sigue. En primer lugar, revisaremos algunos marcos conceptuales que la estrategia que presentamos toma como referencia. Posteriormente, detallaremos nuestra visión de los cuatro elementos de un proceso de asesoramiento a los que aludíamos en el párrafo anterior. Para ello, empezaremos por señalar algunas condiciones y criterios que deberían respetar los contenidos de un asesoramiento en tanto contenidos de mejora de las prácticas educativas. Posteriormente, presentaremos las fases y los procedimientos de asesoramiento propios de cada fase, que consideramos necesarios para que un proceso de asesoramiento pueda ayudar de manera efectiva a incorporar a la práctica educativa las mejoras pretendidas. Nos centraremos después en las tareas de construcción simultánea de la colaboración y el contenido de mejora que nos servirán para desarrollar las fases y los procedimientos que hemos mencionado. Finalmente, señalaremos algunos de los recursos discursivos del asesor que, usados de cierta manera, pueden ayudar a un desarrollo provechoso de las tareas señaladas. Es importante destacar que, si bien abordaremos de manera consecutiva las fases y procedimientos, las tareas y los recursos discursivos del asesor, en una sesión de asesoramiento estos tres niveles se desarrollan de manera simultánea. Terminado este recorrido, cerraremos nuestra exposición con algunas consideraciones sobre los usos de la estrategia que proponemos en distintos momentos de los procesos de asesoramiento: para planificar procesos de asesoramiento, para seguir y ajustar procesos en marcha, y para valorar procesos ya realizados.

Nuestra propuesta es el resultado de un proceso de elaboración e investigación empírica cuyas fuentes, fundamentos y resultados hemos expuesto en algunos trabajos anteriores (Lago y Onrubia, 2008a, 2008b; Onrubia y Lago, 2008). Al mismo tiempo, se apoya también en algunas reflexiones surgidas a partir de la realización de diversas actividades de formación permanente con asesores psicopedagógicos en ejercicio.

## Marcos conceptuales del asesoramiento centrado en la mejora de las prácticas para la orientación educativa

La estrategia de asesoramiento que presentamos se fundamenta en algunos referentes conceptuales específicos. El más importante es la adopción de una concepción del asesoramiento basada en lo que algunos autores han denominado un *modelo educativo de intervención psicopedagógica* (De la Oliva, Martín y Vélaz de Medrano, 2005; Monereo y Solé, 1996; Solé, 1998; véase también el capítulo 1, «Un modelo educativo para la orientación y el asesoramiento», de Martín y Solé, en el primer volumen de esta colección). El segundo, a partir del anterior, es la consideración de la atención a la diversidad y la acción tutorial para la inclusión escolar como contenidos fundamentales del asesoramiento, y de que las funciones del asesor se definen a partir de su actuación sobre estos contenidos en los diferentes niveles y ámbitos de la institución escolar. El tercer referente, enmarcado en el mismo modelo, subraya la idea del asesoramiento como un proceso de colaboración dirigido a la construcción de mejoras en la práctica educativa.

### Modelo educativo de intervención psicopedagógica

Adoptar un modelo educativo de intervención psicopedagógica comporta asumir algunos principios teóricos respecto a las dimensiones básicas implicadas en las actividades educativas que se desarrollan en una institución escolar. Muy esquemáticamente, estos principios son los siguientes:

- Una concepción sociocultural del desarrollo, que destaca las relaciones mutuas entre los procesos de desarrollo, aprendizaje, cultura, educación y educación escolar.
- Un modelo socioconstructivista del aprendizaje, que define el aprendizaje escolar como un proceso de construcción y la enseñanza eficaz como un proceso de ayuda ajustada a dicha construcción.
- Una visión sistémica de la práctica y las instituciones educativas, que subraya la interrelación de niveles y sistemas en el ejercicio de la influencia educativa, y analiza la escuela en tanto que sistema.
- Una concepción interaccionista de las diferencias individuales, que afirma que lo que un alumno o alumna puede aprender es función de sus condiciones personales, pero también, y sobre todo, de las ayudas que recibe, y del grado de ajuste de dichas ayudas.
- Una visión inclusiva de la escuela, que vincula calidad de la enseñanza e inclusión, y que busca la transformación de los centros y las aulas en contextos más adaptativos e inclusivos.

En cuanto a los objetivos, niveles y ámbitos de la intervención psicopedagógica, y en coherencia con los principios anteriores, este modelo:

- Entiende la intervención psicopedagógica como un recurso especializado al servicio de las finalidades generales de desarrollo y socialización de la educación escolar.

- Asume la mejora de las prácticas educativas en los centros y las aulas en una dirección inclusiva como objetivo básico del asesoramiento; ello comporta promover culturas inclusivas, impulsar políticas inclusivas y desarrollar prácticas inclusivas.
- Considera que el asesoramiento psicopedagógico debe operar en la «zona de desarrollo institucional», es decir, tomar el «estado inicial» del centro como punto de partida para sus intervenciones, plantear retos de mejora abordables y mantener como finalidad última la capacitación y la autonomía del centro y de cada uno de sus profesionales.
- Identifica como niveles de intervención del asesor la institución escolar como tal, los equipos de profesores, los alumnos individuales y como grupo, las familias y la comunidad educativa.

## Contenidos básicos del asesoramiento y funciones del asesor

Desde los presupuestos anteriores se entiende que los contenidos básicos del asesoramiento psicopedagógico, y por tanto de la tarea asesora del orientador, son, fundamentalmente, dos: la atención a la diversidad y la acción tutorial para la inclusión escolar. En la atención a la diversidad para la inclusión escolar pueden delimitarse, a su vez, dos ejes de intervención, interrelacionados pero que merecen intervenciones específicas. Por un lado, las actuaciones dirigidas a promover centros escolares eficaces y en marcha, entre las que se contarían las intervenciones para ayudar a crear y desarrollar un proyecto educativo inclusivo, a generar un clima de centro de seguridad y confianza, a desplegar una gestión democrática de la convivencia en el centro, a impulsar una cultura organizativa basada en la colaboración y la coordinación, a promover una red amplia de relaciones centro-entorno, y a evaluar sistemática y reflexivamente la propia práctica para facilitar su mejora. Por otro, las intervenciones para promover aulas inclusivas, entre las cuales se encontrarían actuaciones de asesoramiento dirigidas a crear un clima de aula de seguridad y confianza, a concretar formas de gestión democrática de la convivencia en el aula, a promover una organización social cooperativa del aula, a llevar a cabo una enseñanza «auténtica» y multinivel, y a desarrollar estrategias de evaluación inclusiva y «auténtica». Por su parte, en la acción tutorial para la inclusión escolar pueden identificarse cuatro ejes de intervención: el asesoramiento para promover prácticas de centro y de aula orientadas a que los alumnos y alumnas puedan aprender a aprender; a autorregular su conducta; a convivir con otros y participar en la vida social, y a tomar decisiones.

La función asesora se sitúa, en nuestro planteamiento, en el cruce de estos contenidos con los ámbitos y niveles de intervención que hemos señalado anteriormente. Al mismo tiempo, este cruce dará lugar a los contenidos concretos de mejora de la práctica que serán objeto de procesos específicos de asesoramiento.

## El proceso de asesoramiento como proceso de colaboración

Nuestro modelo asume que el proceso de asesoramiento es un proceso de construcción compartida y colaborativa de mejoras, en que asesor y asesorados trabajan sistemáticamente de manera conjunta: definen conjuntamente la mejora que se va a abordar, elaboran conjuntamente las propuestas de concreción de la mejora, y se responsabilizan conjuntamente del desarrollo y aplicación concreto de las mejoras acordadas (véase el capítulo 2, «Estrategias de colaboración. Ayudar a ayudar», de Sánchez y García, en el primer volumen de esta colección). Por lo tanto, las aportaciones de los asesorados son imprescindibles para avanzar en el asesoramiento en todos y cada uno de los momentos. Ello es, por lo demás, lo que permite avanzar en el aprendizaje, la capacitación y la autonomía de los asesorados para resolver en momentos posteriores problemas similares a los que se han abordado en el asesoramiento.

En esta concepción del asesoramiento como colaboración, el papel del asesor tiene algunos elementos distintivos. Así, su intervención se orienta a la provisión de reflexiones, informaciones y criterios para la toma de decisiones más que a la prescripción de éstas. Por esta misma razón, su actuación es de «experto de proceso», centrándose en el proceso de definición del problema, de generación de las propuestas de solución o mejoras, y de traslado de estas propuestas a la práctica del aula y el centro. Para ello, ayuda a canalizar la participación mediante un conjunto de tareas que dinamiza de manera efectiva con una serie de recursos discursivos que tratan de asegurar su «influencia asesora», para que los participantes puedan cumplir el objetivo de mejora.

El desarrollo de este papel supone actuar según algunos criterios (Solé, 1998):

- Partir de, y valorar, lo que se hace, lo que se dice y lo que se sabe en el centro.
- Establecer objetivos y expectativas ajustados para el trabajo de que se trate.
- Promover un compromiso inicial claro como punto de partida.
- Asegurar que el profesorado atribuye sentido a la tarea.
- Buscar la máxima participación posible y asegurar la fluidez de los canales de comunicación.
- Ayudar a establecer relaciones entre lo nuevo y lo dado, apoyando la reflexión sobre la práctica del profesorado.
- Atender a la dinámica que se crea, a las emociones que genera la situación, a las relaciones interpersonales y a su regulación.
- Ayudar a resituar de manera periódica lo que se está haciendo.
- Promover instrumentos de seguimiento y análisis del proceso, y ayudar a sintetizar los logros, dudas o nuevas direcciones.

También supone conocer y poder afrontar algunas de las dificultades que, habitualmente, van a surgir a lo largo del proceso, y que pueden poner en riesgo el contexto de colaboración entre asesor y asesorados (véase Sánchez, 2000).

## Los objetivos de un plan anual de orientación como «contenidos de mejora»

Como hemos señalado anteriormente, entendemos que una estrategia general de asesoramiento supone una cierta concepción de cómo deben concretarse los contenidos del asesoramiento. Las aportaciones de Fullan (2002) sobre el cambio y la mejora en la escuela, y las ideas de Schön (1992 y 1998) sobre los procesos de construcción del conocimiento en la acción por parte de los profesionales, nos han llevado a identificar y a definir en nuestra propuesta los contenidos de asesoramiento como *contenidos de mejora*. Así, consideramos que los contenidos de un asesoramiento deben concretarse en términos que permitan identificar de manera clara qué mejoras concretas en la práctica educativa quieren conseguirse. Del mismo modo, entendemos que los objetivos del plan de orientación anual de un centro deben formularse concretando las mejoras en las prácticas educativas con todo el alumnado que el orientador pretende ayudar a construir al profesorado, partiendo de la identificación conjunta con los profesores de determinadas preocupaciones o situaciones problema relacionadas con algunos o todos los alumnos.

Para poder conseguir este propósito, los contenidos de un asesoramiento centrado en la mejora de la práctica educativa y, por tanto, los objetivos de un plan de orientación, deberían, a nuestro juicio, formularse siguiendo cinco criterios generales:

- Acotar a qué elementos concretos de los contenidos centrales de la orientación educativa va dirigida la mejora. Respecto a la atención a la diversidad, por ejemplo, puede tratarse de elaborar o revisar el plan de atención a la diversidad, de la coordinación entre los profesores de apoyo y los profesores tutores, de acordar criterios para adaptar actividades para los alumnos con necesidades educativas específicas, etc. Respecto a la acción tutorial, la mejora puede centrarse, por ejemplo, en concretar los contenidos del plan de acción tutorial de cada nivel, en pactar los contenidos de las entrevistas anuales con los padres en cada nivel o en establecer formas de registro de las tutorías individuales, etc.
- Especificar el ámbito o ámbitos de intervención con los que se pretende construir la mejora: si va a estar implicado algún órgano de gestión –el coordinador pedagógico, los coordinadores de ciclo etc.– o algún grupo profesores –el profesorado de educación infantil, los tutores de los alumnos con adaptaciones curriculares etc.–; a qué alumnos y alumnas se va referir; qué papel tendrán las familias y otros participantes de la comunidad educativa –trabajadores sociales, profesionales de salud mental infantil, etc.–, si es el caso, etc.
- Recoger de manera clara las dificultades identificadas por los profesores que han dado lugar a proponer la mejora: por poner dos ejemplos, dar una respuesta educativa en el aula ordinaria a alumnado con problemas de comportamiento, o la continuidad en las entrevistas con familias con hijos con alto grado de absentismo.

- Especificar los aspectos concretos de las prácticas educativas que han de ser objeto de mejora, detallando indicadores que nos permitan valorar al final del proceso si la mejora se ha incorporado de manera efectiva a la práctica educativa del profesorado. Por ejemplo, en una mejora de la atención a la diversidad, es posible valorar con qué frecuencia se desarrolla una determinada práctica de apoyo de dos profesores en el aula; o en una mejora de un plan de acción tutorial, en qué documentos se recoge la valoración de las familias sobre los resultados escolares de los alumnos que no alcanzan los objetivos esperados.
- Definir los contenidos del asesoramiento, y por tanto los objetivos del plan, en términos que incluyan la responsabilidad compartida de todos los implicados en el proceso de asesoramiento y construcción de la mejora. Por lo tanto, esa definición debe ser conocida y aceptada por todos.

## **Las actuaciones para el desarrollo de los objetivos del plan de orientación organizadas como fases y procedimientos de un asesoramiento**

Nuestra estrategia caracteriza el asesoramiento como un proceso que se desarrolla a través de una serie de fases, entendidas como etapas en el proceso conjunto de resolución de los problemas y construcción de las mejoras: análisis conjunto de los problemas o desajustes en la práctica educativa que han llevado a priorizar el contenido de que se trate; búsqueda de experiencias y materiales que, en contraste con la práctica y realidad del centro, puedan ofrecer alternativas para introducir mejoras en ese contexto; diseño de prácticas y materiales; puesta a prueba de su eficacia; evaluación de su implantación en las aulas y propuesta de los ajustes necesarios. En nuestra propuesta, cada una de estas fases viene acompañada por algunos procedimientos de asesoramiento específicos, definidos como conjuntos de actuaciones de asesor y asesorados que se orientan a un objetivo inmediato común y que realizan una aportación específica al desarrollo de la fase y a la consecución de las finalidades de ésta.

Las fases y los procedimientos que proponemos proporcionan, a nuestro juicio, un referente para ordenar, dar consistencia y poder decidir en cada caso concreto los tipos de actuaciones más pertinentes para construir la mejora (véase el capítulo 6, «El asesoramiento para el aprendizaje cooperativo en la escuela», de Pujolàs y Lago, en este volumen). La propuesta que formulamos tiene su primer referente en un trabajo anterior sobre procesos de asesoramiento para el análisis de la práctica mediante la observación (Onrubia, Lago y Pitarque, 1996), y también en las ideas de autores como Marcelo (1996), Nieto (1996), Guarro (2001), y Pérez Cabaní y Carretero (2003).



## **Fase 1. Análisis y concreción del problema y la demanda de mejora del objetivo de plan de orientación, y negociación de las responsabilidades individuales y compartidas del asesor y los otros participantes en la construcción de la mejora**

En esta fase es especialmente importante que el orientador, actuando como asesor, desarrolle de manera conjunta con los otros participantes, procedimientos como los siguientes:

- Promover, en diferentes espacios, la comprensión y formulación de la tarea que se va a realizar como una necesidad compartida y como una tarea de colaboración entre todos los participantes guiada por el orientador. Se trata de aprovechar en este sentido las reuniones de ciclo, las entrevistas con profesores o las reuniones con coordinadores o miembros del equipo directivo en las que se trate sobre aspectos referidos al objetivo del plan de mejora, incluso si no se trata del tema central de la reunión.
- Negociar y delimitar el papel del orientador y de cada uno de los participantes individualmente y como grupo. Se trata de buscar momentos para explicitar las tareas y las responsabilidades del orientador y del resto de los participantes, para delimitar los procedimientos de dinamización y coordinación de las tareas, para fijar los tiempos y los espacios para su desarrollo, etc.
- Definir y concretar el problema que genera el contenido de mejora –el objetivo del plan de orientación– que va a trabajarse. En este punto, los modelos teóricos sobre los contenidos centrales de la orientación educativa, a los que hacíamos referencia anteriormente, desempeñan un papel fundamental para delimitar los aspectos de la práctica educativa que se va a tratar de mejorar y el sentido de dicha mejora.
- Delimitar los componentes de las prácticas educativas que se están dando actualmente que se relacionan con el contenido en los que se pretende introducir mejoras. Se trata de disponer de alguna idea inicial acerca del tipo de resultados que se pretende obtener, que se ajustará eventualmente a lo largo del proceso. Por ejemplo, pautas para planificar actividades, materiales para el trabajo con el alumnado, actividades de determinadas áreas, actividades vinculadas con determinados ejes del plan de acción tutorial, etc.

## **Fase 2. Análisis conjunto de las prácticas del profesorado respecto al contenido de mejora que señala el objetivo del plan de orientación y de los referentes teóricos o experiencias de otros centros respecto a esa mejora**

Para realizar ese análisis, se trata de desarrollar procedimientos como los siguientes:

- Recoger prácticas del profesorado relacionadas con el contenido de mejora y analizarlas conjuntamente. La recogida y puesta en común de estas prácticas permite comenzar a crear una primera representación conjunta de qué podemos mejorar, y empezar a identificar el punto de partida real de las prácticas respecto al contenido

del asesoramiento. Ello es fundamental para que las mejoras que se propongan tengan posibilidades de ser aplicadas con éxito.

- Analizar documentos con modelos teóricos sobre el contenido de mejora y con ejemplos de experiencias sobre mejoras como las que nos proponemos. El diálogo entre los modelos teóricos y las experiencias, por un lado, y las prácticas actuales del centro, por otro, puede ayudar a identificar qué aspectos de las prácticas que ya se están llevando a cabo deben potenciarse más, qué aspectos necesitan pequeños ajustes y qué partes pueden y deben ser modificadas.
- Elaborar propuestas sobre las mejoras o innovaciones concretas que deben introducirse en aquellos ámbitos de la práctica más necesarios y asequibles. Los procedimientos de recogida y análisis deben permitir, al tiempo que se van realizando o inmediatamente después, identificar qué elementos de las prácticas educativas –los materiales, las tareas de los alumnos y alumnas, la distribución del tiempo, la gestión del grupo clase, los instrumentos de evaluación etc.– sería prioritario mejorar y cuáles de entre éstos se está realmente en disposición de poder mejorar.

### **Fase 3. Diseño de las innovaciones y mejoras que deben introducirse en las prácticas educativas del profesorado vinculadas al contenido de mejora que recoge el objetivo del plan de orientación**

Algunos procedimientos importantes en esta fase son los siguientes:

- Delimitar cada una de las propuestas de mejora. Se trata de priorizar, de entre el conjunto de elementos de la práctica identificados al final de la fase anterior, aquellos que serán objeto específico de trabajo, en función del tiempo y de las condiciones disponibles.
- Analizar y concretar los cambios específicos en la práctica que supone cada una de las propuestas de mejora. Esto comporta detallar qué va a suponer la mejora. Por ejemplo y en el caso del aula, qué implica en las tareas de preparación de las sesiones de clase por parte del profesorado, en las actividades y tareas en el aula, y en el trabajo posterior, para el profesorado y para el alumnado.
- Seleccionar o elaborar materiales e instrumentos para apoyar y facilitar la introducción de la mejora. La introducción de una mejora necesita, en los primeros momentos, de apoyos para hacerla efectiva, que es posible elaborar conjuntamente: consignas para el alumnado al inicio de actividades nuevas y diferentes, tareas o ejercicios modelo para el alumnado que concretan la mejora y a partir de los cuales hacer variaciones, modelos de distribución del tiempo de actividades en una sesión, plantillas de recogida de datos, etc.
- Acordar el proceso de introducción y evaluación de las mejoras. Se trata, por ejemplo, de acordar en qué unidades de las que se realizan a lo largo del trimestre se va a iniciar la mejora; en qué momento de dichas unidades; cómo se va a recoger su impacto, y las ventajas y dificultades observadas al llevarla a cabo en el aula; cuándo y cómo se van a valorar etc.

## **Fase 4. Colaboración en la implantación, seguimiento y ajuste de las mejoras**

En esta fase podemos distinguir dos procedimientos fundamentales:

- Apoyar la implantación, el seguimiento y la valoración de las mejoras. La diversidad de competencias del profesorado para implementar las mejoras hace recomendable prever algún tipo de apoyo individual a esa implantación, por parte del orientador o de otro profesor o profesora. Este apoyo puede ayudar a adecuar los acuerdos generales de introducción de las mejoras; comportar un trabajo conjunto en el aula de orientador y profesor, o de dos profesores, o facilitar la recogida y sistematización de datos sobre los efectos de la mejora en el alumnado.
- Identificar y diseñar los ajustes necesarios en las mejoras. A menudo, los primeros diseños de las mejoras necesitan ajustes por motivos diversos: porque se precisa un tiempo excesivo de preparación, porque el alumnado necesita más apoyos o actividades previas para iniciar la mejora, porque los instrumentos de recogida de datos no están ayudando a reflexionar, etc. Seguir y valorar la implementación de estos primeros diseños permite llevar a cabo estos ajustes.

## **Fase 5. Evaluación del proceso de trabajo conjunto, de la implantación de la mejora y de la continuidad o reformulación del objetivo del plan de orientación**

En esta última fase son importantes dos procedimientos, que están fuertemente interrelacionados, pero que debemos distinguir:

- Evaluar el proceso de trabajo conjunto, la implementación de la mejora en las prácticas del profesorado y la incidencia en el aprendizaje del alumnado. En el desarrollo de este procedimiento es especialmente importante la interrelación entre los distintos aspectos; por ejemplo, identificar qué aspectos del proceso de trabajo conjunto han favorecido la implantación de la mejora y cuáles no, o qué componentes de la mejora están más relacionados con los progresos observados en el aprendizaje del alumnado y cuáles no lo están tanto.
- Establecer acuerdos sobre la continuidad del proceso de trabajo conjunto y sobre el desarrollo de la mejora, y como resultado de todo ello, reformular eventualmente el objetivo del plan de orientación que había guiado la mejora. Tal y como apunta la formulación de la fase, estos acuerdos deben desarrollarse al mismo tiempo que se realizan los procesos de evaluación anteriores; de hecho, el sentido de los procesos de evaluación es poder llegar a estos acuerdos. En síntesis, se trata de decidir si hemos finalizado la introducción de esa mejora, si pasamos a un período de generalización de ésta, o si avanzamos hacia su consolidación (Pujolàs y Lago, 2007).

## Las tareas del orientador y del profesorado en el desarrollo de un objetivo del plan de orientación como construcción conjunta de la colaboración y del contenido de mejora

El desarrollo de cada uno de los procedimientos que acabamos de presentar se realiza mediante ciertas tareas de construcción conjunta de la colaboración y del propio contenido de mejora. Estas tareas se van desarrollando a lo largo de las diversas fases del asesoramiento con un cierto carácter cíclico. La organización y el desarrollo de las sesiones de asesoramiento a partir de estas tareas puede ayudar al asesor a asegurar la significatividad y el sentido del contenido y del propio proceso de asesoramiento para todos los participantes, a proponer retos abordables, y a favorecer la implicación de los profesores en el proceso y su progresiva autonomía. La consideración en nuestro modelo de este nivel del proceso de asesoramiento y la formulación que realizaremos de estas tareas se apoyan parcialmente en el análisis de las actividades de algunos programas de asesoramiento para la mejora de la escuela (Ainscow y otros, 2001a y 2001b) y de formación del profesorado (Porlán y Rivero, 1998).

En nuestra propuesta, las tareas que se van a desarrollar en un proceso de asesoramiento pueden definirse en función de dos dimensiones. Por un lado, el tipo de colaboración que realiza el asesor y cada uno de los participantes. Distinguimos, a este respecto:

- Tareas que realiza individualmente el orientador como asesor (tareas a).
- Tareas que realizan los profesores individualmente o en grupos sin ayuda del orientador o asesor (tareas b).
- Tareas que el orientador realiza junto con los participantes (tareas c).

Por otro, la aportación de la tarea al proceso de construcción de las mejoras. En este caso, distinguimos entre:

- Tareas de recogida de prácticas educativas (tareas 1).
- Tareas de análisis de prácticas vinculadas con el contenido de mejora (tareas 2).
- Tareas de elaboración de propuestas de mejora de las prácticas educativas (tareas 3).

Cruzando estas dos dimensiones obtenemos nueve tipos de tareas de colaboración en la construcción del contenido:

- a.1. Tareas individuales del asesor para la recogida de prácticas educativas.
- a.2. Tareas individuales del asesor para el análisis de prácticas educativas.
- a.3. Tareas individuales del asesor de elaboración de propuestas de mejora.
- b.1. Tareas individuales del profesorado o en pequeños grupos de recogida de prácticas educativas.
- b.2. Tareas individuales del profesorado o en pequeños grupos de análisis de prácticas educativas