



## **La colaboración para el cambio y la innovación educativa: el papel del asesor en el aula y la institución**

Collaboration for educational change and innovation: the consultant role in the classroom and institution

Alba Vallés Sisamón

Tutorizado por Javier Onrubia Goñi

TFM ESPECIALIDAD DE INVESTIGACIÓN PSICOEDUCATIVA

CURSO 2015 - 2016



## **Resumen**

La educación inclusiva necesita de la colaboración y el apoyo entre los distintos agentes educativos. El asesor, desde su posición de promotor del cambio para la inclusión, debe tener en cuenta esta cuestión. Este trabajo tiene por objetivo indagar en los procesos de asesoramiento colaborativo a dos niveles: el aula y la institución. A partir de una introducción teórica sobre la actuación del asesor en estos dos ámbitos y de la revisión de diversos trabajos empíricos, podemos concluir que la actuación del asesor debe orientarse hacia la promoción de cambios en ambos niveles de manera interrelacionada. Esto permitirá establecer un contexto capaz de poner en marcha procesos de mejora adaptados a las necesidades de cada institución, haciendo posible la atención a la diversidad que presentan todos y cada uno de los alumnos.

*Palabras clave:* asesoramiento colaborativo, cambio y mejora de la práctica educativa, desarrollo institucional

## **Abstract**

Inclusive education needs collaboration and support among educative agents. The consultant, from his change promotor position for inclusion, has to take into account this issue. This paper aims to examine consultation collaborative processes at two levels: classroom and institution. From a theoretical framework about consultation practices in both levels and a review of empirical studies, we can conclude that consultation practices have to be oriented to promote change at both levels in an interrelated way. This would allow stablishing a context able to start new improvement processes adapted to each institution needs, so making possible to cater the diversity which each and everyone of the pupils present.

*Keywords:* collaborative consultation, changing and improving educational practice, institutional development

## Índice

Introducción .....	4
1. El proceso de asesoramiento colaborativo desde el modelo educativo – constructivo.....	4
1.1. Enfoque general de intervención psicopedagógica .....	4
1.2. Referentes teórico-conceptuales del modelo educativo-constructivo.....	5
2. El asesor como promotor y apoyo en el proceso de cambio desde la colaboración.....	6
2.1. El contexto de colaboración de asesor y docentes para el cambio a pequeña escala.....	7
2.1.1. El proceso de asesoramiento y la resolución conjunta de problemas.....	7
2.1.2. La construcción de representaciones compartidas y las dimensiones de asesoramiento ...	10
2.2. El contexto de colaboración institucional para el cambio a gran escala .....	11
2.2.1. Del Desarrollo Basado en la Escuela (DBE) a las Comunidades de Aprendizaje (CdA).....	12
2.2.2. Grupos de apoyo entre docentes .....	15
2.2.3. El papel del asesor en el nivel institucional .....	16
3. Revisión de trabajos empíricos .....	18
3.1. Trabajos empíricos que recogen procesos de colaboración orientados al cambio a pequeña escala .....	18
3.2. Trabajos empíricos que recogen procesos de colaboración orientados al cambio a gran escala.. .....	21
4. Conclusiones .....	25
5. Referencias .....	27
6. Anexos .....	30

## **Introducción**

El presente trabajo constituye un Trabajo de Fin de Máster finalista, enmarcado en la orientación de investigación psicoeducativa. El objetivo del mismo es, por un lado, elaborar un estado de la cuestión sobre los procesos de asesoramiento colaborativo en el ámbito de la mejora de las prácticas del aula y el ámbito del desarrollo institucional, y por otro, realizar una revisión de trabajos empíricos para conocer el tipo de abordaje que se hace de estos procesos en la investigación más reciente.

Para alcanzar este objetivo, el trabajo se estructura en cuatro grandes apartados. El primero de ellos presenta el modelo teórico desde el cual conceptualizamos la intervención del asesor, el modelo educativo-constructivo de intervención psicopedagógica. En un segundo apartado, presentamos una recopilación del conocimiento que se ha generado sobre los procesos de asesoramiento colaborativo en dos ámbitos de intervención del asesor: el aula y la institución. En cuanto al asesoramiento para la mejora de las prácticas en el aula revisamos algunas estrategias que el asesor pone en marcha para alcanzar este objetivo. En cuanto al asesoramiento para el desarrollo institucional, presentamos algunas ideas procedentes del movimiento de la mejora y el cambio en la escuela, así como diferentes estructuras que permiten este desarrollo, concluyendo con una conceptualización del papel del asesor en este nivel. En el tercer apartado, desarrollaremos la revisión bibliográfica de trabajos empíricos sobre procesos de colaboración a estos dos niveles. Cerraremos el trabajo, como último apartado, con unas breves conclusiones a partir del conjunto de la información revisada.

### **1. El proceso de asesoramiento colaborativo desde el modelo educativo – constructivo**

El objetivo de este apartado es desarrollar las líneas generales del modelo educativo-constructivo de intervención psicopedagógica, que tomamos como punto de partida. Para ello, y en un primer momento, desarrollaremos el enfoque de intervención que se asume en este modelo –el enfoque educativo–, lo que permitirá profundizar en las características principales de la intervención del asesor. Posteriormente, presentaremos las teorías que sustentan este modelo ofreciendo una mirada concreta sobre el objeto de intervención; así, nos referiremos a la teoría con mayor influencia en este modelo, la concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje escolar, y a la perspectiva sistémica, que también aporta elementos relevantes al modelo.

#### **1.1. Enfoque general de intervención psicopedagógica**

Presentaremos aquí el enfoque educativo de intervención a partir de sus diferencias con el enfoque clínico, al que se contraponen. La comparación de ambos enfoques nos resultará de utilidad para comprender en profundidad las diferentes opciones de intervención que de ellos se derivan.

La intervención desde el enfoque clínico se caracteriza por tener al individuo como objeto principal de intervención y por considerar que la mejora del proceso de enseñanza y aprendizaje implica corregir los problemas y dificultades del individuo, que se entienden como la causa que impide su aprendizaje (Solé & Martín, 2011). Esta idea deriva en la consideración del asesor como un experto que prescribe de manera unilateral la solución a dichos problemas a partir de la evaluación diagnóstica del alumno. Los conocimientos necesarios para llevar a cabo este tipo de intervenciones están entonces relacionados con la psicología del desarrollo, la psicoterapia, o el estudio y diagnóstico de las diferencias individuales, entre otras (Solé & Colomina, 1999).

Por el contrario, la intervención desde el enfoque educativo asume que el objeto de intervención es principalmente la interacción entre el individuo y el contexto, y por tanto los procesos de enseñanza y aprendizaje, en lugar del individuo aisladamente considerado. Este cambio y ampliación del objeto de intervención es fruto de considerar que el aprendizaje y el desarrollo de los individuos se dan gracias a las interacciones con su entorno (Solé & Martín, 2011). Los conocimientos psicopedagógicos (teorías de la instrucción, explicación sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje...), sobre el sistema educativo y sobre el funcionamiento de las instituciones serán entonces básicos para poder llevar a cabo una intervención acorde con este enfoque (Luna, 2011; Solé & Colomina, 1999; Solé, 1998). El asesor pasa a ser un agente implicado en la mejora de los diferentes contextos donde se desarrolla el aprendizaje del alumno y necesita la colaboración de los demás agentes para poder llevar a cabo una intervención exitosa.

De acuerdo con lo dicho, la adopción del enfoque educativo es fruto de un cambio en la visión del desarrollo y en la comprensión de las diferencias individuales, una mirada más contextual y social (Onrubia, 2009; Solé & Martín, 2011); desde esta mirada, y como veremos tras la explicación de la concepción constructivista, la colaboración es la vía más adecuada que permite cubrir las exigencias que se derivan de este tipo de intervención.

### **1.2. Referentes teórico-conceptuales del modelo educativo-constructivo**

Tal y como señalan Solé y Colomina (1999), el enfoque permite definir en gran medida los parámetros de la intervención; sin embargo, esta intervención tomará una u otra forma en función de los marcos de interpretación a partir de los cuales el asesor comprende la realidad. En el caso del modelo educativo-constructivo, la concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje escolar (Coll, 1999, 2010) se sitúa como marco explicativo principal del objeto de intervención.

Desde esta concepción, el aprendizaje escolar se entiende como un proceso de construcción de significados fruto de la actividad mental constructiva de un sujeto mediante la cual se establecen relaciones entre lo que ya sabía y los contenidos objeto de aprendizaje. Este proceso de construcción de significados exige un esfuerzo por parte del aprendiz y por tanto necesita que éste tenga disposición para aprender. Para ello es necesario que el aprendiz atribuya sentido tanto a la situación como al contenido de aprendizaje. De acuerdo con ello, en el contexto escolar, la enseñanza se sitúa como una ayuda intencional, sistemática y planificada que alguien más experto ofrece para poder llevar a cabo tanto la construcción de significados como la atribución de sentido.

Como señala Solé (1998), esta concepción nos permite analizar tanto las situaciones de enseñanza y aprendizaje del contexto escolar como el proceso mismo de asesoramiento, teniendo en todo caso en cuenta los diferentes objetivos que se persiguen en estas dos situaciones, así como la especificidad de los participantes y el contexto en una y otra, que hacen que aun partiendo de la misma concepción generen actividades diferenciadas para alcanzar nuevos conocimientos. Así, el profesor en el aula ofrece las ayudas que permiten la promoción del desarrollo social e individual de sus alumnos apoyándoles en la adquisición de saberes culturalmente aceptados que se consideran necesarios para el avance en las capacidades que configuran dicho desarrollo. En esta situación se hace necesaria la planificación de las ayudas para proveer esos saberes que el profesor posee y los alumnos deben adquirir. En el caso del asesor en relación con el profesorado, las ayudas que ofrece el asesor tienen por objetivo promover el cambio y la mejora de las prácticas de los docentes. En este caso el objeto de aprendizaje está definido en menor medida, puesto que los contenidos que van a configurar el cambio no se encuentran tan claramente establecidos institucionalmente, y requieren un cierto proceso de

negociación y acuerdo entre los participantes. La cuestión que sí está definida es la orientación hacia donde deben dirigirse estos cambios, esta es, que los profesores ayuden a todos sus alumnos a construir significados bajo los principios de la educación inclusiva (permitir que todos y cada uno de los alumnos, asumiendo su carácter diverso, puedan alcanzar su máximo desarrollo). En cuanto a las características del contexto donde se desarrolla el proceso de construcción, en el caso del aula, y al menos en la educación obligatoria, el alumno se ve en la obligación, independientemente de sus motivos, de asistir a la escuela y construir conocimientos. En el caso del asesoramiento, el docente se dirige de manera voluntaria en busca de la ayuda del asesor y decide en cada momento si mantener o abandonar el proceso. En cuanto a las características de los miembros en una y otra situación y las relaciones que se establecen entre ellos, mientras que en el aula la relación entre el alumno y el docente tiene un carácter claramente asimétrico y en buena parte jerárquico, en el caso del asesor la relación con el docente es más simétrica y equitativa, aportando cada uno desde su propio rol profesional, lo cual no quita que desempeñen papeles distintos en el proceso de asesoramiento.

Junto a la concepción constructivista del aprendizaje escolar y de la enseñanza, otro de los referentes teórico-conceptuales que ayudan a entender el objeto de intervención en el modelo educativo-constructivo es la perspectiva sistémica (Huguet, 2011; Osborne, 1990; Selvini et al., 1986; Solé, 1998). Desde esta perspectiva, el centro escolar es considerado un sistema formado por diferentes componentes interrelacionados, de tal manera que la actuación sobre uno de ellos repercute en los demás así como en su totalidad. Dicha interrelación no se da únicamente entre los componentes de un solo sistema, sino que su carácter abierto posibilita su interacción con otros sistemas, proporcionándole una mayor apertura al cambio. Los sistemas en general se caracterizan por su tendencia a la homeostasis, es decir, a mantener el equilibrio en sus dinámicas. Hay que tener en cuenta por ello que ante situaciones o agentes que promueven cambios en las dinámicas habituales de los sistemas pueden aparecer fuerzas en su contra, por ejemplo, a través del conformismo de sus componentes o el aislamiento de aquellos agentes que proponen innovaciones (Osborne, 1990).

## **2. El asesor como promotor y apoyo en el proceso de cambio desde la colaboración**

En base a las premisas del modelo educativo-constructivo que hemos presentado hasta ahora, el asesor se sitúa como un apoyo en el proceso de cambio de una institución, con el fin de mejorar la calidad educativa de la misma promoviendo prácticas educativas inclusivas coherentes con una concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje (Solé & Martín, 2011; Solé, 1998). El proceso del cambio en el cual participa el asesor es un proceso complejo, debido a la interrelación entre los diferentes componentes del sistema-centro y a su influencia recíproca (Huguet, 2011). Un abordaje colaborativo como el que se defiende desde el modelo educativo-constructivo del asesoramiento facilitará el proceso, pues permitirá adaptar el apoyo a las necesidades que presenta el centro e indagar a qué nivel es posible y necesario promover el cambio.

En relación a estos niveles, Solé (1998) diferencia tres ámbitos de intervención del asesor: el alumno, el aula y la institución. La necesidad de que el asesor actúe en todos estos ámbitos es debida a la influencia que unos tienen sobre los otros desde la perspectiva sistémica que venimos manteniendo; así por ejemplo, una actuación que parte de la problemática originada en el desempeño escolar de un alumno deberá tener en cuenta la repercusión que dicha actuación tiene a nivel de aula así como las posibilidades que la estructura de la institución ofrece para poder llevar a cabo la actuación decidida. Como se evidencia, en el proceso de cambio no sólo influye la motivación de la persona o personas que deben ponerlo en marcha, sino todo el contexto en el que se va a desarrollar. La intervención del asesor se situará tanto en el proceso de toma de decisiones del docente o docentes para solucionar un

problema o llevar a cabo procesos de innovación (los agentes del cambio) como en la estructuración del propio centro para hacer emerger las condiciones necesarias que permitan llevar a cabo con éxito los cambios previstos (el contexto de cambio).

En lo que sigue, profundizaremos en el rol del asesor como promotor y apoyo en el proceso de cambio desde la colaboración teniendo en cuenta esta diversidad de niveles o ámbitos de intervención del asesor. En primer lugar, presentamos las premisas fundamentales del tipo de apoyo que el asesor ofrece a los docentes, individualmente o en pequeños grupos, para ayudarles en el proceso de cambio y mejora de su práctica en el aula; este nivel de intervención se corresponde con los ámbitos de alumno y aula señalados por Solé (1998), y configura lo que en este trabajo denominamos “cambio a pequeña escala”. Posteriormente presentaremos diferentes aproximaciones al proceso de generación de estructuras/culturas institucionales que permitan que los resultados de la colaboración entre docentes y asesor puedan llevarse a cabo con éxito, se mantengan y lleguen a desarrollarse de manera autónoma en el centro; esto remite al nivel “centro” de Solé (1998), y comporta, en definitiva, adentrarnos en un contexto de colaboración más amplio que permita el desarrollo institucional, en un tipo de cambio que, para este trabajo, hemos denominado “cambio a gran escala”.

## **2.1. El contexto de colaboración de asesor y docentes para el cambio a pequeña escala**

Desde el modelo educativo-constructivo es inherente la colaboración en los procesos de asesoramiento para la mejora de las prácticas educativas de los docentes; es por ello que para describir el proceso de asesoramiento necesitamos describir el proceso de colaboración. Este apartado presenta cómo se construye esa colaboración entre docente y asesor, y cómo ésta repercute en la mejora de las prácticas docentes.

### **2.1.1. El proceso de asesoramiento y la resolución conjunta de problemas**

En algunas ocasiones, el cambio en las prácticas educativas del docente se inicia cuando éste se encuentra con dificultades concretas en su desempeño; en otras, simplemente porque desea mejorar en algún aspecto sus prácticas en el aula. En ambos casos, el docente tiene la opción de apoyarse en el asesor para adquirir los conocimientos y recursos necesarios que le permitirán abordar estas situaciones de manera distinta con tal de superar los problemas que se le plantean y avanzar en la mejora de las prácticas.

Autores como Sánchez (2000) o Sánchez y García (2011), desde una lectura del asesoramiento más cercana a la resolución de dificultades específicas identificadas por los profesores, afirman que la resolución de un problema supone poner en marcha un proceso consciente de aprendizaje con el fin de conseguir aquello que no era posible alcanzar de forma previa al asesoramiento. Concretamente, estos autores definen tres fases para abordar el proceso de resolución de este tipo de problemas.

La primera de las fases implica, en cuanto a procesos más cognitivos, la comprensión del problema y su definición en términos resolubles. Aquella persona que desee resolver un problema deberá analizar y definir cuál es el estado inicial del mismo, cuál es el estado final que lo daría por solucionado, qué podemos realizar a corto-medio plazo con los recursos actuales, y el plan de acción para llevarlo a cabo. Dentro de esta fase también es necesario tener en cuenta los procesos de carácter motivacional y afectivo-emocional, pues serán determinantes a la hora de poner en marcha el proceso de resolución del problema. En primer lugar, la valoración que la persona haga sobre estado final en función de sus objetivos determinará la deseabilidad de llevar a cabo el proceso, y en segundo lugar, la

interpretación que se haga de los recursos que dispone para llevar a cabo el plan de acción determinará la viabilidad del mismo.

La siguiente fase, una vez comprendido el problema, es poner en marcha el plan de acción. Los procesos de carácter más cognitivo variarán en función de la novedad y complejidad del problema. En el caso de que exista un protocolo previo para su resolución el proceso será más sencillo que si el problema que se va a abordar carece de experiencias previas que guíen la actuación. En la dimensión de carácter motivacional y afectivo-emocional es importante mantener esa motivación que en un principio llevó a poner en marcha el proceso de resolución del problema. Habrá que tener en cuenta que, cuando se aborden problemas novedosos, pueden surgir imprevistos que exijan una mayor implicación a los participantes, que pueden poner en cuestión la motivación inicial.

Por último, es necesario realizar una evaluación de los resultados obtenidos, valorando los avances en relación al estado inicial y decidiendo si los logros corresponden al estado final o si por el contrario es necesario proponer nuevas acciones para alcanzarlo. Los procesos motivacionales y afectivo-emocionales incluidos en esta fase tienen que ver con la interpretación que cada uno hace de los logros obtenidos.

La resolución de problemas tal y como se plantea en los párrafos anteriores es un proceso complejo, en el que influyen, como se ha visto, variables de carácter cognitivo y de carácter motivacional y afectivo-emocional. El asesor emerge como una figura que, gracias a trabajar en un contexto colaborativo, ayuda a los docentes, de manera intencional y en situaciones formalizadas para tal fin, a desarrollar con éxito este proceso y resolver los problemas que se presentan en la práctica. Es por ello que Sánchez y García (2011) definen el asesoramiento como un proceso de resolución conjunta de problemas en el que los diferentes procesos incluidos en las fases anteriores son realizados conjuntamente por el asesor y el docente a partir de la construcción compartida de las representaciones del problema y los planes de acción, entre otros.

Por su parte, Lago y Onrubia (2008, 2011) definen el asesoramiento como un proceso de construcción compartida y colaborativa de mejoras, entendidas éstas como el resultado que se aspira a alcanzar tras el proceso de asesoramiento. Ya sea poniendo el foco en el problema que lo origina o en la propuesta de mejora que guía su desarrollo, el asesoramiento conlleva una construcción compartida de los contenidos a los cuales remite, lo que implica una continua negociación de significados durante todo el proceso.

Lago y Onrubia (2011) proponen una estrategia de asesoramiento que se compone de cinco fases, donde se concretan los procedimientos y las posibles tareas que asesor y asesorados llevan a cabo para establecer un contexto de colaboración y resolver conjuntamente los problemas. En las diferentes fases se incluyen procedimientos que permiten avanzar tanto en la dimensión más “fría”, relativa a los contenidos de asesoramiento, como en la dimensión “cálida” de la relación de colaboración (Sánchez & García, 2011).

Estos autores presentan los objetivos y contenidos de mejora como un elemento de gran importancia en el proceso de asesoramiento, pues su formulación determinará en gran medida el proceso. Dichos objetivos y contenidos deben definirse en términos de prácticas educativas concretas que se quieren poner en marcha. Para formularlos, será necesario delimitar diversos elementos: a qué contenidos centrales va dirigida la mejora, qué ámbitos de intervención incluye, cuáles son las dificultades de los profesores que han llevado a la propuesta del objetivo, qué elementos de la práctica serán objeto de

mejora, y cuáles serán las tareas y responsabilidades de los implicados, de tal manera que el objetivo se defina como una responsabilidad compartida.

En la primera de las fases propuestas por los autores, el objetivo es precisamente delimitar de manera compartida el problema que se va a abordar y definir el rol de los participantes en el proceso de mejora. Esta fase permite hacer visible el carácter colaborativo del proceso (formalizar la ayuda y hacerla consciente), identificar los contenidos que serán objeto de mejora a partir del problema que los genera, y concretar dichos contenidos en aspectos y dimensiones específicas de la práctica, elaborando una primera idea de lo que se pretende conseguir.

La segunda fase tiene como objetivo recoger y analizar la práctica actual de los profesores, como base para desarrollar propuestas de mejora sobre las prácticas educativas que más lo necesiten. Dichas propuestas serán entonces el resultado de analizar conjuntamente las prácticas que los docentes llevan a cabo y que están relacionadas con el contenido de mejora a la luz de modelos teóricos y experiencias sobre ese mismo contenido, todo ello en el marco del contexto y las necesidades delimitadas en la fase anterior. Partiendo del análisis de la situación real que experimentan los participantes y con la ayuda de referentes teóricos y prácticos externos sobre los contenidos de mejora, se busca establecer propuestas que sean relevantes y factibles para los participantes.

En la tercera fase se trata de llevar a cabo el diseño inicial de las mejoras de las prácticas educativas. Para ello se delimitarán, en función de los recursos disponibles, los elementos de la práctica educativa que serán objeto de mejora, se detallarán los cambios que implicarán las mejoras, el proceso para su puesta en marcha y para su evaluación, así como los instrumentos que se utilizarán para apoyarlo.

Estas tres fases permiten que el asesor y el docente avancen juntos en los elementos iniciales del proceso de resolución de problemas que proponían Sánchez y García (2011), construyendo significados compartidos sobre la comprensión del problema y la planificación de la acción para resolverlo. Los procedimientos que se presentan incluyen algunos de los aspectos que Solé (1998) defiende como necesarios para establecer contextos de colaboración, como son la atención a los problemas de los que emerge el contenido de mejora, la identificación del punto de partida real de las prácticas respecto al contenido de asesoramiento, el establecimiento de relaciones entre lo nuevo y lo dado, o la necesidad de compartir lo que se va a hacer y los motivos para hacerlo. El desarrollo de estos aspectos no solo nos permite avanzar en la resolución del problema sino que, al tener en cuenta variables que podrían mermar la motivación para la puesta en marcha de las mejoras, avanzamos también en la dimensión más cálida y emocional del proceso, valorando e incluyendo la voz de los asesorados.

La cuarta fase tiene que ver con el acompañamiento, seguimiento y apoyo a la puesta en marcha de las mejoras. El contexto de colaboración no se queda únicamente en el diseño de las mejoras sino que se expande al proceso de implementación de las mismas, dando la posibilidad de seguir conjuntamente dicha implementación, adaptar los acuerdos generales a la situación concreta de cada docente, así como realizar ajustes en la propuesta en su conjunto dependiendo de la valoración “sobre la marcha” que se haga de la implementación.

Por último, es necesaria una fase que evalúe tanto el proceso de trabajo conjunto como los resultados que se han obtenido tras la implantación de la mejora, y plantee la continuidad de la misma. Esta evaluación debe contribuir, por un lado, a mejorar las relaciones y las dinámicas de trabajo entre

asesor y asesorados, y por otro, a decidir hasta qué punto y cómo es necesario seguir trabajando en la mejora.

Lago y Onrubia (2011) clasifican el tipo de tareas que el asesor y los docentes pueden poner en marcha en cada una de estas fases a partir de dos dimensiones. La primera tiene que ver con el tipo de colaboración que realizan los participantes (tareas que realiza el asesor individualmente, tareas que realizan los docentes individualmente o tareas conjuntas de asesor y docentes). La segunda dimensión plantea diferentes tareas en función del tipo de información que se trabaja y el momento del proceso de construcción de la mejora al cual se contribuye (tareas de recogida de prácticas educativas, de análisis de prácticas vinculadas al contenido de mejora, de elaboración de propuestas de mejora de la práctica).

La estrategia presentada ofrece al asesor una guía que permite en cierta medida sistematizar el proceso de asesoramiento y la creación del contexto de colaboración, teniendo en cuenta que el objetivo final de este proceso es, al tiempo que se ponen en marcha las mejoras en la práctica, enriquecer las representaciones que tiene el profesorado sobre algún aspecto de la misma para que en un futuro pueda abordar de manera más autónoma y desde planteamientos inclusivos nuevos procesos de análisis, reflexión y cambio de dicha práctica.

### **2.1.2. La construcción de representaciones compartidas y las dimensiones de asesoramiento**

Tal y como venimos exponiendo, el asesoramiento colaborativo tiene como objetivo que asesor y asesorados construyan representaciones compartidas sobre la situación que es objeto de asesoramiento. La construcción conjunta de significados sobre los contenidos de asesoramiento, necesaria para avanzar conjuntamente hacia las representaciones compartidas, se realiza de manera paralela a la construcción del contexto de colaboración, pues solo cuando exista un espacio real de colaboración será posible poner en común, cuestionar y revisar las representaciones de las que se parte, y construir conjuntamente otras nuevas que ofrezcan una nueva comprensión de las situaciones y en consecuencia una práctica diferente para abordarlas (Solé, 1998). Configurar el contexto de colaboración significa que ambos participantes van aprendiendo cómo participar en él, delimitando sus roles y responsabilidades, de tal manera que son capaces de aportar sus conocimientos, vivencias y puntos vista para negociarlos y construir significados compartidos.

En base a la necesidad de construir de manera conjunta e interrelacionada significados referentes al contenido de asesoramiento y al contexto de colaboración, el asesor durante el proceso debe atender, como se ha señalado, tanto a la dimensión fría como a la dimensión cálida del asesoramiento (Sánchez & García, 2011; Sánchez, 2000). La dimensión fría hace referencia a aquellas actuaciones que realiza el asesor con el objetivo de acompañar las actividades de carácter más cognitivo que promueven la resolución de problemas. Por su parte, la dimensión cálida tiene que ver con las acciones que realiza el asesor con el fin de generar un clima de aceptación, valoración y confianza durante las interacciones, clima que permitirá, entre otras cosas, la expresión de las diferentes visiones de los participantes sin miedo a ser juzgados.

Podemos asumir un cierto paralelismo entre estas dos dimensiones y los dos procesos de construcción que se dan en el asesoramiento propuestos por Lago y Onrubia (2011). Las acciones que el asesor realiza dentro de la dimensión fría estarán orientadas a favorecer la negociación de significados de carácter más cognitivo y en consecuencia la construcción conjunta de significados relativos al contenido de asesoramiento. Por su parte, aquellas acciones recogidas en la dimensión cálida de

asesoramiento favorecen la construcción del contexto de colaboración, en tanto que propician relaciones que posibilitan dinámicas de participación colaborativa. A pesar de esta correspondencia no debemos olvidar que ambas dimensiones se encuentran interrelacionadas y se influyen mutuamente.

Analicemos un poco más en profundidad este proceso de cambio en las representaciones y la contribución de las dimensiones del asesoramiento a la generación de otras nuevas representaciones. Tanto Sánchez (2000) como Solé (1998) nos hablan de la necesidad de partir de las representaciones iniciales que los participantes tienen sobre la realidad que es objeto de asesoramiento. Gracias a que el asesor promueve un clima de valoración, escucha y confianza (dimensión cálida), los participantes se ven legitimados a compartir sus conocimientos, experiencias y puntos de vista sobre la situación particular que se está abordando y a criticar de manera constructiva las aportaciones de los otros. De esta manera, el contexto de colaboración nos ofrece un espacio donde hacer explícitas esas representaciones iniciales. Solé (1998) añade algunas ideas sobre el cambio de las representaciones atendiendo a premisas de la concepción constructivista del aprendizaje escolar y de la enseñanza. Esta autora comenta la necesidad de promover un desequilibrio en las representaciones iniciales para que exista la posibilidad de cambio de las mismas. Generar el desequilibrio en las representaciones no es un proceso fácil, pues implica un cuestionamiento no sólo de lo que se sabe sobre esa situación sino también de la posición que la persona tiene ante ella. Debido al coste cognitivo y emocional que conlleva es necesario que la persona le vea sentido a emprender el proceso de cambio de la representación. El sentido vendrá dado por la valoración que se haga de los beneficios del cambio en contraposición con los costes. En este proceso, el asesor debe ser capaz de proponer objetivos o estados finales acordes con las expectativas del docente, actuación propia de la dimensión fría del asesoramiento. Por otro lado, la explicitación por otros participantes de sus representaciones puede aportar elementos que promuevan ese desequilibrio. Una vez puesta en revisión la representación inicial, empieza el proceso de reconstrucción de la misma en el que el asesor aportará elementos significativos para los asesorados con el fin de generar representaciones enriquecidas y compartidas.

En definitiva, el docente es el único capaz de reconstruir sus representaciones hacia otras más enriquecidas y compartidas con los demás participantes del proceso de asesoramiento. En este escenario, el papel del asesor se focaliza, por un lado, en contribuir a generar un clima donde se haga posible el cuestionamiento de las representaciones de cada uno de los participantes, y por otro, en proveer de elementos que permitan enriquecer las representaciones compartidas resultantes del proceso de negociación, incidiendo intencionalmente en la direccionalidad y profundidad de dicho proceso.

## **2.2. El contexto de colaboración institucional para el cambio a gran escala**

Debemos tener en cuenta que los docentes no trabajan en el vacío, sino que se encuentran dentro de una institución cuya dinámica supone un condicionante en los grados de libertad que tiene cada docente a la hora de poner en marcha sus planes de mejora, en tanto que puede contribuir o en su defecto dificultar dichos procesos. Para desarrollar el papel del asesor en el nivel institucional hemos querido revisar la literatura sobre el cambio y la mejora de la escuela para conocer el tipo de estructuras que permiten el desarrollo institucional a través de la colaboración, y la manera en la que esta colaboración toma forma. Queremos conocer el rol del asesor en la promoción de cambios a nivel institucional que permitan a la escuela erigirse como una institución capaz de llevar a cabo procesos de innovación y mejora de manera autónoma. En un primer punto desarrollamos, a partir de los planteamientos que llevaron a considerar la escuela como objeto del cambio, varias estructuras orientadas hacia la generación de cambios desde la escuela. Tras esto recogemos un tipo de apoyo

que se basa en estas premisas y en el cual se incluye la participación del asesor. Para concluir este apartado, presentamos en base a lo expuesto los principios de actuación que guían al asesor para abordar la intervención a este nivel.

### **2.2.1. Del Desarrollo Basado en la Escuela (DBE) a las Comunidades de Aprendizaje (CdA)**

El Desarrollo Basado en la Escuela (DBE) surge en el territorio anglosajón dentro de las propuestas orientadas al cambio y la mejora de las escuelas. De manera similar a la evolución de la actuación del asesor desde un enfoque clínico a un enfoque educativo (Domingo, 2010), las propuestas de mejora de la escuela evolucionaron de una visión del cambio en base a prescripciones externas a evidenciar la necesidad de que las propuestas de cambio tengan en cuenta las características de los centros donde se desarrollan (Murillo, 2003). Es por ello que el movimiento del DBE parte de la idea de que el cambio y la innovación deben darse en y desde la escuela, capacitando a todos sus miembros para comprometerse y gestionarlo. La escuela se establece como unidad de cambio, que alcanzará un funcionamiento eficaz cuando sea capaz de desarrollar y gestionar de manera autónoma aspectos curriculares, organizativos e incluso la formación de sus miembros (Area & Yanes, 1990). Esta mirada a los procesos de innovación se genera en respuesta a la propuesta de alcanzar una educación de calidad para todos los alumnos, más allá de la idea de la escolaridad universal (Domingo, 2010). La variabilidad que presenta cada centro, debido a factores como el contexto sociocultural en el que se encuentra, sus estructuras o los recursos personales y materiales que posee, influye en la forma que deben tomar las estrategias de cambio para conseguir promover prácticas y centros inclusivos (Booth & Ainscow, 2000).

El cambio y la innovación, desde esta perspectiva, son fruto del aprendizaje que los miembros de la institución van adquiriendo a partir de las experiencias que se generan dentro de la propia institución. Es una conceptualización del aprendizaje que parte de presupuestos propios de las teorías sociales y culturales según las cuales el aprendizaje se considera un proceso situado y el conocimiento un fenómeno socialmente construido. Es por ello que el conocimiento, entendido como aquella información que nos permite entender una situación y poder actuar en ella, emerge y toma sentido en un determinado contexto social y cultural (Greeno, 2006; Perkins, 1993; Wenger, 2004). Las escuelas, como instituciones que se desarrollan desde el interior, deben ser capaces de gestionar el conocimiento que generan, de tal manera que puedan aprender y desarrollarse a partir del desarrollo de su práctica profesional.

Para generar ese aprendizaje a partir de los procesos que se ponen en marcha en la institución y llevar a cabo cambios desde dentro es necesario proveer a los centros de mayor autonomía. Esta autonomía exige, por un lado, una cultura colaborativa de centro que se traduzca en la participación conjunta de todos sus miembros para la mejora de las prácticas del centro; y por otro, una formación permanente del profesorado ajustada a las necesidades propias de cada centro y que parta de la reflexión conjunta de las prácticas que se están desarrollando (Area & Yanes, 1990; Yanes, 1989). El DBE establece la estrategia de resolución de problemas como la vía principal para conseguir que la escuela sea una institución autónoma capaz de realizar cambios desde su interior. Considera que mediante esta estrategia los profesores no solo adquieren el conocimiento necesario para resolver una situación concreta, sino que se apropian del proceso de resolución con el objetivo de poder aplicarlo en momentos posteriores.

Desde esta estrategia de generación de conocimiento colectivo y aprendizaje en el proceso de resolución de problemas por parte del conjunto de la institución, se está defendiendo la consideración

de la escuela como una organización que aprende (OA) (Bolívar, 2000; Fullan, 2006; Gairín, 2000). Estas organizaciones se caracterizan por unas estructuras y dinámicas que promueven el aprendizaje de sus miembros, orientando dicho aprendizaje hacia el desarrollo tanto personal como de la institución. Lo importante en estas organizaciones no es proveerse de las soluciones que permitirán abordar problemas futuros sino establecer las condiciones y erigir las estructuras necesarias que permitan generarlas cuando sea necesario. Estas estructuras deberán promover la participación, el diálogo y la reflexión conjunta de los agentes educativos, y la posibilidad de institucionalizar los aprendizajes y mejoras resultantes del proceso reflexivo (Gairín, 2000; Gairín & Rodríguez-Gómez, 2015). De esta manera se promueve la conciencia de los miembros sobre cómo se va generando su realidad y se capacita a sus miembros para cambiarla (Segel, 1990 citado por Fullan, 2006).

La definición de las OA y lo que en su interior se pretende conseguir hace necesario, tal y como expone Gairín (2000), que se promueva la participación y negociación cooperativa entre sus miembros, que se considere la necesidad de desarrollar roles diferentes a los tradicionales dentro de esa dinámica cooperativa, y que se replanteen los sistemas de evaluación y planificación así como el papel que desempeñan los diferentes agentes educativos, todo esto en el seno de estructuras y sistemas de desarrollo flexibles. Estas ideas son recogidas en los resultados obtenidos en la revisión que Arbós y Tintoré (2010) realizaron sobre literatura relacionada con las OA. Estos autores obtuvieron como resultado que la cultura basada en valores y favorable al aprendizaje, el liderazgo transformacional, y el trabajo en equipo eran los tres rasgos que la mayoría de las investigaciones destacaban como importantes para el aprendizaje desde la institución. Estas tres características coinciden con el tipo de escuelas que según Solé y Martín (2011) ofrecen una educación de calidad. Según estas autoras, estas instituciones disfrutaban de un liderazgo participativo, y en ellas el trabajo en equipo es la manera cotidiana en la que los profesores realizan su labor, se propicia un clima favorable hacia el aprendizaje, y la confianza y el respeto mutuo son los componentes fundamentales de las relaciones.

Una idea similar es la que subyace al concepto de Comunidades de Aprendizaje (CdA). Considerar la escuela como una CdA implica generar estructuras y dirigir las actuaciones de los diferentes agentes hacia la consecución de aprendizajes colectivos, pues éstos se consideran la base del aprendizaje de cada individuo que participa en la comunidad (Wenger, 2004). Las CdA se fundamentan, por un lado, en la consideración de todos sus miembros como agentes activos que gestionan el conocimiento que generan en el desarrollo de la práctica profesional; y por otro, en el compromiso colectivo de promover el aprendizaje de cada uno de los miembros de la comunidad y la mejora de las prácticas que llevan a cabo (Esteve & Carandell, 2011; Mitchell & Sackney, 2001; Wenger, 2004). Podemos considerar que una escuela constituida como una CdA es una organización que aprende, pues ambos conceptos parten de la misma conceptualización del proceso de aprendizaje y establecen como objetivos la generación de conocimiento y la gestión del mismo para utilizarlo en los momentos que sea necesario.

Mitchell y Sackney (2001) defienden que, para que la escuela pueda constituirse como una CdA es necesario capacitarla en tres niveles: individual, interpersonal y organizacional. La atención a los factores que influyen en la construcción de estos tres niveles posibilita la gestación y mantenimiento de una CdA.

Sin olvidar que el aprendizaje colectivo es la esencia de las CdA, debemos tener en cuenta y comprender el proceso de aprendizaje individual que se vincula al mismo. La capacitación individual a la que aluden estos autores hace referencia al conocimiento profesional de cada individuo, constituido

tanto por su conocimiento práctico, sus valores, expectativas, etc., que los docentes traen consigo, como por los profesionales con los que se relaciona y el tipo de conocimiento que comparte con ellos. Teniendo esto en cuenta, es necesario llevar a cabo la capacitación a nivel individual partiendo de este bagaje que el docente trae consigo. Para ello, se propone la creación de espacios que permitan explicitar aquellas partes de la narrativa profesional que deben ser reconstruidas por no existir coherencia entre lo que uno dice y hace (Argyris & Schon, 1978; citado en Mitchell & Sackney, 2001). Una vez se es consciente de esta discrepancia, es necesario promover la identificación de nuevas aportaciones que permitan ampliar el propio conocimiento profesional. Este nivel de capacitación apuntaría la influencia que las teorías constructivistas tienen sobre la conceptualización del aprendizaje en este tipo de comunidades.

En un segundo nivel, es necesario atender al tipo de relaciones que se establecen entre los miembros y las dinámicas de trabajo conjunto que se ponen en marcha, lo que estos autores denominan la capacidad interpersonal de una CdA. El desarrollo de esta capacidad es de vital importancia pues en una CdA los procesos de negociación y debate entre puntos de vista diferentes son la base para el aprendizaje, el cual se sitúa en la propia discusión para resolver los problemas que se presentan.

Para capacitar a una comunidad en este ámbito interpersonal es necesario atender en primer lugar a aspectos afectivos y emocionales, generando, tal y como exponen los autores, un buen clima afectivo, basado en el establecimiento de relaciones de confianza entre los miembros. Valorar todas y cada una de las aportaciones que se realizan, o que los líderes, formales e informales, promuevan la participación de todos los miembros, son algunas de las estrategias que permiten crear ese espacio confortable para compartir nuevos puntos de vista, reflexionar sobre ellos y debatirlos. En segundo lugar, es necesario construir un clima cognitivo, el cual se ve facilitado gracias a las dinámicas afectivas que emergen de la atención a los aspectos anteriores. Los autores consideran el clima cognitivo como el conjunto de diálogos críticos que promueven el aprendizaje tanto grupal como individual a partir de la negociación de los diferentes puntos de vista de los participantes. En esencia, estos dos ámbitos harían referencia a los dos procesos de construcción que se generan en el proceso de asesoramiento: la construcción del contexto de colaboración – clima afectivo – y la construcción de las mejoras – clima cognitivo – (Lago & Onrubia, 2011). Mitchell y Sackney añaden un tercer ámbito para capacitar la institución a nivel interpersonal, que tiene por objetivo promover el buen funcionamiento del grupo con el fin de que sean capaces de trabajar y aprender juntos. Para promover el entendimiento entre los miembros del grupo y trabajar de manera colaborativa en la generación de nuevas prácticas es necesario que la comunicación se realice sin miedo al juicio de los otros, de tal manera que exista una contribución real y significativa de cada miembro en ese proceso de indagación colectiva. La generación del conocimiento dentro del grupo supone llevar a cabo un proceso complejo, que incluye explicitar lo que se hace, cuestionarlo y reconstruirlo a partir de la reflexión colectiva. A un proceso similar hacen referencia Esteve y Carandell (2011) al defender que, para constituir una Comunidad de Práctica entre los docentes (estructura que parte de las mismas premisas sobre el aprendizaje que la CdA), es necesario llevar a cabo lo que han denominado ciclos reflexivos complejos, cuyo objetivo es sistematizar los procesos reflexivos sobre las diferentes experiencias que vivencian sus miembros, con el fin de promover la construcción compartida de conocimientos y avanzar de manera autónoma hacia la mejora de la institución. Estos ciclos promueven dinámicas grupales que permiten la reconstrucción de las representaciones de cada uno de los miembros a partir de la construcción de conocimiento compartido entre todos ellos. En definitiva, la capacitación interpersonal tiene que ver con proveerse de las herramientas cognitivas, comunicativas y afectivas necesarias para poder autorregular la gestión del conocimiento que se genera en la escuela.

Por último, la capacitación organizacional hace referencia a las estructuras en las que trabajan los individuos, ya que, en muchas ocasiones, estas estructuras son responsables de promover o limitar las relaciones entre los miembros de la comunidad. La capacitación organizacional supone atender, en primer lugar, a las estructuras mentales de los propios miembros, ya que una primera barrera al desarrollo de una CdA se sitúa en las concepciones individualistas que muchos agentes educativos mantienen sobre su profesión. En segundo lugar, es necesario replantear las estructuras en las que se integra la formación profesional, con el fin de conectar éstas con las prácticas educativas y la vida escolar de la institución evitando formaciones encapsuladas y descontextualizadas. En tercer lugar, teniendo en cuenta la importancia que en este tipo de estructuras tiene la actividad reflexiva colectiva de sus miembros, es crucial promover diferentes estructuras en las que se ofrezca, sin imposición, la oportunidad de conversar, colaborar o establecer redes con el objetivo de promover una cultura de indagación. Por último, las estructuras deben posibilitar relaciones de poder horizontales donde la administración pase de ser un órgano desconectado de la vida de la institución, cuya función es controlar, evaluar y sancionar si se da el caso, a ser un órgano que conozca la institución, facilite su desarrollo y ayude a construir mejoras y solucionar problemas. Esta visión de la administración propicia mayor seguridad a los docentes para involucrarse en prácticas innovadoras. Como consecuencia, el liderazgo en estas estructuras se extiende por la institución posibilitando que cualquier individuo adquiera el rol de líder en función de la situación, lo que se ha conceptualizado como liderazgo distribuido (Murillo, 2006).

En definitiva, la transformación de una escuela en una CdA exige la participación activa y consciente de todos los agentes educativos del centro con el fin de que los procesos de aprendizaje grupales tengan incidencia significativa en el aprendizaje individual de cada uno de los miembros. Para promover este tipo de participación es necesario hacer explícitos los procesos cognitivos y afectivos que influyen en el aprendizaje de la comunidad, de tal manera que sean los propios agentes los encargados de controlarlos y ponerlos en marcha, generando así un contexto de colaboración que les permitirá autorregular sus procesos de innovación y permitir el desarrollo institucional desde la escuela.

### **2.2.2. Grupos de apoyo entre docentes**

Propuestas como la de los Grupos de Apoyo Entre Profesores (GAEP) contribuyen a la promoción de este tipo de organizaciones. Estos se definen como “modalidades de apoyo interno a la escuela gestionada y articulada desde su interior” (Parrilla, 2004, p. 67). El objetivo es proporcionar a los docentes ayudas entre iguales de carácter formal e intencional, que les permitan solucionar los problemas que aparecen en su práctica profesional y atender eficazmente a la diversidad de sus aulas.

Estos grupos surgen en territorio anglosajón como apoyo para superar las dificultades a la hora de desarrollar procesos de enseñanza en aulas con alumnos con necesidades educativas especiales, objetivo que se ha ampliado posteriormente hasta considerar dichos grupos como un apoyo para abordar las dificultades que los docentes se encuentran a la hora de atender a la diversidad de su aula (Creese, Norwich, & Daniel, 1997). La literatura sobre inclusión (Booth & Ainscow, 2000) evidencia la necesidad de transformar las prácticas educativas tradicionales así como las escuelas en su conjunto para poder atender a esa diversidad, destacando como base de esa transformación la generación de procesos de apoyo dentro de las instituciones. En este sentido, autoras como Parrilla (2004) y Gallego (2002) defienden la necesidad de promover procesos de apoyo basados en un enfoque educativo cuyo objetivo sea la promoción de culturas colaborativas e inclusivas, en contra de aquellos procesos de apoyo de corte clínico cuyo resultado acaba siendo la dependencia de diferentes figuras de apoyo y

una visión individualista del desempeño docente. Dentro de esta conceptualización del apoyo, se reconoce que tanto los profesionales como la propia escuela están capacitados para conseguir atender a la diversidad de sus miembros, y se considera el apoyo entre iguales como una oportunidad para superar las dificultades que se presentan para atender a la diversidad; por último, esta conceptualización del apoyo parte de la necesidad de promover acciones y representaciones nuevas que permitan una participación equitativa de todo el alumnado (Parrilla, 2004).

Los GAEP están compuestos por dos o tres tutores (con diferentes años de experiencia en el centro) y el profesor de apoyo a la integración o, en el caso de los institutos, el asesor. Esta composición proporciona al grupo, por un lado, experiencia en temas de atención a la diversidad, y por otro, las representaciones sobre el funcionamiento de la escuela por parte del colectivo docente con mayor bagaje en el centro, y también la visión de aquellos docentes de nueva incorporación.

Para poner en marcha estos grupos es necesario, tal y como expone Parrilla (2004), un proceso de aproximadamente dos años, que esta autora fragmenta en tres fases. La primera tiene como objetivo capacitar a los componentes del grupo para ayudar en la búsqueda de soluciones a las dificultades de sus iguales. Esta formación pretende dotarles de las herramientas teóricas y metodológicas necesarias para poder desarrollar las sesiones de apoyo. La segunda fase es la puesta en marcha de los GAEP en los diferentes centros, la cual implica realizar la difusión, entre los miembros del centro, de los objetivos y oportunidades que ofrece este grupo. La última fase hace referencia al desarrollo de la labor propia de los GAEP, es decir al inicio de las sesiones de apoyo a aquellos docentes que reclamen su ayuda. El desarrollo de estas sesiones tiene una estructura similar a las fases que se definen en la estrategia de asesoramiento para la mejora de las prácticas educativas de Lago y Onrubia (2011): descripción por parte del docente del problema a resolver, análisis conjunto del problema, elaboración de una propuesta conjunta de acción para abordar la situación, planificar su puesta en marcha, su seguimiento, así como la evaluación del mismo (Gallego, 2002; Parrilla, 2004).

Diferentes investigaciones (Creese et al., 1997; Gallego, 2002) ponen de relieve la contribución de estos grupos a la generación de culturas colaborativas y de procesos que permiten el desarrollo profesional. Su estructura permite, por un lado, generar conocimiento compartido gracias a la reflexión conjunta entre los diferentes participantes sobre los casos y sobre el desarrollo de las estrategias aplicadas; y por otro, promover la toma de decisiones conjunta, extendiendo la responsabilidad y el compromiso del proceso de cambio más allá del docente individual.

### **2.2.3. El papel del asesor en el nivel institucional**

Aunque pueda parecer que en los contextos de colaboración para el cambio a este nivel la figura del asesor se desvanece, consideramos que ésta adquiere un papel fundamental debido a la complejidad de las relaciones, estructuras y procesos que se ponen en marcha. Mientras que en el contexto de colaboración para el cambio a pequeña escala el asesor se situaba como elemento visible del cambio, en este nivel el asesor es un apoyo más entre otros, consciente de que debe proveer de las mejores condiciones para poder desarrollar innovaciones que ayuden a establecer en el centro unas prácticas educativas que incluyan la diversidad de todo el alumnado.

Desde las ideas del movimiento de DBE, el papel que desempeña el asesor recuerda en gran medida a la propuesta desarrollada en el apartado anterior (partir de las necesidades del profesorado, ayudar a conectar la teoría con la práctica diaria, partir de procesos colaborativos para promover el cambio...); sin embargo, se amplía el objeto de asesoramiento atendiendo no sólo al profesor individual y su

actividad dentro del aula sino también al conjunto de profesores, las dinámicas grupales que se generan y a la escuela en su conjunto (Area & Yanes, 1990). En consecuencia, el contexto de colaboración necesario para el cambio y la mejora educativa se expande.

De manera más concreta, en las CdA el asesor se sitúa como la figura que ayuda a los docentes a poner en marcha procesos de reflexión colectiva como medio para generar conocimiento compartido y promover cambios en sus prácticas. En este nivel institucional, las representaciones sobre el objeto de mejora son reconstruidas por la participación conjunta de diferentes miembros de la comunidad y no únicamente por el docente y el asesor. Es por ello necesario trabajar las dinámicas que deben establecerse para poder llegar a compartir y desarrollar representaciones y prácticas nuevas. En base a estas exigencias, Esteve y Carandell (2011) defienden que la intervención asesora debe tener tres objetivos principales: el primero de ellos, ayudar a promover representaciones compartidas sobre la estructura de trabajo que permite llevar a cabo un proceso de mejora conjunta, poniendo en marcha lo que ellas han denominado ciclos reflexivos completos; el segundo, ayudar al centro a delimitar, concretar y compartir los objetivos de mejora que quieren alcanzarse; y por último, ayudar al centro a dinamizarse desde su interior.

Por su parte, los GAEP afirman que parte de su éxito se debe al desarrollo de un apoyo crítico e innovador: “el trabajo de apoyo a los compañeros que más se valora en los centros es aquel que se parece más a un análisis crítico de la situación planteada (“pensando todos juntos”) que a la importación de modelos o pautas de acción ajenos a la propia situación” (Parrilla, 2004, p. 69). Esta afirmación nos lleva a considerar la figura del asesor como un amigo crítico o “critical friend”, situándolo como un promotor de cambios a partir de la aportación de puntos de vista diferentes que, en un contexto de colaboración, hacen posible la reconstrucción por parte del docente de sus ideas y prácticas habituales, así como el avance de proyectos conjuntos (Swaffield, 2008).

Podemos definir las funciones del asesor en este nivel dentro de las dimensiones frías y cálidas a que aludíamos en el nivel del aula. Por un lado, en la dimensión fría, el asesor se sitúa, en primer lugar, como promotor de estructuras que permitan al conjunto de docentes poner en marcha procesos de evaluación y reflexión colectiva sobre la propia práctica y las concepciones que subyacen a dicha práctica. Estas estructuras se situarán como el punto de partida para la generación de proyectos compartidos de mejora, en función de los problemas e inquietudes que se generen en el centro. En segundo lugar, el asesor deberá contribuir en la institucionalización de las mejoras que se generen a través de la participación colectiva. Establecer estas estructuras y capacitar a los docentes para llevar a cabo estos procesos de reflexión colectiva hace posible un desarrollo profesional autónomo, reflexivo, continuo y contextualizado, necesario para abordar el contexto educativo cambiante con el que se enfrentan en la actualidad los docentes (Esteve et al., 2010). En esta dimensión no debemos olvidar las aportaciones que el asesor hace al desarrollo de la resolución conjunta de problemas a partir de su experiencia en el campo de la atención a la diversidad. Desde esa posición de amigo crítico, el asesor debe incidir en esos procesos autorregulados de construcción de conocimiento colectivo aportando puntos de vista que guíen a los docentes a generar prácticas inclusivas.

Por otro lado, en relación a la dimensión cálida, el asesor deberá ayudar a que los propios agentes educativos sean capaces de generar un contexto de colaboración compartido, promoviendo valores de respeto, confianza y ayuda mutua a partir de la escucha activa, la promoción de la participación o la valoración de las diferentes aportaciones de los miembros. Igual que en el cambio a pequeña escala, el establecimiento de este contexto de colaboración es un requisito indispensable para promover cambios a este nivel, pues sólo cuando exista la seguridad de los miembros para explicitar sus propias

ideas y confrontarlas con las de los otros será posible un cambio en sus representaciones y en sus prácticas. Esta ampliación del contexto de colaboración permite poner en marcha procesos de cambio manteniendo la sostenibilidad de la institución gracias a la implicación de todos los miembros en esos procesos.

Para finalizar este apartado, creemos pertinente retomar lo que Domingo (2010) identifica como las tres dimensiones en las que debe incidir el asesor con tal de generar una visión compartida de la realidad en la que trabajan los docentes y en las que de alguna manera se integran muchas de las ideas que hemos recogido en los párrafos anteriores. La primera de ellas hace referencia a la dimensión institucional, cuyo objetivo será generar y hacer explícitas las direcciones que toma el centro, su visión o su proyecto, que debe responder a la diversidad del alumnado. La segunda es la dimensión estratégica, en la que el asesor deberá promover la materialización práctica de ese proyecto conjunto, promoviendo la generación de proyectos en torno a diferentes campos de mejora. Y la tercera es la dimensión que nosotros llamaremos formativa, pues el objetivo será la capacitación del profesorado en pos de su autonomía para la resolución de problemas.

En este trabajo nos centramos en las relaciones de colaboración que deben darse en el interior de la escuela. Sin embargo, no debemos olvidar que el asesor y el centro en su conjunto tienen un compromiso con la comunidad en la que se desarrollan y con las familias en particular, lo que las convierte en agentes con una voz indispensable en el desarrollo de esta visión compartida del centro.

### **3. Revisión de trabajos empíricos**

Una vez hemos compartido el bagaje conceptual sobre el papel del asesor en los procesos de colaboración para la mejora de las prácticas de los docentes en el aula, así como para la mejora de la institución en su conjunto, el objetivo de este apartado es revisar algunos trabajos empíricos llevados a cabo en el contexto español y publicados en los últimos cinco años sobre estos procesos. Los criterios de inclusión y exclusión utilizados durante la revisión se recogen en el Anexo 1.

El número total de trabajos incluidos es de ocho artículos y una tesis, los cuales presentaremos, en paralelo a la estructura presentada hasta ahora, según el ámbito donde el proceso de asesoramiento incide. Un primer apartado, por tanto, incluye aquellos trabajos en los cuales incide de manera mayoritaria en las prácticas de aula de los docentes, es decir en a pequeña escala, mientras que en el segundo grupo el contexto de colaboración se amplía al conjunto de agentes educativos y lleva a cambios a gran escala incidiendo en la estructura y las relaciones en la institución.

#### **3.1. Trabajos empíricos que recogen procesos de colaboración orientados al cambio a pequeña escala**

Dentro de este grupo presentamos tres de los nueve documentos incluidos en la revisión, que tal y como hemos expuesto hacen alusión a algún proceso de colaboración que tiene como consecuencia cambios a nivel de prácticas que el docente, o un pequeño grupo de docentes, lleva a cabo en el aula.

El primer trabajo, llevado a cabo por García, Mesón y Sánchez (2014), aspira a conocer qué situaciones pueden dificultar el proceso de colaboración entre asesor y docentes; más concretamente, su objetivo es explorar las variables que influyen en la aparición de dichas dificultades. Para ello, se lleva a cabo un reanálisis conjunto de dos corpus de datos recogidos por los propios investigadores en dos investigaciones anteriores, los cuales incluían transcripciones de las diferentes sesiones de trabajo que llevan a cabo tres asesores (en una de ellas) y dos orientadoras (en la otra). Para este reanálisis, se

dividen las sesiones de trabajo recogidas en lo que los autores denominan “episodios”, los cuales están constituidos por un conjunto de intercambios comunicativos que hacen referencia a un mismo momento del proceso de resolución de problemas –definición del problema, búsqueda de solución y evaluación–. En estos episodios se identifican las distintas dificultades para el proceso de colaboración, ya definidas a partir de un trabajo anterior (véase Sánchez, 2000), atendiendo entre ellas de manera especial a la hiperresponsabilización por parte del asesor. Además de las dificultades, se identifica el tema y el origen de la demanda que se está tratando en cada uno de los episodios. Posteriormente se lleva a cabo un análisis para identificar si existen relaciones entre las variables estudiadas –episodio, origen de la demanda y tema – y las dificultades.

Los resultados evidencian que las dificultades para la colaboración son algo inherente en el proceso de asesoramiento. Casi todas las dificultades consideradas aparecen en los dos corpus de datos, siendo las dificultades más frecuentes los “acuerdos generales”, en el caso de las orientadoras, y la “desorganización” en el caso de los asesores<sup>1</sup>. En relación a los episodios, en las orientadoras se dan con mayor frecuencia los momentos de búsqueda de soluciones, mientras que en los asesores hay una distribución más equitativa de los momentos de definición del problema y búsqueda de soluciones. Otro dato significativo es que los momentos de evaluación eran escasos en las orientadoras e inexistentes en el caso de los asesores. Los análisis no muestran relaciones significativas entre los momentos del proceso de resolución de problemas y la aparición de dificultades. En relación al origen de la demanda, en el caso de las orientadoras la mayor parte de las cuestiones abordadas son planteadas por ellas y en contadas ocasiones por los docentes o el equipo directivo, y alrededor de una cuarta parte están apoyadas en protocolos o normativas que legitiman su iniciativa. En el caso de los asesores, en la mayoría de las ocasiones también son ellos los responsables de haber introducido los temas tratados. Los análisis no muestran relaciones significativas entre el origen de la demanda y el número de dificultades que aparecen. En relación al tema, los procesos de enseñanza y aprendizaje centrados en alumnos concretos son los que aparecen con más frecuencia en ambos casos, seguidos de temas relacionados con orientación y tutoría en el caso de las orientadoras. El análisis evidenció la presencia de mayor número de dificultades cuando se hablaba de los procesos de enseñanza–aprendizaje. Este último resultado se relaciona con lo obtenido por Luna (2011) que muestra que los asesores abordan en contadas ocasiones los procesos de enseñanza y aprendizaje con los docentes, ya que los docentes lo consideran como un ámbito donde los asesores no tienen voz. Para esta cuestión, los autores de este trabajo proponen un doble abordaje, por un lado, mediante la formación de los docentes en estrategias que les permitan afrontar conjuntamente estos procesos, y por otro, generando y haciendo explícita una visión compartida de lo que se considera necesario enseñar y sobre cómo enseñarlo. Sobre la hiperresponsabilización, los resultados muestran que las orientadoras participaban en mayor medida en la fase de búsqueda de soluciones, cuando se abordaba algún tema para el cual se sentían legitimadas por el centro o la legislación, y cuando se abordaban temas relacionados con la orientación y la tutoría.

El segundo trabajo, llevado a cabo por García-Llamas y Quintanal (2014), describe un proceso de colaboración entre profesores universitarios, ejerciendo el rol de asesores, y un grupo de docentes de un colegio público en torno a un contenido de mejora concreto, el desarrollo lector de los alumnos. Se trata de una investigación–acción colaborativa cuyo objetivo es evaluar la efectividad de materiales didácticos para la mejora de la lectura, basados en un enfoque competencial y elaborados de manera

---

<sup>1</sup> *Acuerdos generales*. Pese a definir posibles soluciones o posibles puntos de vista, no se definen responsables, tiempos, conclusiones... *Desorganización*. Falta de estructuración en el tema que se está abordando. (García et al., 2014, p. 294)

colaborativa con el profesorado responsable de la implementación. En una primera fase de la investigación, se realiza una formación teórica a los docentes sobre el concepto de competencias y sobre didáctica de la lectoescritura. En una segunda fase, los docentes, con el apoyo virtual de los profesores universitarios, generan unidades didácticas (UD) en los términos que se consensuaron en un grupo de discusión. En el trabajo no se detallan los encuentros pero se señala que tanto en el proceso de generación de las UD como durante su aplicación hubo una comunicación continua a través de una plataforma online (intercambio documental, foros y videoconferencias de trabajo conjunto). Se comparte una secuencia de trabajo para la elaboración de la UD que consta de tres fases. Una vez elaborada, la UD es evaluada mediante una rúbrica tanto por el equipo de investigadores como por los propios docentes, y los investigadores realizan sugerencias de mejora que aplican los docentes en momentos posteriores. Una última fase de la investigación corresponde a una fase experimental, en que se pone a prueba la efectividad de las UD a partir de la mejora de los resultados de los alumnos. Una vez finalizado el proceso, los investigadores llevan a cabo un grupo de discusión con tal de recoger la evaluación de los docentes sobre la experiencia.

Los resultados del grupo de discusión final ponen de relieve varias cuestiones. En primer lugar, las dificultades que supuso para los docentes adquirir un rol activo en el desarrollo de UD, contrariamente al uso habitual de materiales editados por agentes externos. En segundo lugar, la seguridad que experimentaron los docentes al utilizar en el aula el material que ellos mismos habían realizado. Los autores del estudio relacionan esta cuestión con la adquisición de conocimiento teórico y la implicación en la elaboración de las unidades. En tercer lugar, la necesidad de promover un cambio en la concepción sobre cómo elaborar materiales desde un enfoque competencial, centrándose en mayor medida en las acciones didácticas que iban a poner en marcha en aula. En cuarto lugar, los docentes afirmaron que la implicación de los alumnos había supuesto una gran motivación para ellos. En quinto lugar, se propusieron mejoras en las unidades didácticas a partir de la participación que habían tenido las familias durante su desarrollo. Por último, un tema que destacaron los docentes como punto débil fue la escasa coordinación interna. Los resultados documentados a nivel de aula y de logro académico de los alumnos han sido positivos (en relación a la variable estudiada, es decir, el desarrollo lector) sin embargo no ha habido incidencia en relación a la colaboración entre los docentes, e incluso se ha evidenciado como una carencia dentro del proceso de colaboración realizado con la universidad.

El tercer trabajo fue llevado a cabo por Luna (2011). Se trata de un estudio de casos en el que se realiza un análisis del proceso de colaboración que ponen en marcha dos asesores, expertos y eficaces, que trabajan en dos institutos de Educación Secundaria de la comunidad de Madrid. A partir de las transcripciones de las reuniones que los dos asesores realizan con varios tutores durante el curso académico, la autora analiza, por un lado, las temáticas que se abordan en dichas sesiones, y por otro, cómo se evidencia la colaboración en la dimensión cognitiva y emocional del proceso de asesoramiento.

Los resultados muestran que, en estas reuniones, la mitad de las actividades hacen referencia al desarrollo del plan de orientación anual y la coordinación sobre los diferentes recursos del centro (planificación de grupos de apoyo para la atención a la diversidad, organización de reuniones de evaluación, preparación de eventos lúdicos...), mientras que la otra mitad hacen referencia a la revisión o el abordaje de casos de alumnos concretos. En el análisis de la dimensión más cognitiva del proceso de colaboración, se identifica qué momentos del proceso de resolución de problemas se hacen más explícitos, bajo el presupuesto de que hacer público un proceso da oportunidad a la colaboración. Los resultados muestran que la definición del problema es el componente más

compartido en estas reuniones, seguido de la búsqueda de soluciones y con escasa presencia de la evaluación de las soluciones adoptadas. Otro dato que se destaca en esta dimensión es el uso de protocolos, los cuales harían referencia a soluciones que se establecieron a partir de la discusión sobre problemas pasados y que ahora se utilizan como actuaciones institucionalizadas y validadas por los miembros para abordar problemas futuros similares. Por último, los resultados muestran una participación equitativa por parte de asesor y tutores en el proceso de resolución de problemas. Los tutores, a través de las entrevistas, señalan gran satisfacción con el proceso, atribuyéndola al establecimiento de una relación colaborativa y al hecho de que el orientador tenga una visión global del centro y lo conozca. En cuanto a la dimensión afectiva, los resultados recogen, por un lado, un conjunto de recursos explícitos orientados a mejorar el clima y la relación con el asesor: elogio, comprensión, muestra de acuerdo u ofrecimiento de ayuda, entre otros. Por otro lado, aparecen una serie de actuaciones de carácter implícito que contribuyen a generar ese clima colaborativo.

La razón que nos lleva a incluir este trabajo en esta sección es que en las reuniones no destacan las acciones que promueven el cambio de estructuras institucionales, sino que más bien se llevan a cabo procesos de colaboración para generar propuestas que pongan en marcha los docentes, ya sea para abordar la acción tutorial en el aula o problemas de comportamiento de ciertos alumnos, y a coordinar estructuras ya establecidas desde la normativa de centro, como son las reuniones de evaluación o las juntas con los tutores. Sin embargo, tal y como señala Luna (2011), estos orientadores son concedores del centro, y aunque su actuación no esté dirigida prioritariamente al cambio de estructuras, las tienen en cuenta y desarrollan su labor acorde con las posibilidades que ofrecen.

### **3.2. Trabajos empíricos que recogen procesos de colaboración orientados al cambio a gran escala**

Dentro de este grupo presentamos seis de los nueve documentos incluidos en la revisión. En ellos se recoge el análisis de procesos de colaboración entre el asesor y un grupo de docentes que tiene como consecuencia algún cambio en las estructuras de coordinación y trabajo entre los docentes.

El primer trabajo, llevado a cabo por Santana, Feliciano y Cruz (2010), recoge una investigación que tiene como objetivo valorar el impacto de la aplicación del Programa de Orientación Educativa y Sociolaboral (POES). Este programa pretende ser un proyecto común constituido por diferentes actividades dirigidas a la orientación del alumnado, además de integrar en la medida de lo posible dichas actividades en otros ámbitos de conocimientos. El interés en esta investigación parte de la estrategia de desarrollo e implementación del programa, el cual fue elaborado a partir de la colaboración entre un grupo de investigación universitario y los tutores de un centro de secundaria. Se apoyó su implementación con reuniones semanales del equipo de trabajo (tutores, orientadora y asesora de la universidad). El programa surge de las necesidades que presenta el centro y se desarrolla mediante una metodología de procesos integrando las demandas de los tutores y las propuestas de los asesores del grupo de investigación. La muestra está compuesta por 76 alumnos pertenecientes a dos líneas del segundo ciclo de la ESO, sus cuatro tutores, cinco profesores de otras materias y la orientadora del centro. Para valorar el impacto que la implementación del proyecto tuvo sobre los tutores y profesores se llevó a cabo la triangulación de la información procedente de varias fuentes: actas de las reuniones semanales, entrevistas individuales a tutores y orientadora, y observación de la situación.

Los resultados muestran una valoración positiva de los tutores, ya que afirman que ha sido un instrumento de gran utilidad que les ha permitido solventar la desorganización y escasa planificación sobre la cual se desarrollaban en cursos anteriores las actividades de tutoría. También se observa una

puesta en marcha diferenciada en función de los tutores, unos adaptaban en mayor medida que los otros las actividades al contexto del aula. Se ha observado un cambio en la dinámica de trabajo de los tutores, no solo en la planificación de las sesiones de tutoría sino en la manera de desarrollar el proyecto, el cual se realizó a través de la colaboración con otros tutores, la orientadora y la asesora del grupo de investigación, lo que permitió dejar de lado el trabajo individual y desarrollar sus prácticas partiendo de la reflexión y la discusión con otros docentes. En relación a la integración curricular de la orientación, hubo escasa predisposición por parte de los otros docentes (no tutores) a la hora de incluir actividades relativas a la orientación en sus materias. Estos resultados se atribuyen, por un lado, a resistencias propias de los docentes ante la innovación (falta de tiempo o miedo a la sobrecarga de trabajo), y por otro a la consideración de que el ámbito de la orientación no es de su competencia, contrariamente a lo que se expone en la legislación. En definitiva, los resultados evidencian un impacto mayor en aquellos agentes que participaron en el proceso completo de elaboración e implementación, que a su vez son aquellos para los cuales el cambio era considerado como una necesidad, le atribuían sentido y consideraban que los resultados iban a ser positivos para su desempeño. Por otro lado, para los docentes a los cuales el cambio no repercutía directamente en el desarrollo de los contenidos de su asignatura, el esfuerzo no tenía sentido y, por tanto, no había razón para implicarse.

El segundo de los trabajos, llevado a cabo por Domingo, de Dios Fernández y Barrero (2014), tiene por objetivo conocer cómo un asesor externo lleva a cabo su labor en los diferentes centros donde realiza apoyo. Se trata de un análisis de buenas prácticas de un asesor que actúa desde el modelo educativo-constructivo. La manera en la que el asesor lleva a cabo su labor se describe desde un enfoque biográfico narrativo, a través de 24 entrevistas y diferentes discusiones conjuntas entre el sujeto de estudio y los investigadores, realizadas durante un periodo de cuatro años.

Los resultados muestran como este asesor lleva a cabo su labor a partir de una actuación global y participativa. Los autores señalan que, a pesar de su condición de asesor externo, se comprometía e implicaba en los problemas que surgían en los centros haciéndolos propios. Se destaca que su actuación suele iniciarse a través de la generación o planteamientos de propuestas de trabajo con el apoyo y la participación de la mayoría del profesorado. El asesor enfatiza la necesidad de promover y participar en debates educativos como medio más potente para promover el cambio; esta discusión debe llevarse en un contexto de trabajo en equipo donde el objetivo último sea la profesionalización de los implicados y el cambio de la cultura de centro. Las claves de su actuación se resumen en los siguientes aspectos: la interiorización y mantenimiento de una metodología y una filosofía de trabajo concreta, el contacto con el equipo directivo, en el cual delega la autoridad que le corresponde, en un enfoque de intervención educativo y constructivo basado en un proceso de resolución de problemas donde los docentes tomen las decisiones, en su papel como mediador de conocimiento y capacitador de los docentes para poner en marcha procesos de mejora, en su rol participativo y en la capacidad de interrelacionar y ser flexible en su labor. La información procedente de otras fuentes (docentes e inspector educativo de la zona) corrobora lo expuesto por el asesor. Éstos valoran su práctica gracias a su actuación colaborativa, proactiva y comprometida, al apoyo que ofrece al equipo directivo para poner en marcha procesos de mejora, y a la promoción del trabajo en equipo.

El tercer trabajo incluido fue realizado por Lago, Pujolàs y Naranjo (2011). En él se analizan diferentes experiencias en las que se pone en marcha una estrategia de formación/asesoramiento para la introducción del programa CA/AC (Cooperar para aprender/Aprender a Cooperar), el cual tiene como objetivo promover el aprendizaje cooperativo en las aulas. El programa parte de la premisa de

“aprender cooperando para enseñar a cooperar”, por lo que, en el proceso de formación/asesoramiento, los diferentes participantes del programa (asesores, coordinadores del programa en el centro y profesorado) experimentan el tipo de estructura de trabajo que pondrán en marcha con sus alumnos. El objetivo del artículo es presentar, a partir de diferentes experiencias, los criterios que promueven el éxito del proceso de formación/asesoramiento y los procedimientos que permiten, por un lado, mejorar la cooperación entre los participantes durante la fase de la introducción del programa, y por otro, promover la generalización de los mismos en los centros que ya se encuentra en marcha.

El primero de los criterios que señalan alude a la necesidad de que el equipo directivo se comprometa con el proceso de innovación, lo que implica: que alguno de los miembros del equipo directivo participe de manera directa en el programa; que la participación del profesorado sea voluntaria; y que en los órganos de coordinación se tenga conocimiento de las prácticas de mejora que algunos docentes están realizando. El segundo criterio hace referencia a que la formación y participación de los asesores externos y los coordinadores del programa de cada centro debe ser conjunta. El tercero de estos criterios implica el avance progresivo del apoyo entre docentes con diferentes grados de experiencia en el programa. Por último, promover la continuidad de la comunicación y el apoyo entre los implicados a través de herramientas de comunicación electrónica.

El artículo describe cómo, a partir de la puesta en marcha de varios procesos de formación/asesoramiento, emergen diversas modalidades de cooperación, lo que lleva al desarrollo de nuevos procedimientos para su consecución. Por un lado, se describen dos experiencias que evidencian la necesidad de poner en marcha procedimientos para apoyar la fase de generalización del programa, tanto en los centros que habían participado durante la introducción como en los centros de reciente incorporación. Algunos ejemplos incluyen la planificación conjunta de estructuras de trabajo cooperativo entre profesores con experiencia en el programa y profesores que inician el proceso; otro procedimiento que señalan es que los docentes que inician la introducción de estructuras cooperativas observen las clases en las que los docentes experimentados llevan a cabo sus unidades didácticas, o poner en común los autoinformes de los profesores que se inician para identificar diferencias y analizar las causas y posibles mejoras. Por otro lado, se describen tres experiencias en las que, durante la fase de introducción del programa, se ponían en marcha procedimientos para promover la cooperación entre los profesores para el desarrollo del programa. A modo de ejemplo, compartir las bases teóricas del programa a través de estructuras de trabajo colaborativo o realizando dinámicas para cohesionar el grupo.

El cuarto trabajo que incluimos es el estudio de Monge y Montalvo (2013), en el cual se describe y analiza el desarrollo de una investigación evaluativa a través de la metodología de procesos con el apoyo de un asesor externo. El objetivo de esta evaluación es promover innovaciones en relación al plan de acción tutorial en el centro, y más concretamente en las actividades de tutoría que se realizan con los alumnos. Se trata de un estudio de caso único, en el que se analiza la puesta en marcha de un proceso de evaluación a través del método de procesos, el cual los autores definen en seis fases. El trabajo recoge como resultados el desarrollo de las cuatro primeras fases, que presentamos a continuación.

En la primera fase, se trataba de crear las condiciones para poder abordar la cuestión de la acción tutorial. Para ello, se realizó con todo el claustro una reflexión conjunta sobre la relevancia del tema generando una demanda colectiva en torno a un tema concreto de la acción tutorial, en este caso las actividades tutoriales específicas con el alumnado. Se realizó también una negociación del proceso

que se iba a desarrollar, distribuyendo responsabilidades individuales y grupales, y estableciendo espacios y tiempos para desarrollarlas. La segunda fase corresponde a la evaluación de la situación de la acción tutorial en el centro. Dicha evaluación se desarrolló colaborativamente desde el centro, con el apoyo de un asesor externo el cual desarrolló el plan de evaluación. Tres eran los objetivos que se pretendía alcanzar con la evaluación: el primero de ellos era analizar los documentos que reflejan la acción tutorial del centro; el segundo, observar la práctica de la acción tutorial; y el tercero, analizar las posibles mejoras. Como resultado de esta segunda fase se generó una reflexión global y compartida de la situación, evidenciándose tanto las fortalezas del ámbito como las limitaciones y se concretaron los aspectos que se deberían abordar en la propuesta de mejora. La tercera y cuarta fase, que tenían como objetivo la búsqueda de soluciones y planificación de la innovación, respectivamente, permitieron establecer los objetivos de la innovación, los contenidos a abordar y los principios que guiarían la intervención. Los autores señalan que la metodología de procesos para el desarrollo del proceso de asesoramiento colaborativo es un instrumento efectivo para promover la mejora de los centros en dos ámbitos interrelacionados. El primero de ellos, la mejora de las prácticas educativas respecto al objeto de la mejora a partir del trabajo colaborativo entre los docentes; y el segundo, la mejora de la formación docente en relación a su competencia investigadora, evaluadora e innovadora, que les permitirá abordar con mayor competencia nuevos procesos de cambio en el futuro.

El quinto trabajo, llevado a cabo por Hernández y Medina (2014), analiza las barreras y obstáculos que presenta un Instituto de Educación Secundaria (IES) para poner en marcha procesos colaborativos de innovación. Plantean dos objetivos: conocer y comprender las necesidades que presenta el centro, y elaborar con todos sus miembros un plan de mejora. Se trata de un estudio de caso cuyos datos son recogidos a través de diferentes técnicas biográfico–narrativas: entrevistas individuales y grupales con diferentes miembros del centro (docentes, equipo directivo, orientadora, alumno...), grabaciones de las sesiones de un programa de formación para la inclusión educativa que se realiza durante la investigación, observación de reuniones y entrevistas semiestructuradas a dos miembros que han participado en el programa de formación en las que se aborda los obstáculos y barreras del centro para el cambio y la innovación.

Algunos de los obstáculos y barreras identificados son: problemas de comunicación entre docentes, concepción individualista sobre la tarea docente, profesores con extensa antigüedad en el centro y nula predisposición para el cambio, escasa formación relacionada con la atención a la diversidad, actitudes de indiferencia ante determinados alumnos o recursos materiales escasos y obsoletos. Las autoras indican ciertos aspectos que contribuirían a la mejora de la situación. Concluyen que los centros que no realicen una autoevaluación de sus necesidades difícilmente podrán avanzar hacia la mejora, y en base a los obstáculos identificados proponen una serie de cuestiones que deberían abordar, entre las cuales se incide en la necesidad de apoyos internos y externos para superar la situación, así como en la creación de espacios y tiempos de reflexión conjunta. Por último, las autoras plantean que las acciones que deberían guiar la innovación en este y otros contextos deben ir orientadas a capacitar a la institución para generar proyectos compartidos a partir de dinámicas reflexivas conjuntas que impliquen la participación colaborativa de los miembros.

El último trabajo, realizado por Gallego (2013), recoge parte de los resultados de un proyecto que tiene como objetivo la constitución de Grupos de Apoyo Mutuo (GAM) entre diferentes miembros de la comunidad educativa (profesores, padres y alumnos), los cuales se ponen en marcha bajo los supuestos del aprendizaje entre iguales y mediante procesos colaborativos. Se trata de una

investigación de carácter participativo–interpretativa, con una muestra de cinco centros de diferentes etapas educativas en los cuales actualmente ya se ha generado algún GAM, casi todos ellos entre profesores (Grupo de Apoyo entre Profesores). Los instrumentos de recogida de datos varían en función de la fase del proyecto, utilizando entrevistas grupales e individuales, observaciones participantes, recogida y estudio de documentación de los centros, relatos y reflexiones realizadas por los propios participantes, hojas de registro de casos, fotos y videos de las sesiones formativas. Para el análisis se elaboró un sistema de categorías mixto e inductivo, y se realizó una codificación múltiple (temática, descriptiva, evolutiva e interpretativa). El objetivo del artículo es analizar los resultados del Seminario Formativo Inicial que se llevó a cabo en cada centro para la constitución de los GAM.

Los resultados presentan el contenido y desarrollo de dicho seminario. Tres eran los objetivos que presidían el mismo. El primero, que los docentes entendieran qué se pretendía con la estructura de los GAM; el segundo, que adquirieran las habilidades necesarias para ponerlo en marcha; y por último, que planificaran en función de cada contexto la puesta en marcha de estos grupos. Algunas de las actividades mediante las cuales se trabajaron los contenidos fueron: simulación de grupos, discusiones o análisis de casos prácticos, siendo el primer tipo la mejor valorada entre los participantes. En la formación se hizo hincapié en la necesidad de compartir el sentido colaborativo de estos grupos. Otro apartado de los resultados recoge el sentido que tomaron los GAM en los centros a partir de las voces de los participantes. Los participantes consideraron, en primer lugar, que los GAM no eran las típicas estructuras de apoyo externo en las cuales, ante los problemas del profesorado, la mayor parte de la responsabilidad en la toma de decisiones recaía sobre especialistas ajenos al centro. En segundo lugar, que estos grupos se habían convertido en un espacio donde se valoraba el conocimiento práctico de los docentes, lo que a su vez les aportaba mayor seguridad en su desempeño. Por último, que se establecen como un espacio institucional, el cual permitía discutir sobre los problemas de manera sistemática y proponer estrategias para abordarlos. A modo de conclusión, las autoras señalan, por un lado, que los GAM no son ajenos a la actividad del centro, lo cual determinó el modo en el que estos se introdujeron, adaptando las sesiones formativas, pero también el modo en el que se desarrollaron, evidenciándose que la utilización de estos grupos voluntarios disminuía ante momentos en los que era necesario realizar tareas más burocráticas. Por otro lado, se observó que en los diferentes centros coexistían diferentes concepciones sobre la diversidad y por tanto diferentes miradas sobre cómo abordarla. Esto se vio reflejado en el modo en el que los diferentes GAM desarrollaban su labor, proponiendo respuestas educativas que respondían a modelos de apoyo individual o respuestas que atendían a la diversidad desde la inclusión.

#### **4. Conclusiones**

En este apartado se incluyen las principales conclusiones extraídas a partir del recorrido teórico y la revisión empírica. Presentaremos en primer lugar las conclusiones relativas al abordaje metodológico utilizado en los diferentes artículos empíricos y en segundo lugar al tipo de objeto de mejora de las prácticas de los docentes en el aula que se recoge en estos artículos; por último, compartimos algunas conclusiones derivadas de la interrelación de la teoría sobre colaboración y cambio desarrollada en los primeros apartados y el abordaje que se hace de dichas cuestiones en las investigaciones empíricas.

A partir de la comparación de la metodología utilizada en estos estudios, observamos unanimidad en el uso de una aproximación cualitativa mediante el estudio de uno o varios casos. En cinco de los estudios los resultados son fruto de una observación participante, en la que los propios investigadores asumían el rol de asesoramiento y colaboraban para llevar a cabo la mejora (Gallego, 2013; García-Llamas & Quintanal, 2014; Hernández & Medina, 2014; Lago, 2006; Santana et al., 2010). En algunos

de estos estudios se explicita el uso de una metodología de investigación-acción colaborativa en la que el propio proceso de investigación incluía la evaluación de las necesidades del contexto y la propuesta y análisis de acciones a partir de la colaboración con los miembros implicados (García-Llamas & Quintanal, 2014; Hernández & Medina, 2014; Santana et al., 2010). Aunque la triangulación de diferentes fuentes está presente en la mayoría de los trabajos, la más utilizada para analizar el proceso de colaboración fueron las entrevistas (Domingo et al., 2014; Gallego, 2013; García-Llamas & Quintanal, 2014; Hernández & Medina, 2014; Santana et al., 2010), seguidas de las observaciones del proceso.

Podemos concluir, de este tipo de abordaje, que el interés de las investigaciones está en promover mejoras y conocer la valoración por parte de los participantes del proceso de colaboración. Solo tres de los trabajos analizan de manera detallada alguna cuestión relativa a la construcción de la colaboración en el proceso de asesoramiento (García et al., 2014; Lago et al., 2011; Luna, 2011) y solo uno de ellos se incluye en procesos de asesoramiento colaborativo con repercusión institucional. Cabe señalar que estos tres trabajos se ubican en una tradición más psicológica o psicoeducativa que pedagógica. Aparece así un vacío en relación a cómo se construye la colaboración entre los docentes a partir del asesoramiento colaborativo. Indagar en esta cuestión sería indagar en las estrategias que el asesor necesita para capacitar a las escuelas para su desarrollo autónomo.

En aquellos artículos en los que se abordan mejoras relativas a las prácticas del aula los temas se centran en el ámbito de la acción tutorial (García et al., 2014; Luna, 2011; Monge & Montalvo, 2013; Santana et al., 2010), la discusión sobre alumnos con problemas en el aprendizaje y comportamiento (García et al., 2014; Luna, 2011) o cuestiones relacionadas con la dinámica del aula (Lago et al., 2011). Sólo uno de ellos aborda un proceso de asesoramiento que incide en el proceso de enseñanza-aprendizaje de contenido específico (García-Llamas & Quintanal, 2014). Esta cuestión puede llevar a plantearnos hasta qué punto estos procesos de asesoramiento inciden en el núcleo duro de la mejora de la práctica educativa, esto es, en el cuestionamiento de concepciones sobre la manera de enseñar, no solo en relación a la dinámica del aula o sobre contenidos generales, sino también en el contenido específico de cada área. Podemos decir que uno de los trabajos contribuye a esta cuestión al intentar incluir los objetivos de la acción tutorial en materias específicas (Santana et al., 2010) haciendo que los docentes de dichas materias replanteen sus programaciones.

Entre los artículos incluidos en el segundo apartado de nuestra revisión podemos identificar diferentes factores que contribuyen a que el proceso de colaboración tenga repercusión a gran escala. El primero de ellos es el trabajo conjunto alrededor de un proyecto compartido, que emerja de las necesidades identificadas desde el centro (Domingo, 2010; Hernández & Medina, 2014; Monge & Montalvo, 2013; Santana et al., 2010). Otro de ellos hace referencia a trabajar a partir de la discusión y la reflexión con otros docentes, en algunos casos poniendo énfasis en la profesionalización que permite este proceso (Domingo et al., 2014; Gallego, 2013; Monge & Montalvo, 2013). Dos de los artículos ponen de relieve la importancia de la participación y del apoyo del equipo directivo en el proceso de mejora (Domingo et al., 2014; Lago, 2006). Estas cuestiones corroboran lo expuesto en la exposición teórica.

Recuperando otras cuestiones abordadas en los primeros apartados, recordamos que algunas propuestas de asesoramiento para el cambio a gran escala incluyen establecer procesos de colaboración cuyo objeto de mejora sea precisamente la estructura de colaboración entre los docentes (Esteve & Carandell, 2011; Parrilla, 2004). En el caso de nuestra revisión ese proceso se ve reflejado en dos de los artículos (Gallego, 2013; Lago et al., 2011). El resto de investigaciones inciden en el desarrollo de la institución a través de la discusión sobre contenidos de mejora relacionadas con

el aula y con las necesidades que presentan los docentes, promoviendo relaciones colaborativas entre éstos, y generando proyectos compartidos, cuestión que también enfatiza la literatura teórica sobre el tema (Domingo, 2010).

Para finalizar, queremos señalar que en el desarrollo de este trabajo se nos han hecho evidentes dos cuestiones. La primera de ellas es que ambos niveles de intervención del asesor (a pequeña y a gran escala) son complementarios. Desde una perspectiva sistémica, donde los diferentes elementos del conjunto se influyen de manera recíproca, es necesario generar estructuras y promover relaciones entre los miembros basadas en la colaboración. A su vez, estas estructuras permitirán generar los apoyos necesarios para promover prácticas educativas inclusivas en las aulas y poder mantenerlas. La perspectiva sistémica permite aventurar que no hay una causa-efecto, no hay un “primero el aula-luego la institución” o viceversa, sino que es un proceso circular por lo que a la hora de intervenir es necesario tener en cuenta su influencia. La segunda cuestión tiene que ver con que el papel del asesor en el nivel institucional. Creemos que este papel irá evolucionando a medida que evolucione la capacidad de la institución para desarrollarse por sí misma, desde un promotor de estructuras de trabajo hacia un amigo crítico capaz de hacer que los docentes se cuestionen sus propias prácticas y se aventuren en procesos de mejora que permitan atender a la diversidad de todos y cada uno de los alumnos.

## 5. Referencias

- Area, M., & Yanes, J. (1990). El asesoramiento curricular a los centros escolares. La fase de contacto inicial. *Curriculum: Revista de Teoría, Investigación Y Práctica Educativa*, 1, 51–78.
- Bolívar, A. (2000). Aprendizaje organizativo y organizaciones que aprenden. In *Los centros educativos como organizaciones que aprenden. Promesas y realidades*. (pp. 17–49). Madrid: La Muralla.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2000). *Índice de Inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Bristol: CSIE.
- Coll, C. (1999). La concepción constructivista como instrumento para el análisis de las prácticas educativas escolares. En C. Coll (Ed.), *Psicología de la instrucción: la enseñanza y el aprendizaje en la educación secundaria* (pp. 15–24). Barcelona: ICE-Horsori.
- Coll, C. (2010). Enseñar y aprender, construir y compartir: procesos de aprendizaje y ayuda educativa. En C. Coll (Ed.), *Desarrollo, aprendizaje y enseñanza en la Educación Secundaria* (pp. 31–61). Barcelona: Graó.
- Creese, A., Norwich, B., & Daniel, H. (1997). *Teacher Support Teams in Primary and Secondary Schools*. London & New York: David Fulton Publishers.
- Domingo, J. (2010). Comprender y redireccionar las prácticas de asesoría. *Revista Iberoamericana de Educación*, 54(54), 65–83.
- Domingo, J., de Dios Fernández, J., & Barrero, B. (2014). La función de asesoría para la mejora de la enseñanza y el aprendizaje en la práctica profesional de un orientador de zona. Un estudio de caso. *Educatio Siglo XXI*, 32(2), 151–172.
- Esteve, O., & Carandell, Z. (2011). Fomentant la pràctica reflexiva col·lectiva en els centres educatius: cap a un nou paradigma de l'assessorament a centre. *Innovib*, 2, 23–35.
- Esteve, O., Ginés, S., Canet, R., Albino, P., Gregori, M. J., & Adserias, M. (2010). La práctica reflexiva y

- las comunidades de práctica. La experiencia del asesoramiento en centros de formación de adultos de Cataluña. En J. Gairín (Ed.), *Nuevas estrategias organizativas para las organizaciones* (pp. 550–570). Madrid: Wolters Kluwer Educación.
- Fullan, M. (2006). The future of educational change: system thinkers in action. *Journal of Educational Change*, 7(3), 113–122. doi:10.1007/s10833-006-9003-9
- Gairín, J. (2000). Cambio de cultura y organizaciones que aprenden. *Educar*, 27, 31–85. Recuperado de <http://ddd.uab.cat/pub/educar/0211819Xn27p31.pdf>
- Gairín, J., & Rodríguez-Gómez, D. (2015). La realidad del aprendizaje organizativo en la administración pública catalana. *Revista Vasca de Gestión de Personas Y Organizaciones Públicas*, 8, 8–23.
- Gallego, C. (2002). El apoyo entre profesores como actividad educativa inclusiva. *Revista de Educación*, 327, 83–105.
- Gallego, C. (2013). Una formación compartida entre familias y profesores para el desarrollo de grupos de apoyo mutuo. *Revista de Investigación En Educación*, 11(3), 109–119.
- García, J. R., Mesón, R. M., & Sánchez, E. (2014). Análisis exploratorio de las variables relacionadas con las dificultades de los asesores psicopedagógicos para colaborar con los profesores. *Infancia Y Aprendizaje*, 37(2), 278–309. doi:10.1080/02103702.2014.918817
- García-Llamas, J. L., & Quintanal, J. (2014). El desarrollo lector y su relación con la mejora de las competencias básicas. *OCNOS: Revista de Estudios Sobre Lectura*, 11, 71–91.
- Greeno, J. G. (2006). Learning in Activity. En R. Keith (Ed.), *The Cambridge handbook of the learning sciences* (pp. 79–96). Cambridge: Cambridge University Press.
- Hernández, E., & Medina, R. (2014). Análisis de los obstáculos y barreras para el cambio y la innovación en colaboración en los centro de secundaria: un estudio de caso. *Revista de Investigación Educativa*, 32(2), 499–512.
- Huguet, T. (2011). El centro educativo como ámbito de intervención. En E. Martín & I. Solé (Eds.), *Orientación educativa: modelos y estrategias de intervención* (pp. 53–69). Barcelona: Graó.
- Lago, J. R. (2006). *Análisis de la coherencia y la continuidad de las decisiones pedagógicas en la evaluación en el área de matemáticas en la E.S.O., y de las estrategias para favorecerlas mediante un proceso de asesoramiento*. Tesis Doctoral. Universitat de Barcelona.
- Lago, J. R., & Onrubia, J. (2008). Una estrategia general de asesoramiento para la mejora de la práctica educativa. *Profesorado, Revista de Curriculum Y Formación Del Profesorado*, 12(1), 1–13. Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev121COL5.pdf>
- Lago, J. R., & Onrubia, J. (2011). Un modelo de asesoramiento para la mejora de las prácticas educativas. En *Orientación educativa: procesos de innovación y mejora de la enseñanza* (pp. 11–32). Barcelona: Graó.
- Lago, J. R., Pujolàs, P., & Naranjo, M. (2011). Aprender cooperando para enseñar a cooperar: procesos de formación/ asesoramiento para el desarrollo del programa CA/AC. *Aula*, 17, 89–106.
- Luna, M. (2011). *Buenas prácticas de asesoramiento psicopedagógico : estudio sobre el trabajo de dos orientadores de educación secundaria expertos y eficaces*. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Madrid.

- Mitchell, C., & Sackney, L. (2001). Building capacity for a learning community. *Canadian Journal of Educational and Administration and Policy*, (19). Recuperado de <https://www.umanitoba.ca/publications/cjeap/articles/mitchellandsackney.html>
- Monge, C., & Montalvo, D. (2013). Una experiencia de evaluación, investigación e innovación desde una perspectiva de asesoramiento colaborativo. *Espiral. Cuadernos Del Profesorado*, 6(12), 51–60.
- Murillo, J. (2003). El movimiento teórico-práctico de Mejora de la Escuela - Algunas lecciones aprendidas para transformar los centros docentes. *Revista Electrónica Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación*, 1(2), 1–22. Recuperado de <http://www.ice.deusto.es/RINACE/reice/vol1n2/Murillo.pdf>
- Murillo, J. (2006). Una dirección escolar para el cambio: del liderazgo transformacional al liderazgo distribuido. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En La Educación*, 4(4e), n.p. Recuperado de [http://www.rinace.net/arts/vol4num4e/art2\\_htm.htm](http://www.rinace.net/arts/vol4num4e/art2_htm.htm)
- Onrubia, J. (2009). Transformar para adaptar, adaptar para incluir: una mirada psicoeducativa a la educación inclusiva. En C. Giné, D. Durán, J. Font, & E. Miquel (Eds.), *La educación inclusiva* (pp. 49–62). Barcelona: Horsori.
- Osborne, E. (1990). Trabajando con la escuela como sistema. *Papeles Del Psicólogo*, 44-45, 67–73.
- Parrilla, A. (2004). Grupos de apoyo entre docentes. *Cuadernos de Pedagogía*, 331, 66–69.
- Perkins, D. N. (1993). La persona-más: una visión distribuida del pensamiento y del aprendizaje. En G. Salomon (Ed.), *Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas* (pp. 126–152). Buenos Aires: Amorrortu.
- Sánchez, E. (2000). El asesoramiento psicopedagógico: un estudio observacional sobre las dificultades de los psicopedagogos para trabajar con los profesores. *Infancia Y Aprendizaje*, 23(91), 55–77. doi:10.1174/021037000760087865
- Sánchez, E., & García, R. (2011). Estrategias de colaboración. Ayudar a ayudar. En E. Martín & I. Solé (Eds.), *Orientación educativa: modelos y estrategias de intervención* (pp. 33–52). Barcelona: Graó.
- Santana, L. E., Feliciano, L., & Cruz, A. (2010). El Programa de Orientación Educativa y Sociolaboral : un instrumento para facilitar la toma de decisiones en Educación Secundaria. *Revista de Educación*, 351, 73–105.
- Solé, I. (1998). *Orientación educativa e intervención psicopedagógica*. Barcelona: ICE-Horsori.
- Solé, I., & Colomina, R. (1999). Intervención psicopedagógica: una—¿o más de una?—realidad compleja. *Infancia Y Aprendizaje*, 22(87), 9–26. doi:10.1174/021037099320405339
- Solé, I., & Martín, E. (2011). Un modelo educativo para la orientación y el asesoramiento. En E. Martín & I. Solé (Eds.), *Orientación educativa: modelos y estrategias de intervención* (pp. 13–32). Barcelona: Graó.
- Swaffield, S. (2008). Critical friendship, dialogue and learning, in the context of Leadership for Learning. *School Leadership & Management: Formerly School Organisation*, 28(4), 323–336. doi:10.1080/13632430802292191
- Wenger, E. (2004). Knowledge management as a doughnut: Shaping your knowledge strategy through

communities of practice. *IVEY Bussiness Journal, Enero - Fe*. Recuperado de [http://globally-distributed-knowledge-dke-km.googlecode.com/svn/literature/Some principles of KM.doc](http://globally-distributed-knowledge-dke-km.googlecode.com/svn/literature/Some%20principles%20of%20KM.doc)

Yanes, J. (1989). Desarrollo curricular basado en la escuela y formación permanente del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 6, 531–540.

## 6. Anexos

### Anexo 1. Procedimiento de búsqueda bibliográfica

El proceso de búsqueda se llevó a cabo a través de la base de datos Dialnet. Este proceso se realizó desde finales de diciembre de 2015 hasta mediados de enero de 2016. Los criterios de inclusión que guiaron la selección de los artículos fueron:

- Trabajos publicados en los últimos cinco años, es decir, en el periodo comprendido de 2010 a 2015, incluidos en el ámbito de la psicología y la educación.
- Trabajos empíricos desarrollados en el contexto español
- Trabajos que analizaran procesos de colaboración para la innovación dentro de una escuela o instituto de educación secundaria y en los que apareciera alguna figura de apoyo o asesoramiento.

Se excluyeron aquellos trabajos publicados el 2009 o con anterioridad a este año, trabajos teóricos, revisión de la literatura o descripción de experiencias sin un análisis posterior, se excluyeron artículos que abordaban procesos de colaboración entre alumnos y procesos de colaboración entre escuelas o entre familia y escuela. También se excluyeron procesos de colaboración entre docentes fuera de la educación formal obligatoria.

Se realizó una búsqueda a partir de las palabras claves que presentamos a continuación las cuales se escogieron en base a la elaboración teórica presentada en la primera parte de este trabajo:

- Asesoramiento colaborativo
- Asesoramiento y colaboración
- Buenas prácticas y asesoramiento
- Resolución conjunta de problemas
- Colaboración y mejora
- “Comunidades de práctica” y escuela
- Colaboración entre docentes y asesor
- Colaboración entre docentes e innovación