

# ORIENTACIÓN EDUCATIVA

## Procesos de innovación y mejora de la enseñanza

Elena Martín, Javier Onrubia (coords.)

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



Elena Martín  
Facultad de Psicología. UAM

Javier Onrubia  
Departamento de Psicología Evolutiva  
y de la Educación. UB

Soledad Andrés  
Departamento de Psicopedagogía.  
Universidad de Alcalá. Madrid

Ángela Barrios  
Facultad de Psicología. UAM

Laura Granizo  
Facultad de Psicología. UAM

Teresa Huguet  
Departamento de Educación  
Generalitat de Catalunya

José Ramón Lago  
Facultad de Educación. UVIC

María Luna  
Facultad de Psicología. UAM

Pere Pujolàs  
Facultad de Educación. UVIC

# **ORIENTACIÓN EDUCATIVA**

## **Procesos de innovación y mejora de la enseñanza**

**Elena Martín, Javier Onrubia (coords.)**

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



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

Coeditan



MINISTERIO DE EDUCACIÓN

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

© Secretaría General Técnica

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

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

Editorial GRAÓ, de IRIF, S.L.

C/ Hurtado, 29. 08022 Barcelona

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

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

© De esta edición:

Editorial GRAÓ, de IRIF, S.L.

Ministerio de Educación, Secretaría General Técnica

1.ª edición: mayo 2011

NIPO: 820-11-279-1

ISBN: 978-84-9980-084-4

D.L.: B-21.261-2011

Diseño: María Tortajada

Maquetación: Albert López

Impresión: BIGSA

Impreso en España

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

# ÍNDICE

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

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

## PRESENTACIÓN

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

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

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





## INTRODUCCIÓN

Elena Martín, Javier Onrubia

Coordinadores

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## CONTENIDO DE CAPÍTULO

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

José Ramón Lago

Facultad de Educación. Universidad de Vic

Javier Onrubia

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

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

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

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

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

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

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

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

### Modelo educativo de intervención psicopedagógica

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

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

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

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

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

## Contenidos básicos del asesoramiento y funciones del asesor

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

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



## El proceso de asesoramiento como proceso de colaboración

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Algunos procedimientos importantes en esta fase son los siguientes:

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

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

En esta fase podemos distinguir dos procedimientos fundamentales:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

- *b.3.* Tareas individuales del profesorado o en pequeños grupos de elaboración de propuestas de mejora.
- *c.1.* Tareas de recogida de prácticas educativas entre asesor y profesorado.
- *c.2.* Tareas de análisis de prácticas educativas entre asesor y profesorado.
- *c.3.* Tareas de elaboración de propuestas de mejora entre asesor y profesorado.

A continuación, señalamos algunos ejemplos de cómo pueden usarse estas tareas para diseñar y desarrollar las diferentes fases y procedimientos de la construcción de la mejora:

- En la fase de análisis del problema y de concreción de las responsabilidades del asesor y los participantes (fase 1):
  - La negociación del papel del orientador y de los participantes puede realizarse, por ejemplo, a partir de dos tareas: una tarea de tipo *a.3.*, de elaboración individual por parte del orientador de una propuesta inicial de las responsabilidades suyas y de cada uno de los participantes, y una tarea de tipo *c.3.*, de elaboración entre el orientador y los participantes de una propuesta definitiva y acordada de las tareas de cada uno a lo largo del proceso.
  - La delimitación de los componentes de la práctica educativa en que se va a centrar la mejora puede, por ejemplo, iniciarse con una tarea de tipo *c.1.*, de recogida, del asesor con el profesorado, de diferentes tipos de prácticas que ejemplifican algunos componentes en que centrar la mejora; seguir con una tarea *a.2.*, de análisis individual por parte del asesor de dichas prácticas tratando de identificar, por ejemplo, las dificultades comunes y de elaborar una lista de prioridades de mejora, y cerrarse en una sesión posterior con otra tarea de tipo *c.1.*, de análisis entre los participantes de la síntesis elaborada por el asesor.
- En la fase 2, el análisis de modelos teóricos y experiencias relacionadas con los contenidos puede realizarse mediante la combinación de tres tareas: una tarea de tipo *a.3.*, de elaboración por parte del asesor de una pauta para relacionar algunos conceptos o ideas teóricas con la prácticas del profesorado en el aula; una tarea de tipo *b.2.*, que realizan de manera individual los profesores, identificando prácticas propias más o menos vinculadas con lo que se propone en los documentos, y una tarea de tipo *c.2.*, de análisis entre todos de las prácticas identificadas por los profesores.
- En la fase de diseño de las mejoras que deben introducirse (fase 3), la selección y elaboración de instrumentos y materiales para la introducción de la mejora puede realizarse, por ejemplo, a partir de dos tareas: una tarea *b.3.*, de elaboración de propuestas por parte de un grupo de dos o tres profesores, y una tarea de tipo *c.3.*, en la que, a partir de ese trabajo, se elabora entre el orientador y el conjunto de los participantes una propuesta de mejora.
- En la fase de incorporación y ajuste de las mejoras (fase 4), la ayuda a la implantación, seguimiento y valoración de las mejoras puede apoyarse, por ejemplo, en el uso de una tarea de tipo *b.1.*, de recogida por parte de todos los profesores de algunos



aspectos de la primera implementación de la mejora –por ejemplo, mediante un autoinforme–; seguida de una tarea de tipo *a.2.*, de análisis de la información recogida, realizada de manera individual por el asesor, y de dos tareas de tipo *c.2.* y de tipo *c.3.*, en las que se realiza un análisis entre todos de las prácticas en marcha, guiado por las consideraciones del orientador, y se concretan, también entre todos, algunas nuevas propuestas de mejora.

- En la fase 5, la evaluación del proceso de trabajo conjunto puede realizarse, por ejemplo, a partir de una primera tarea *b.1.*, de recogida por parte de cada profesor de datos que permitan valorar si el proceso de trabajo conjunto ha permitido incorporar las mejoras al aula, y cómo, y una segunda tarea *c.2.*, en la que el orientador y el conjunto del profesorado discuten, a partir de dicha información, los aspectos del proceso de trabajo conjunto que han facilitado o que han dificultado la incorporación de las mejoras al trabajo del aula.

## Los recursos discursivos del asesor para el desarrollo de las tareas y fases del asesoramiento

Para asegurar que el desarrollo de las tareas que acabamos de presentar permita construir de manera conjunta entre todos los participantes una mejora de las prácticas que efectivamente se lleve al aula o transforme la dinámica del centro, es fundamental que el orientador, en tanto que asesor, guíe y apoye dicho desarrollo. Nuestra estrategia asume que los recursos discursivos empleados por el orientador en la actividad conjunta con los participantes desempeñan un papel fundamental en ese proceso, e identifica algunos de estos recursos. Esta identificación se apoya en la revisión de recursos y estrategias discursivas empleadas por los profesores en el ejercicio de la influencia educativa realizada por Coll (2001); en las aportaciones sobre los recursos para la construcción de relaciones de colaboración realizadas por Shulte y Osborne (2003) y, de una manera más específica, en los trabajos de análisis del discurso de los asesores realizados por Sánchez y sus colaboradores (García, Rosales y Sánchez, 2003; Sánchez, 2000; Sánchez y Ochoa de Alda, 1995). Los recursos que identificamos son los siguientes:

- Presentar un problema o subproblema nuevo, recogiendo aportaciones que van sugiriéndolo, delimitándolo o ampliando su formulación inicial.
- Señalar una tarea a desarrollar individual o colectivamente en una o varias sesiones, o de manera individual antes y/o después de una sesión.
- Preguntar, pedir opinión, solicitar información, aclaración a un participante o al conjunto de participantes para discutir un problema o comprobar el grado de acuerdo.
- Aportar información complementaria respondiendo a una pregunta, complementando una intervención anterior o aclarando una duda.
- Aceptar, confirmar, repetir parte de la intervención... para confirmar una interpretación, pregunta o comentario de uno o varios participantes.

- Relacionar, justificar, argumentar... incorporando reflexiones sobre actividades de enseñanza y aprendizaje.
- Conceptualizar, reelaborar, argumentar... con un concepto una aportación de otros o una justificación de una propuesta.
- Formular una síntesis o proponer una conclusión respecto al contenido de la mejora o respecto al proceso de trabajo que se está realizando.

Los recursos discursivos del asesor deberían usarse estratégicamente para asegurar el desarrollo de las tareas, los procedimientos y las fases necesarios para construir de manera conjunta las mejoras a las que apuntan los contenidos seleccionados como objetivos del plan de orientación. En este sentido, el modelo propone algunos criterios respecto al uso de estos recursos:

- A la hora de planificar, analizar o evaluar un proceso de asesoramiento, parece más conveniente hablar de *configuraciones de recursos discursivos del asesor* que de recursos aislados. Entendemos por *configuración* una determinada combinación de dos, tres o cuatro de estos recursos durante el desarrollo de una tarea, que promueve la construcción conjunta y hace más probable que de la mejora pueda llevarse efectivamente a la práctica.
- Algunos recursos discursivos, por ejemplo, la formulación de síntesis o conclusiones, parecen altamente relevantes en la mayoría de las tareas de las distintas fases. Al mismo tiempo, determinadas configuraciones de recursos parecen especialmente útiles en determinadas tareas específicas y en algunas fases.

Atendiendo a estos criterios, y a modo de ejemplo, señalamos algunas configuraciones de recursos discursivos del asesor vinculadas con algunas tareas y fases específicas:

- En la fase 1, en la negociación del papel de los participantes, y en las tareas de tipo c.3., de elaboración entre todos de una propuesta de tareas que debe realizar cada uno a lo largo del proceso de asesoramiento, parece especialmente importante que el asesor desarrolle configuraciones de intervenciones en las que va señalando las tareas que deben realizarse (recurso 2), intercalando preguntas y solicitando confirmaciones de acuerdo (recurso 3) que permitan asegurar el compromiso, y formulando cada cierto tiempo síntesis de lo que se va acordando (recurso 8); esta síntesis vinculada al contenido del asesoramiento seguramente será también muy conveniente al final de la sesión.
- En la fase 2, en el análisis de los modelos teóricos y experiencias, para las tareas de tipo c.2., de análisis de las prácticas educativas y de las valoraciones que han realizado individualmente los profesores, puede resultar especialmente relevante combinar la confirmación y aceptación de las interpretaciones (recurso 5) con conceptualizaciones que ayuden a argumentar los análisis (recurso 7) y en algunos momentos con la presentación de problemas o subproblemas nuevos (recurso 1), y finalizar con

confirmaciones y aceptación de interpretaciones (recurso 5) que faciliten la comprensión compartida.

- En la fase 3, en la selección de instrumentos y materiales para la introducción de la mejora, y en las tareas de tipo c.3., de elaboración entre todos de una propuesta, y en tanto ya se parta de una propuesta de algunos profesores, parece especialmente relevante que la configuración de recursos contemple formular preguntas (recurso 3) que aseguren que todos los participantes están hablando de lo mismo, y aceptar y confirmar las aportaciones que cumplen los requisitos acordados por todos (recurso 5); de igual manera, resulta importante la realización sistemática de síntesis de los aspectos que se van acordando (recurso 8), para facilitar su desarrollo efectivo.
- En la fase 4, en el seguimiento y la valoración de las mejoras, en las tareas c.2. y c.3., y dado que ya trabajamos sobre la experiencia de incorporación de la mejora, posiblemente resulten útiles configuraciones que combinen la conceptualización y argumentación basada en los modelos teóricos (recurso 7) con la reflexión sobre las actividades (recurso 6) y, en algunos momentos, con la identificación de problemas nuevos (recurso 2), que puedan eventualmente remitirse a un nuevo proceso de asesoramiento.
- En la fase 5, en la evaluación del proceso de trabajo conjunto, y en la tarea c.1, las intervenciones podrían ir orientadas a preguntar o solicitar información (recurso 3) para obtener el máximo de datos sobre qué procedimientos y tareas han contribuido más a la mejora, y a confirmar y reafirmar las interpretaciones del profesorado (recurso 5) para ayudar a construir alguna explicación sobre los factores que han facilitado o dificultado el desarrollo de la mejora, en especial de cara a plantear y definir los problemas (recurso 1) que deben resolverse en un nuevo proceso de mejora.

## **Planificación, seguimiento y evaluación de los procesos de asesoramiento como estrategia de mejora de la orientación educativa**

Entendemos la estrategia que hemos presentado como un instrumento para el asesor. A este respecto, puede tener, a nuestro juicio, diferentes usos según el momento del desarrollo del proceso de asesoramiento de que se trate.

En un primer momento, de planificación del asesoramiento antes de iniciarlo, la estrategia puede tener dos funciones. En primer lugar, ofrece un conjunto de propuestas ordenadas para, en función del contenido de asesoramiento y del grado de desarrollo del mismo –el inicio de una mejora, o el proceso de generalización o de consolidación de mejoras en marcha–, poder decidir qué procedimientos de asesoramiento pueden priorizarse, qué tipos de tareas son las más oportunas para desarrollarlos, y con qué recursos discursivos podría ser más eficaz este desarrollo. En segundo lugar, la estrategia permite, en ese marco, formular

una propuesta de trabajo dirigida a delimitar y construir conjuntamente con todos los participantes el contenido del asesoramiento y el proceso de construcción de la mejora, y trazar un plan orientativo para su desarrollo. Para ejemplificar esta función, en el cuadro 1 se expone un ejemplo real de concreción de un proceso de asesoramiento dirigido a diseñar sesiones de tutoría en las que trabajar la resolución de conflictos de convivencia en un centro de educación secundaria.

**Cuadro 1.** Ejemplo de propuesta de un proceso de asesoramiento en un aspecto del plan de convivencia

### CONTENIDO DE MEJORA

- Desarrollar con la coordinadora pedagógica y los coordinadores de nivel una propuesta de actividades para la tutoría grupal derivadas de plan de convivencia y dirigidas a la resolución positiva de conflictos.

Fases y procedimientos	Tareas	Recursos discursivos del asesor
<p><b>Fase 1. Negociación del contenido y los roles (octubre):</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Presentar resultados de entrevistas con los tutores en la comisión de convivencia (CC) y a la coordinadora pedagógica (CP).</li> <li>• Propuesta de CP y asesor de contenidos de tutoría y tareas que deben desarrollar los coordinadores de nivel.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>a1 a2 a3.</i> Recoger prácticas, mostrar mejoras y hacer propuestas por el asesor.</li> <li>• <i>a3 c.1 c.2.</i> Formular propuesta de asesor y CP, análisis de prácticas y formulación de propuesta de proceso con los coordinadores.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>r2, r6.</i> Señalar tarea, pedir confirmación, interpretación.</li> <li>• <i>r1, r2, r6, r8.</i> Presentar problema, señalar tarea relacionando con actividades de aula, pedir confirmación de interpretación, formular síntesis.</li> </ul>
<p><b>Fase 2. Análisis de prácticas, modelos y experiencias (octubre-noviembre):</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Analizar actividades, materiales y experiencias del centro sobre cohesión, habilidades sociales y resolución de conflictos.</li> <li>• Acordar actividades que deben realizarse en cada nivel, y material para el profesor y para el alumnado.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>a1 b1.</i> Propuesta del asesor para recogida de prácticas, recogida de prácticas por los coordinadores.</li> <li>• <i>c3.</i> Propuestas de mejoras elaboradas entre todos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>r5, r7, r1, r8.</i> Iniciar con confirmación de las aportaciones, conceptualizar las mejoras que se proponen, sintetizar los acuerdos.</li> </ul>
<p><b>Fase 3. Diseño de las mejoras (noviembre-marzo):</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Elaborar dos actividades para cada nivel para el primer y el tercer trimestres.</li> <li>• Elaborar ficha de programación, material del alumnado, ficha de evaluación de la actividad del profesorado.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>a3 b3 c3.</i> Preparar propuesta (asesor y CP), discutir los profesores en el nivel, acordar la propuesta entre todos.</li> <li>• <i>c2 a3 c3.</i> Reflexionar entre todos sobre prácticas de programación y materiales, asesor y CP sistematizan, se acuerdan entre todos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>r3, r5, r8.</i> Preguntar y pedir aclaraciones de propuestas de los profesores, pedir confirmación de interpretaciones, formular hipótesis y acuerdos.</li> </ul>

Fases y procedimientos	Tareas	Recursos discursivos del asesor
<b>Fase 4. Incorporación y ajuste de las mejoras (abril-mayo):</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Análisis del desarrollo de las actividades del segundo trimestre, dificultades y mejoras que deben introducirse.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>a3 b2 c2</i>. Preparar una propuesta de análisis (CP y asesor), análisis de los profesores en el nivel, análisis entre todos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>r3, r5, r1, r8</i>. Igual que en la fase anterior, pero subrayando los problemas que deben abordarse en las nuevas planificaciones.</li> </ul>
<b>Fase 5. Evaluación y decisiones de continuidad (junio):</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Análisis de la propuesta de actividades y materiales para el profesor y para el alumnado.</li> <li>• Análisis del trabajo conjunto y la continuidad.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>a1 b2 c3</i>. Propuesta de guión de recogida (CP y asesor), análisis de los profesores en el nivel, análisis entre todos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>r3, r5, r2, r8</i>. Igual que en la fase anterior, pero aquí la prioridad es marcar las nuevas tareas.</li> </ul>

En un segundo momento, de seguimiento del asesoramiento, la estrategia puede ser útil en dos sentidos complementarios. En primer lugar, para identificar en qué grado se están desarrollando los procedimientos, las tareas y los discursos planificados, y determinar cuáles de ellos, y en qué sentido, están siendo útiles para avanzar en la construcción conjunta de la mejora. En segundo lugar, para decidir, en función de ese análisis, cuáles parece importante reforzar en las posteriores fases del asesoramiento.

En un tercer momento, de evaluación del proceso y del contenido una vez realizado el asesoramiento, la estrategia puede resultar útil, también, de dos maneras. Con respecto al contenido de mejora que se está trabajando, la valoración de la incidencia de los diversos elementos en la incorporación de la mejora a la práctica concreta en el aula o el centro permitirá delimitar, de cara a la eventual continuidad del proceso, qué procedimientos, tareas y recursos parece conveniente reducir, y cuáles parece necesario reforzar o añadir. Al mismo tiempo, y pensando en otros contenidos y procesos de asesoramiento, la estrategia puede facilitar la comparación y contraste entre el proceso realizado y los nuevos procesos previstos, ayudando a su diseño.

## ACTIVIDADES

---

Las actividades propuestas están pensadas para desarrollarse en equipos colaborativos de cuatro personas, y siguen la lógica del proceso de asesoramiento para la mejora de la práctica descrito en el capítulo. La consulta de «Fuentes y recursos» resultará de utilidad para su mejor realización.

1. *Identifica individualmente una situación problemática que sepas que se está dando en un centro educativo. En la medida de lo posible, se trata de que, entre los cuatro miembros del grupo, identifiquéis situaciones referidas a diversos ámbitos o contenidos de asesoramiento. Una vez identificada, fórmala como un «contenido de mejora» para un proceso de asesoramiento.*

*Presenta tu formulación a los compañeros del equipo, y analizad en qué medida cumple los criterios que se señalan en el capítulo para estos contenidos. Repetid el proceso para los cuatro contenidos formulados.*

*Escoged entre todos aquel contenido de mejora que os consideraríais más capaces de apoyar en un centro.*

2. *En relación con el contenido de mejora escogido en la actividad 1, discutid algunas de las actuaciones que realizaríais para apoyar su desarrollo en un centro. Acordad qué fase o fases del proceso, de entre las que se señalan en el capítulo, preparará en detalle cada miembro del grupo. Valorad, para ello, qué fase se considera más capaz de desarrollar cada uno.*

*Con tiempo suficiente, prepara individualmente la fase que se haya acordado. Puede serte de utilidad la consulta de las siguientes obras:*

- DOMINGO, J. (coord.) (2001). *Asesoramiento al centro educativo*. Barcelona: Octaedro.
- MONEREO, C. y POZO, J.I. (coords.) (2005). *La práctica del asesoramiento educativo a examen*. Barcelona: Graó.

*Discutid la propuesta de desarrollo de cada fase realizada por cada miembro del grupo.*

*Finalmente, escoged una de las fases en la que os sentís más capaces, o creéis más necesario, profundizar.*

3. *En relación con la fase escogida en la actividad anterior, realizad el mismo tipo de recorrido que en dicha actividad centrándoos, en este caso, en los tres tipos de tareas (individuales del asesor, individuales del profesorado, que realizan juntos asesores y profesorado) que se presentan en el capítulo. En este caso, os puede ser útil la siguiente obra:*
-

- 
- AINSCOW, M., y otros (2001). *Crear condiciones para la mejora del trabajo en el aula*. Madrid: Narcea.

*En la puesta en común de las propuestas de tareas de cada componente del grupo, deberéis focalizar el debate en dos aspectos: cómo ordenar las tareas, y cómo ajustar y complementar las distintas tareas propuestas para lograr los objetivos de la fase.*

*Escoged, para acabar, una de las tareas propuestas de asesor y profesorado juntos.*

4. *Repetid el recorrido anterior, en este caso tratando de identificar configuraciones de recursos discursivos útiles para concretar la tarea elegida.*
- 

## FUENTES Y RECURSOS

AINSCOW, M., y otros (2001). *Crear condiciones para la mejora del trabajo en el aula*. Madrid: Narcea.

El libro se centra en las condiciones que favorecen el cambio en las aulas y presenta, para cada una de estas condiciones, un conjunto de propuestas, actividades y materiales concretos que pueden apoyar procesos de mejora de las prácticas educativas a partir del trabajo colaborativo del profesorado. Estas propuestas son especialmente útiles como ilustración y ampliación de las ideas del capítulo sobre las tareas de asesor y participantes en los procesos de asesoramiento.

DOMINGO, J. (coord.) (2001). *Asesoramiento al centro educativo*. Barcelona: Octaedro.

Desde una perspectiva del asesoramiento centrado en la mejora de la práctica educativa, el libro aborda los referentes del asesoramiento y los saberes del asesor, y presenta modelos, estrategias y experiencias de asesoramiento que resulta interesante contrastar con lo presentado en el capítulo. Además, y en particular, los capítulos de Guarro y de Pérez García pueden resultar de interés en relación con las ideas del capítulo sobre las fases y procedimientos del proceso de asesoramiento, y sobre las tareas de asesor y participantes, respectivamente.

LAGO, J.R. y ONRUBIA, J. (2008). *Assessorament psicopedagògic i millora de la pràctica educativa*. Vic: Eumo. (Trad. cast.: *Asesoramiento psicopedagógico y mejora de la práctica educativa*. Barcelona: Horsori, 2011)

Escrito por los autores del capítulo, el libro presenta y fundamenta con más detalle la estrategia general de asesoramiento planteada en él, y aporta datos de investigación sobre su

efectividad en un asesoramiento dirigido a la mejora de las prácticas de evaluación de profesores de matemáticas de educación secundaria obligatoria. Por ello, tiene, desde la perspectiva del capítulo, una triple utilidad: profundizar en los referentes teóricos y conceptuales de la propuesta, presentar resultados empíricos que apoyan la estrategia planteada, y mostrar un ejemplo concreto de cómo puede desarrollarse un proceso de asesoramiento coherente con dicha estrategia.

MONEREO, C. y POZO, J.I. (coords.) (2005). *La práctica del asesoramiento educativo a examen*. Barcelona: Graó.

Este libro recoge aportaciones desde la investigación universitaria y desde la reflexión sobre la práctica asesora que pretenden, como los mismos coordinadores comentan, «ser un puente entre lo que se hace y lo que se debería o nos gustaría hacer como asesores». Desde la perspectiva del capítulo, resulta de especial interés la primera parte del libro («El modelo constructivista de asesoramiento a examen») en la que se tratan diversas cuestiones relacionadas con los referentes teóricos y conceptuales del modelo de asesoramiento en el que se apoya la estrategia propuesta. Además, y en particular, el capítulo de Sánchez y García puede resultar de interés en relación con las ideas del capítulo sobre los recursos discursivos del asesor.



## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AINSCOW, M., y otros (2001a). *Crear condiciones para la mejora del trabajo en el aula*. Madrid: Narcea.
- (2001b). *Hacia escuelas eficaces para todos*. Madrid: Narcea.
- COLL, C. (2001). Lenguaje, actividad y discurso en el aula. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (comps.), *Desarrollo psicológico y educación, vol. II. Psicología de la educación escolar*, pp. 387-413. Madrid: Alianza.
- DE LA OLIVA, D., MARTÍN, E. y VÉLAZ DE MEDRANO, C. (2005). Caracterización y valoración de los modelos de intervención psicopedagógica en centros de educación secundaria. En C. Monereo y J.I. Pozo (coords.), *La práctica del asesoramiento a examen*, pp. 55-67. Barcelona: Graó.
- DOMINGO, J. (coord.) (2001). *Asesoramiento al centro educativo*. Barcelona: Octaedro.
- FULLAN, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Barcelona: Octaedro.
- GARCÍA, J. R., ROSALES, J. y SÁNCHEZ, E. (2003). El asesoramiento psicopedagógico como construcción de significados compartidos: un estudio sobre su dificultad. *Cultura y Educación*, 15 (2), 129-148.
- GUARRO, A. (2001). Modelo de proceso o la estrategia del proceso de asesoramiento desde la colaboración: una (re)visión desde la práctica. En J. Domingo (coord.), *Asesoramiento al centro educativo*, pp. 203-226. Barcelona: Octaedro.
- LAGO, J.R. y ONRUBIA, J. (2008a). *Assessorament psicopedagògic i millora de la pràctica educativa*. Vic: Eumo. (Trad. cast: *Asesoramiento psicopedagógico y mejora de la práctica educativa*. Barcelona: Horsori, 2011).
- (2008b). Una estrategia general de asesoramiento para la mejora de la práctica educativa. *Profesorado. Revista de currículo y formación del profesorado*, 12 (1). Disponible en: <[www.ugr.es/local/recfpro/rev121COL5.pdf](http://www.ugr.es/local/recfpro/rev121COL5.pdf)>.
- MARCELO, C. (1996). *Innovación educativa, asesoramiento y desarrollo profesional*. Madrid: CIDE/MEC.
- MARTÍN, E. y SOLÉ, I. (coords.) (2011). *Orientación educativa. Modelos y estrategias de intervención*, núm. 15, vol. I. Barcelona: Graó.
- MONEREO, C. y POZO, J.I. (coords.) (2005). *La práctica del asesoramiento educativo a examen*. Barcelona: Graó.
- MONEREO, C. y SOLÉ, I. (1996). El modelo de asesoramiento educacional-constructivista: dimensiones críticas. En C. Monereo, y I. Solé (coords.), *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista*, pp. 15-32. Madrid: Alianza.
- NIETO, J.M. (1996). Apoyo educativo a los centros escolares y necesidades especiales. En N. Illán, (coord.), *Didáctica y organización de la educación especial*, pp.109-160. Archidona (Málaga): Aljibe.
- ONRUBIA, J. y LAGO, J.R. (2008). Asesoramiento psicopedagógico y mejora de las prácticas de evaluación. *Infancia y Aprendizaje*, 31 (3), 363-383.

- ONRUBIA, J., LAGO, J.R. y PITARQUE, I. (1996). Dimensiones para el análisis de la práctica educativa desde una perspectiva psicopedagógica. En C. Monereo e I. Solé (coords.), *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista*, pp. 257-284. Madrid: Alianza.
- PÉREZ CABANÍ, M.L. y CARRETERO, M.R. (2003). Competencias profesionales del asesor psicopedagógico: competencias relativas a la utilización de métodos y procedimientos para la intervención psicopedagógica. En C. Monereo (coord.), *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*, pp. 79-116. Barcelona: Fundació per a la UOC.
- PORLÁN, R. y RIVERO, A. (1998). *El conocimiento de los profesores*. Sevilla: Díada.
- PUJOLÀS, P. y LAGO, J.R. (2007). La organización cooperativa de la actividad educativa. En J. Bonals y M. Sánchez-Cano (coords.), *Manual de asesoramiento psicopedagógico*, pp. 349-391. Barcelona: Graó.
- SÁNCHEZ, E. (2000). El asesoramiento psicopedagógico: un estudio observacional sobre las dificultades de los psicopedagogos para trabajar con los profesores. *Infancia y Aprendizaje*, 91, 55-77.
- SÁNCHEZ, E. (2011). Estrategias de colaboración. Ayudar a ayudar. En E. Martín e I. Solé (coords.), *Orientación educativa. Modelos y estrategias de intervención*, núm.15, vol. I. Barcelona: Graó.
- SÁNCHEZ, E. y OCHOA DE ALDA, I. (1995). Profesores y psicopedagogos: propuestas para una relación compleja. *Aula de Innovación Educativa*, 38, 69-79.
- SCHÖN, D.A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós.
- (1998). *El profesional reflexivo*. Barcelona: Paidós.
- SCHULTE, A.C. y OSBORNE, S.S. (2003). When Assumptive Worlds Collide: A Review of Definitions of Collaboration in Consultation. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 14 (2), 109-138.
- SOLÉ, I. (1998). *Orientación educativa e intervención psicopedagógica*. Barcelona: Horsori.

## 2. EL ASESORAMIENTO A LA ELABORACIÓN, EL SEGUIMIENTO Y LA MEJORA DE PROYECTOS CURRICULARES DE CENTRO BASADOS EN COMPETENCIAS

### CONTENIDO DE CAPÍTULO

- ¿Merece la pena el esfuerzo?
- ¿Qué implica un currículo por competencias y cómo ayudar a desarrollarlo?
- Las competencias en los elementos del currículo
- Las competencias más allá de la actividad lectiva

**Elena Martín**

Facultad de Psicología. Universidad Autónoma de Madrid

**María Luna**

Facultad de Psicología. Universidad Autónoma de Madrid

La comprobación de los resultados de la intervención en la escuela, es decir, la evaluación, más o menos formal y explícita, de lo que los estudiantes aprenden por el hecho de estar escolarizados al menos diez años de su vida, ha generado siempre, y también en los últimos años, propuestas de mejora de la enseñanza. Una de esas propuestas ha sido la introducción del concepto de *competencia* como forma de establecer las intenciones educativas en el currículo. La Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006) introduce la adquisición de las competencias como el objetivo último de la escolarización.

La enseñanza centrada en competencias tiene muchas posibilidades de mejorar la educación, pero ello dependerá de que los docentes entendamos en profundidad lo que este

cambio supone y seamos capaces de incorporarlo en nuestra práctica docente. En este proceso, como en otras innovaciones, el asesoramiento por parte de los orientadores puede ser una pieza clave. En este capítulo se presentan las ideas básicas acerca de cómo ayudar a un centro escolar a diseñar, desarrollar y evaluar su proyecto curricular desde el enfoque de las competencias.

## ¿Merece la pena el esfuerzo?

Antes de analizar los procedimientos y estrategias más adecuadas para asesorar en este ámbito, es preciso dedicar un tiempo a debatir con los docentes del centro el sentido de la tarea. Muchos profesores no terminan de compartir la idea de que introducir las competencias vaya realmente a ser un cambio que mejore el aprendizaje de los alumnos y las alumnas. Para algunos se trata meramente de una nueva terminología que les obliga a rehacer las programaciones en un nuevo formato sin que en realidad les lleve a enseñar de otra manera. Cambiar no es fácil incluso si uno se lo propone, pero desde luego no es posible empezar el proceso si no se comparte el sentido del esfuerzo. Desde esta perspectiva, una tarea que es preciso acometer en el asesoramiento consiste en reflexionar de manera conjunta con el equipo de profesorado acerca de los aspectos novedosos que entraña el concepto de *competencias* y las ventajas que ello puede suponer para mejorar la práctica docente y con ello el aprendizaje del alumnado.

La noción de *competencia* no supone tanto una forma nueva de entender qué es aprender cuanto un nuevo énfasis en ciertas características del aprendizaje. En todas las definiciones se alude a que actuar de forma competente implica movilizar capacidades diversas para responder de manera eficaz a demandas complejas, combinando en la acción conocimientos de distinta naturaleza, habilidades cognitivas, emociones, valores, actitudes, etc. La definición del informe DeSeCo (OCDE, 2005) es una de las que a nuestro juicio mejor refleja todos estos aspectos:

*Una competencia es la capacidad para responder a las exigencias individuales o sociales o para realizar una actividad o una tarea. Este enfoque externo, orientado por la demanda o funcional, tiene la ventaja de llamar la atención sobre las exigencias personales y sociales a las que se ven confrontados los individuos. Esta definición centrada en la demanda debe completarse con una visión de las competencias como estructuras mentales internas, en el sentido de que son aptitudes, capacidades o disposiciones inherentes al individuo. Cada competencia reposa sobre una combinación de habilidades prácticas y cognitivas interrelacionadas, conocimientos (incluyendo el conocimiento tácito), motivación, valores, actitudes, emociones y otros elementos sociales y comportamentales que pueden ser movilizados conjuntamente para actuar de manera eficaz. Aunque las habilidades cognitivas y la base de conocimientos sean los elementos esenciales de una competencia, es importante no limitarse a la consideración de estos componentes e incluir también otros aspectos como la motivación y los valores.*  
(Traducido de p. 8 de la versión inglesa)

El primer elemento definitorio en el concepto de *competencia* es la importancia que se otorga a la *funcionalidad* del aprendizaje tanto como indicador de que realmente se ha producido un cambio, como desde la perspectiva de la función social de la escuela. Aprender, es decir, apropiarnos de nuevos conocimientos que nos llevan a interpretar el mundo de otra manera, tiene que servirnos para actuar, de hecho, de otra forma en nuestro entorno. Esto es lo que significa ser más competente: resolver mejor las situaciones que se nos plantean. Es importante no entender este énfasis de la funcionalidad desde una perspectiva meramente centrada en los cambios en la conducta manifiesta. Aprender es modificar nuestra forma de comprender el mundo, porque esto es lo que llevará a que actuemos de forma distinta. Sin embargo, lo que nos permitirá comprobar si un estudiante ha aprendido no será que nos explique cómo entiende un problema sino que esa comprensión se traduzca, de hecho, en una forma diferente de afrontarlo. Es necesario que este énfasis en la funcionalidad presida la práctica docente.

Ser competente implica también movilizar los conocimientos para actuar *integrando* en esa actuación capacidades de distinto tipo y contenidos diversos. Por una parte, es preciso articular las capacidades intelectuales y las emocionales o afectivas. El éxito en la forma de actuar no sólo requiere comprender los problemas, saber buscar las soluciones o supervisar el ajuste de lo que uno hace con las metas que se ha propuesto. Implica también creer que se es capaz de hacerlo, confiar en uno mismo, controlar la ansiedad que suele acompañar a la incertidumbre que rodea cualquier problema relevante de la vida, no desanimarse cuando las cosas no salen a la primera, mantener el esfuerzo a pesar del cansancio o el desánimo, reconocer los aspectos en los que uno tiene menos recursos y saber pedir ayuda, o ser capaz de poner en marcha todas las habilidades que supone trabajar con otros. Estas últimas características de la actuación competente remiten a la dimensión emocional, aunque es importante señalar que la diferencia entre cognición y emoción es un falso dualismo que nuestra cultura arrastra sin que en realidad sean de verdad separables las dos dimensiones cuando un ser humano actúa: lo que pensamos influye en lo que sentimos, y a menudo los sentimientos condicionan el razonamiento; a su vez, ambos guían la acción de forma implícita o explícita.

Al igual que la integración de distintos tipos de capacidades, mostrarse competente requiere movilizar diferentes tipos de contenidos conjuntamente. Las personas aprendemos contenidos de distinta naturaleza: conceptos, procedimientos, valores. Los procesos mediante los cuales se construyen estos conocimientos son distintos entre sí, por lo tanto, la forma de ayudar en esta construcción –es decir de enseñar– tiene también que ser diferente en cada caso, pero todos los tipos de contenido deben enseñarse, puesto que todos ellos son necesarios para actuar de forma competente (véase el capítulo 3, «El aprendizaje de contenidos escolares y la adquisición de competencias», de Pozo, en el libro *Desarrollo, aprendizaje y enseñanza en la educación secundaria*). Este énfasis del concepto de *competencia* significa, desde el punto de vista didáctico, que los profesores tienen que entender bien cómo enseñar

y cómo evaluar cada tipo de contenido, deben otorgarle la misma importancia a todos ellos, y plantear tareas que impliquen su uso integrado.

Un tercer aspecto del concepto de *competencia* que es importante ayudar a entender a los docentes, es el papel del contexto y de la generalización. Las personas actuamos de manera más o menos competente en problemas concretos, sobre temas específicos, por tanto somos competentes en determinados contextos, no en todos. Sin embargo, tiene un mayor nivel de competencia quien lo demuestra en más contextos o situaciones. Desde esta perspectiva, es muy importante enseñar a generalizar, a transferir los conocimientos. Un aprendizaje es más significativo cuando es generalizable, además de duradero y funcional (Pozo, 2008).

Transferir significa descontextualizar, es decir, identificar lo específico de la situación y aquello que, por el contrario, puede ser útil en otro contexto, adecuadamente ajustado a los requerimientos de la nueva demanda. La generalización no se produce en un único proceso de abstracción, desde un contexto a la descontextualización. Por el contrario, es el hecho de usar una capacidad en muchos contextos, lo que permite transferir los conocimientos de uno a otro. Se trata de un proceso en el que hay que establecer relaciones, detectar regularidades y diferencias, reconocer aspectos de la realidad, aunque se esté accediendo a ellos desde distintos códigos (una gráfica, una fórmula matemática y una explicación verbal pueden estar haciendo referencia a la misma parte del mundo y no siempre somos conscientes de ello).

Enseñar a las personas a hacerse más competentes significa, entonces, contribuir a todas las competencias desde el conjunto de las asignaturas, adoptando un enfoque transversal. La forma de trabajar las competencias en cada materia será diferente, y el peso ponderado de cada competencia también variará, pero desde todas ellas pueden llevarse a cabo actividades de enseñanza y aprendizaje que ayuden al alumnado a desarrollar las distintas competencias. Por otra parte, favorecer la transferencia implica también que en cada asignatura se programen actividades específicamente diseñadas para hacer tomar conciencia al alumnado de la posibilidad de emplear lo aprendido en nuevas situaciones y de los cambios que ello implica al hacerlo. Se trata de realizar nuevas tareas en las que un conocimiento se utilice en varios contextos.

Este énfasis en la generalización como elemento esencial de la actuación competente supone, asimismo, trascender los espacios estrictamente lectivos y trabajar las competencias en otras situaciones, como son los recreos, los comedores, las actividades extraescolares o cualquier otro contexto que el centro planifique con intención educativa. Ciertamente, las experiencias que pueden realizarse en el marco de las actividades lectivas son limitadas y por ello es preciso contar con otros espacios, imprescindibles para el desarrollo de aspectos esenciales de la mayoría de las competencias. En el caso de la competencia social y

ciudadana, o de la autonomía e iniciativa personal, no resulta difícil entender esta necesidad, pero en realidad todas ellas requieren de este enfoque que supera la endogamia de la escuela para favorecer situaciones en las que el alumnado tenga la necesidad de emplear los nuevos conocimientos para actuar ante demandas reales.

La última seña de identidad del concepto de *competencia* que es necesario ayudar a entender a los docentes es la función que se desea que cumplan en la delimitación de los aprendizajes básicos imprescindibles. De ahí la importancia de que se hable de *competencias básicas o competencias clave*. Una de las dificultades de definir acertadamente el currículo, tanto en su nivel prescriptivo como en el proyecto curricular del centro o en las programaciones de aula, es saber seleccionar de entre todo lo que querríamos que los alumnos aprendieran, aquello que en ningún caso pueden dejar de aprender. Por tanto, resulta esencial discernir aquellos aprendizajes a cuya enseñanza no podemos renunciar y en los que es preciso concentrar los máximos esfuerzos. La diferencia que Coll (2006) establece a este respecto entre lo *básico deseable* y lo *básico imprescindible* puede resultar de ayuda en esta tarea.

Una primera fase del asesoramiento consistiría, por tanto, en garantizar espacios en los que se pudiera llevar a cabo una reflexión acerca de las novedades que conlleva la enseñanza por competencias, contrastando los énfasis que hasta aquí se han señalado con las prácticas docentes que se desarrollan en un centro escolar.

## **¿Qué implica un currículo por competencias y cómo ayudar a desarrollarlo?**

Si en esta primera fase de reflexión el asesor ha conseguido motivar a los docentes, la tarea consistirá entonces en abordar la revisión del trabajo que ya vienen haciendo con sus alumnos y alumnas para ver las mejoras que puedan ser necesarias.

Las indicaciones que se exponen en el primer capítulo de este libro para cada fase de un proceso de asesoramiento pueden aplicarse también al cambio que supone articular un currículo por competencias. En este segundo apartado del capítulo, veremos cómo puede ayudar un orientador a desarrollar ese tipo de cambio, es decir, a que los profesores y el centro como institución sean capaces de planificar y desarrollar su práctica desde el enfoque de las competencias.

### **Los espacios y los tiempos del asesoramiento**

Una primera decisión sobre la que el orientador debe asesorar se refiere a la planificación temporal. El proceso de incorporar a la práctica el enfoque de las competencias requiere un tiempo que no puede ser inferior al de un curso escolar. La revisión de la propia práctica, el estudio y diseño de mejoras, la implantación y la evaluación son fases de un proceso que tiene que ser necesariamente recursivo. La unidad «curso» posee un fuerte sentido para los

miembros de un centro educativo, por lo que es una buena medida emplearla para articular todas las fases del proceso, sabiendo que éste deberá reiniciarse el siguiente curso partiendo de los nuevos objetivos que se formularon al concluir la evaluación.

En muchos casos los centros han optado por incorporar a sus programaciones, desde el primer momento, una descripción de las competencias que se trabajan en cada unidad didáctica, en gran medida urgidos por la demanda de la Administración. Aunque la sensación de apremio por adaptar las programaciones a la nueva legislación es comprensible, el orientador debe tener en cuenta que ese tipo de cambio no es el objetivo último. El currículo y la actividad docente a la que sirve de guía necesitan modificarse de una manera más profunda y gradual. Para ello, es imprescindible partir de las programaciones y actividades concretas que los profesores vienen usando y ayudar a modificarlas, incluso aunque parezca que ya recogen la aportación de las competencias básicas.

Otra decisión importante se refiere a las propias unidades de asesoramiento. El orientador podría plantearse ayudar de manera directa a determinados profesores, o a los miembros de los diferentes departamentos, o por ciclos, o por áreas de conocimiento. Como es lógico, esta decisión depende de la etapa educativa en la que el orientador trabaje, pero también está sujeta a otros condicionantes. En principio, lo más pertinente parecería asesorar por ciclos al claustro de infantil y primaria, y por departamentos al de secundaria. Esa organización, de hecho, comprende exhaustivamente a todo el profesorado y ya supone la realización de reuniones para la toma de decisiones curriculares. Sin embargo, la incorporación de las competencias demanda una coordinación vertical y horizontal, por lo que, aunque en algunas fases será conveniente asesorar a los diferentes ciclos y departamentos, en otras es necesario trascender esa organización y trabajar con todo el claustro, con la comisión de coordinación pedagógica o unidad análoga, con los tutores y, si es posible, con comisiones mixtas de profesores. En último término, se trata de garantizar que el carácter esencialmente transversal de las competencias se plasma en la planificación y el desarrollo de la enseñanza, es decir, que el conjunto de las áreas las abordan desde unos principios de pedagógicos coherentes.

Las comisiones a las que aludimos pueden suponer una manera de facilitar esa necesaria coordinación. No se trata de que sólo trabajen los más interesados en enseñar por competencias sino de que algunos profesores asuman el papel de delegados –por ciclos y áreas en infantil y primaria y por departamentos y cursos en secundaria– para cumplir varias funciones: ser portavoces de sus compañeros, profundizar en el tema con el orientador, aportar su visión experta y coordinar el trabajo con los demás profesores.

La necesidad de coordinación que requiere asumir una enseñanza por competencias demanda, a su vez, un importante compromiso por parte del equipo directivo. En efecto, la distribución de las funciones y de los horarios, que son responsabilidad última de la dirección



de un centro, supone la clave para articular reuniones periódicas que serían muy pertinentes: reuniones de las citadas comisiones, de miembros del equipo docente, de todos los tutores de un mismo curso, etc. Además, el conocimiento que los jefes de estudio tengan sobre las competencias básicas y su participación activa en las comisiones y los demás encuentros para modificar el currículo, son elementos importantes para impulsar el cambio. El orientador debe realizar una minuciosa labor de negociación de expectativas, de roles y de coordinación con director y jefes de estudio, incluso aunque exista un clima de sintonía previo. Estas figuras y los delegados de los que hemos hablado son, junto con el orientador, piezas clave del proceso y tienen que estar de acuerdo en lo esencial de todos los pasos.

Como hemos visto, un orientador que asesora para trabajar por competencias ayuda a planificar tiempos, apoya al profesorado en su trabajo por ciclos o por departamentos y por comisiones, y tiene que contar con aliados imprescindibles para asegurar el compromiso con la tarea y la coordinación. Ahora nos centraremos en cómo puede ayudar a modificar cada uno de los elementos del currículo.

## Las competencias en los elementos del currículo

En último término, el cambio más sustancial que implica este enfoque para la práctica de un docente es tener que incluir en sus objetivos, metodologías de enseñanza y métodos de evaluación el trabajo de todas las competencias, no sólo de aquella más relacionada con su área o materia. En el cuadro 1 recordamos cuáles son las competencias que recogen los decretos de enseñanzas mínimas de la LOE.

**Cuadro 1.** Las ocho competencias básicas recogidas por la LOE

---

### COMPETENCIAS BÁSICAS

---

1. Competencia en comunicación lingüística.
  2. Competencia matemática.
  3. Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico.
  4. Tratamiento de la información y competencia digital.
  5. Competencia social y ciudadana.
  6. Competencia cultural y artística.
  7. Competencia para aprender a aprender.
  8. Autonomía e iniciativa personal.
- 

La tarea de revisión de la propia práctica nunca es sencilla. El orientador puede contribuir ayudando al profesorado a identificar las dimensiones fundamentales de cada competencia, que luego habrá que integrar en los elementos del currículo. Un buen apoyo para estructurar

el contenido de ese asesoramiento es el análisis minucioso del documento DeSeCo (OCDE, 2005), de los decretos de enseñanzas mínimas de la LOE y de los decretos de currículo de las comunidades autónomas en los que se detallan las características de cada competencia. Asimismo, se puede contar con otros materiales muy útiles a estos efectos, que se recogen en el apartado final de «Fuentes y recursos». Encontrar las dimensiones principales que destacan en cada competencia es una ayuda para entenderlas mejor, para que el centro explicita y acuerde una graduación de su aprendizaje por ciclos o cursos y para que los profesores las concreten en sus programaciones. Este proceso, que es imprescindible en cualquiera de las competencias, se hace más necesario en aquellas en las que hay menos tradición y en las que, al no corresponderse con ninguna área en concreto, se corre el riesgo de que queden difuminadas, como es el caso de aprender a aprender, autonomía e iniciativa personal, y competencia social y ciudadana.

En el cuadro 2 podemos ver una propuesta de dimensiones de dos competencias basada en el contenido de las enseñanzas mínimas, y un ejemplo de desglose y progresión de la primera dimensión por etapas.

**Cuadro 2.** Ejemplo de dimensiones y descriptores de dos competencias

<b>COMPETENCIA PARA APRENDER A APRENDER</b>	
<b>Dimensión 1. Tomar conciencia de los propios procesos a la hora de aprender</b>	
Descriptor 1. Planificar actividades para aprender mostrando conocimiento de uno mismo.	
Educación primaria	Educación secundaria obligatoria
Anticipar el esfuerzo que implican las tareas, describir los problemas que surgen al realizarlas y entender, con ayuda, algunos factores que han llevado a tener más o menos éxito.	Anticipar el esfuerzo, el tiempo y los problemas que pueden surgir al realizar actividades, ser capaz de autoevaluarse en la ejecución y asimilar retroalimentación sobre la eficacia de los propios procesos.
Descriptor 2. Gestionar las propias habilidades para aprender.	
Educación primaria	Educación secundaria obligatoria
Descubrir las propias habilidades físicas, intelectuales, sociales y emocionales, y adquirir conciencia de cómo mejoran.	Analizar las propias habilidades físicas, intelectuales, sociales y emocionales siendo capaces de verbalizar en qué aspectos mejoran.
<b>Dimensión 2. Tomar conciencia de las estrategias necesarias para aprender</b>	
<b>Dimensión 3. Desarrollar sentimiento de competencia personal</b>	
<b>Dimensión 4. Desarrollar satisfacción por aprender</b>	

---

**COMPETENCIA MATEMÁTICA**

---

Dimensión 1. Utilizar y relacionar números, operaciones y símbolos de la vida cotidiana

---

Dimensión 2. Razonar y expresarse matemáticamente en la vida cotidiana

---

Dimensión 3. Aplicar procedimientos de resolución de problemas de forma estratégica

---

Dimensión 4. Desarrollar una actitud favorable hacia la búsqueda a través del razonamiento

---

En el ejemplo del cuadro 2 vemos que un paso importante para comprender, por ejemplo, qué es aprender a aprender sería entender que se puede descomponer en cuatro dimensiones: dos relacionadas con aspectos metacognitivos, de conciencia de los propios procesos y de las estrategias necesarias para aprender, y otras dos dimensiones más ligadas con el desarrollo emocional, que tienen que ver con generar sentimientos de competencia personal y de gusto por aprender. De este modo, se facilitan los pasos siguientes que hemos citado: explicitar y acordar entre todo el profesorado descriptores más concretos (como los dos expuestos en el cuadro), retomarlos en cada programación y seleccionar los pertinentes en cada unidad didáctica.

El asesoramiento para generar y compartir un documento parecido al ejemplo que hemos expuesto en el cuadro 2 es, por tanto, un apoyo para emprender las acciones definitivas: modificar objetivos, metodologías y evaluación de las programaciones para que cada profesor en cada aula dirija su trabajo hacia el desarrollo de todas las competencias.

Entrando ya en el proceso de revisión de las programaciones, la *modificación de objetivos* conlleva metas en diferentes planos. Por un lado, es preciso conseguir que reflejen el tipo de capacidades que el alumnado debe alcanzar y que éstas remitan a varias competencias. Por otra parte, el reto consiste en que los objetivos aludan exhaustivamente a todas las competencias en varios niveles: dentro de la misma área o materia a lo largo de toda la etapa, y entre áreas o materias en cada curso. Se trata de asegurar una buena coordinación de objetivos en las programaciones de todo el centro, tanto de forma vertical como de forma horizontal.

En el proceso de revisar y modificar los objetivos, puede ser una buena estrategia partir del elemento de las programaciones más próximo a la práctica docente, es decir, de las unidades didácticas, por ser más significativas para los profesores. Así, partimos de abajo arriba y en un primer momento las unidades didácticas de cada programación serán objeto de revisión. Un paso importante consiste en analizar todos sus elementos para extraer objetivos como los que hemos apuntado, es decir, formulados como capacidades que queremos ayudar a desarrollar. El paso siguiente consiste en revisar si deben enriquecerse, añadirse o

transformarse esos objetivos para que cada uno remita a más de una competencia y, en el conjunto de la unidad, a un número adecuado y relevante de ellas. Los objetivos de los currículos oficiales ya suelen mostrar este compromiso con la integración de diferentes competencias, por lo que es una buena estrategia tenerlos como referencia. Si este procedimiento se aplica en cada unidad didáctica, a lo largo del curso se asegura el trabajo de todas las competencias con muy diversos contenidos. De todas formas, es evidente que una modificación en los objetivos no asegura un auténtico cambio si no se acompaña de modificaciones metodológicas, que son las que, finalmente, determinan que el alumnado ponga en juego las competencias. Más adelante profundizaremos en esta idea.

Siguiendo con el cambio de los objetivos, una ayuda útil para este proceso puede ser identificar a qué objetivos más amplios identificados por el centro remite la unidad didáctica. Una vez definidas las intenciones generales, pueden eliminarse, modificarse o añadirse objetivos más específicos vinculados ya con contenidos y con actividades de enseñanza concretas. El cuadro 3 muestra un ejemplo de cambio de objetivos (Escamilla, 2008).

Cuadro 3. Ejemplo de objetivos antiguos y modificados de una unidad didáctica

**UNIDAD DIDÁCTICA «LOS ANIMALES». CONOCIMIENTO DEL MEDIO. 2.º DE PRIMARIA**

Objetivos reflejados en una unidad didáctica	Objetivos de la misma unidad didáctica modificados		Competencias
	Descriptorios comunes a varias áreas	Específicos de la unidad didáctica	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar los distintos grupos de animales.</li> <li>• Clasificar algunos de los animales más relevantes.</li> <li>• Realizar esquemas para representar conceptos relacionados con el medio natural.</li> <li>• Valorar la adaptación de los animales al medio y respetarlos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Utilizar estrategias de observación, indagación, clasificación y representación para extraer conclusiones del medio natural, social y cultural.</li> <li>• Cuidar el medio adquiriendo conciencia sobre el efecto que nuestras acciones causan en él.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconocer el grupo al que pertenecen varios animales clasificándolos según sean mamíferos, peces, anfibios, aves, reptiles o insectos.</li> <li>• Describir de forma oral y escrita diferentes animales según su grupo zoológico, su forma de alimentación, su hábitat y algunos perjuicios que les provocamos.</li> <li>• Cuidar a los animales de nuestro entorno desarrollando interés y respeto por todas las formas de vida.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocimiento e interacción con el mundo físico.</li> <li>• Autonomía e iniciativa personal.</li> <li>• Comunicación lingüística.</li> </ul>

Una vez que se modifiquen los objetivos de cada programación, debe retomarse la visión de conjunto para analizar si todas las competencias están bien representadas horizontalmente y si respetan una adecuada progresión verticalmente.

La estrategia de centrar el foco de análisis sobre las unidades didácticas requiere tener presente la coherencia y el equilibrio entre todos sus elementos (objetivos, contenidos, actividades y criterios de evaluación). Sin embargo, a menudo los contenidos de tipo conceptual son el eje sobre el que se programan todos los demás elementos. El orientador puede ayudar a distinguir de manera adecuada los tres tipos de contenidos e identificar cuándo el contenido conceptual está excesivamente representado en detrimento del procedimental y del actitudinal (véase el capítulo 3, «El aprendizaje de contenidos escolares y la adquisición de competencias», de Pozo, en *Desarrollo, aprendizaje y enseñanza en la educación secundaria*). Recordemos que el desarrollo de las competencias requiere poner en juego conceptos, procedimientos, actitudes y valores de forma integrada y dinámica, y que este trabajo debe reflejarse en cada unidad didáctica.

El cambio en los objetivos es imprescindible, pero lo que finalmente asegurará la enseñanza de competencias es la *metodología* que se emplee. El orientador puede ayudar al menos de dos maneras: proponiendo estrategias para analizar y diseñar actividades de aula adecuadas para ayudar a desarrollar competencias y favoreciendo el conocimiento sobre metodologías a menudo poco utilizadas pero muy pertinentes.

Una propuesta interesante para analizar y diseñar actividades es atender en cada tarea a cuatro componentes: el contexto de aplicación, el referente competencial, los recursos necesarios y los contenidos con los que se trabaja (Escamilla, 2008; Proyecto Atlántida, 2009). El primer elemento se refiere al contexto en el que la actividad demanda actuar al alumnado: personal, familiar, académico o social; el referente competencial es el conjunto de capacidades que el alumnado debe poner en juego para realizarla; los recursos son los materiales y también la organización espacio-temporal, los agrupamientos y las dinámicas de trabajo que propone la actividad; por último, los contenidos son los conceptos, procedimientos y actitudes que exige movilizar. Estos cuatro componentes deberían ser lo más ricos y diversos posible, atendiendo sobre todo a que los mismos referentes competenciales y contenidos se vinculen, en el conjunto de tareas, a diferentes contextos y recursos.

A continuación, podemos ver un ejemplo de una actividad, tomada de Cañas, Martín y Nieda (2007), y diseñada para el último curso de la ESO que, a nuestro juicio, reúne las características que contribuyen al aprendizaje de competencias.

### Ejemplo de actividad con un enfoque competencial

En Internet puede encontrarse el siguiente anuncio:

*Agua en polvo es el futuro del agua. Agua natural comprimida a la venta. El agua se comprime hasta 28 veces. Reduce el peso y el volumen.*

*Agua en polvo es producida a partir de manantiales y acuíferos de las altas montañas, donde es recogida sin dañar el medio ambiente... La tecnología de producción de agua en polvo consigue reducir hasta 28 veces la longitud de enlace de los puentes de hidrógeno, ahorrando al máximo espacio y peso.*

1. Argumenta utilizando la teoría cinética-molecular si es posible o no este comportamiento.
2. Los líquidos no se pueden comprimir. Sin embargo, en clase Luisa dice que sí, ya que existe leche en polvo. Razona si están en contradicción o no estas dos afirmaciones.
3. Para preparar la leche en polvo para el consumo, añadimos agua. Al hacerlo se obtienen los siguientes resultados.
  - Antes de mezclar: el volumen del agua es 500 ml y el volumen de la leche en polvo es 15 ml. La masa del agua es 500 g y la de la leche 10 g.
  - Después de mezclarlos el volumen total es de 507 ml y su masa es de 510 g.
 ¿Cuáles son las conclusiones de los datos obtenidos en esta experiencia? Justifícalas desde la teoría cinética-molecular.
4. En el siguiente cuadro aparecen las concentraciones máximas admitidas de algunas sustancias disueltas en el agua para que ésta pueda beberse sin riesgos para la salud. Si en 10 litros de agua hay 0,5 mg de arsénico, ¿puede beberse?

SUSTANCIAS	CONCENTRACIÓN MÁXIMA (mg/L)
Oxígeno disuelto.	5,0
Arsénico.	0,1
Amoniaco.	0,1
Cloro.	0,1

5. Selecciona y describe anuncios publicitarios en los que se utilicen términos científicos. ¿Por qué crees que se emplean?

Fuente: tomada de Cañas, Martín y Nieda (2007).

Como puede apreciarse, esta actividad implica usar la teoría cinética para interpretar la realidad, no meramente declararla; trata de diversificar contextos (académico y social); pone en juego varias competencias (principalmente matemáticas, conocimiento e interacción con el mundo físico, tratamiento de la información y competencia digital); diversifica también el uso de recursos materiales proponiendo análisis de anuncios, e incluye el trabajo con determinados contenidos atendiendo a que los conceptuales, los procedimentales y los actitudinales estén equilibrados.

En las programaciones, cada objetivo debe corresponderse con actividades cuidadosamente seleccionadas o diseñadas atendiendo a la riqueza de los citados elementos. Una vez más, el orientador puede recordar que los contenidos no deben ser lo que determine el tipo de actividad. El énfasis debe estar en los recursos psicológicos que el alumnado debe movilizar para realizar las tareas.

Además, como hemos mencionado, es preciso tener en cuenta que existen metodologías particularmente pertinentes por su potencial en cuanto a funcionalidad, integración y transferencia de conocimientos: la realización de proyectos, la resolución de problemas, el desarrollo de investigaciones, los trabajos en grupos cooperativos, la elaboración de producciones propias (artísticas o de composición de textos, entre otras). El orientador puede potenciar que se conozcan mejor los beneficios de estas actividades y las formas de ponerlas en práctica favoreciendo el intercambio de experiencias entre profesores y el estudio de prácticas de otros centros (Blanco, Caballero y Blanco, 2010). Tan importante como reflexionar sobre metodologías que resultan más coherentes con el aprendizaje de las competencias es tomar conciencia de que hay algunas formas de enseñar que resultan incompatibles con hacer competente al alumnado. Las clases meramente transmisivas, «frontales», en las que el profesor fundamentalmente habla, y los estudiantes apenas tienen que llevar a cabo actividades, difícilmente pueden contribuir a aprendizajes funcionales y generalizables.

El enfoque de las competencias, como ya ocurre con otros, pone el acento en el progreso del alumnado, de modo que la atención a la diversidad no es un añadido sino el eje vertebrador de todo el proceso de enseñanza y aprendizaje. Siendo consecuente con esta premisa, enseñar competencias posee la ventaja de permitir una mayor diversidad de metodologías y, por tanto, una mayor atención a la diversidad que modelos tradicionales con peso aún en las escuelas. Para lograr un mismo objetivo, por tanto, se puede alentar el diseño de diferentes actividades.

El cambio en los objetivos y la metodología tiene implicaciones importantes, pero la transformación que debe experimentar la *evaluación* por competencias es quizá la que más dudas genera en la práctica de aula. El núcleo de esta dificultad está relacionado con la confusión entre la calificación y la evaluación (Martín y Coll, 2003). La calificación tiene una función acreditativa, fundamental en los sistemas de educación formal, pero suele asimilarse con el concepto de *evaluación* que, por el contrario, tiene como función imprescindible la regulación del proceso de enseñanza y aprendizaje, es decir, la función formativa (véase el capítulo 7, «La evaluación de los aprendizajes en la educación secundaria», de Mauri y Rochera, en *Desarrollo, aprendizaje y enseñanza en la educación secundaria*). En la medida en la que esta distinción se comparta se entenderá que, aunque es difícil poner una nota concreta en el logro de una competencia, es imprescindible dotarse de indicadores cualitativos sobre el grado de su adquisición. Por ejemplo, si una actividad se está desarrollando

en grupos cooperativos, nos puede interesar observar cómo contribuyen en la toma de decisiones alumnos habitualmente poco participativos: si aportan sólo si los compañeros les preguntan, si opinan sólo sobre los contenidos que conocen muy bien, si se implican más si se les recomienda que asuman un rol dentro del grupo, o si comienzan a expresar sus dudas y a pedir opinión a los otros.

Una reflexión importante que debe favorecerse en un centro se refiere al sentido propio que posee la evaluación para profesores y alumnos, y un trabajo sustancial es empezar a utilizar informes de evaluación distintos a los tradicionales e instrumentos, como las observaciones sistemáticas, las evaluaciones entre iguales y los portafolios, más relacionados con su función de *feedback* para el aprendizaje.

Además de esta dificultad de fondo sobre la evaluación, también existe otra más concreta: evaluar capacidades y competencias va más allá de evaluar acciones directamente observables. Lo que hace el alumno es un indicador de su competencia, pero no podemos deducir que si no realiza una cierta acción no ha adquirido necesariamente cierta competencia. Por ello, será preciso comprobar el comportamiento de un alumno o alumna en diversas situaciones y tareas para asegurarnos de si, efectivamente, avanza en la competencia que nos interesa. Esta dificultad demanda un esfuerzo por graduar los niveles de adquisición de las competencias siempre en estrecha relación con los objetivos, afianzando también en este caso su coherencia horizontal y vertical (Martín, 2007).

El orientador puede ayudar en el proceso de explicitar criterios de evaluación básicos que el centro establezca para cada descriptor de las competencias que haya acordado. La redacción de los criterios debería ser una descripción del comportamiento de los alumnos y alumnas que sea posible observar en variedad de tareas y situaciones. En cualquier caso, si los objetivos acordados están lo suficientemente bien descritos y todo el centro se hace cargo de ellos, los criterios de evaluación pueden especificarse directamente en cada programación. La ayuda del orientador puede ser útil para emprender el paso definitivo, es decir, que finalmente en cada unidad didáctica se asegure la coherencia entre objetivos, actividades concretas y criterios de evaluación que, incluyendo un contenido específico, reflejen la intención de hacer competentes a los alumnos.

En el cuadro 4 (en la página siguiente), podemos ver un ejemplo de cómo un objetivo y un criterio de evaluación de educación primaria para el área de lengua (concretamente del Decreto de la Comunidad de Madrid) se relacionan con las competencias básicas, y se especifican en los objetivos y los criterios de evaluación de una unidad didáctica.



**Cuadro 4.** Explicitación y relación entre objetivos, competencias y criterios de evaluación

<b>ÁREA DE LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA (EDUCACIÓN PRIMARIA)</b>	
<b>Objetivo del área</b>	<b>Criterio de evaluación para 3.º ciclo</b>
Participar en diversas situaciones de comunicación y utilizar la lengua oral (1) de manera adecuada, adoptando una actitud respetuosa (2) y de cooperación con los demás (3).	Participar en situaciones de comunicación, dirigidas o espontáneas, respetando las normas de comunicación (2): respetar el turno de palabra, organizar el discurso, escuchar (1) e incorporar las intervenciones de los demás (3).
<b>Dimensiones de las competencias que deben trabajarse y descriptores elaborados para tercer ciclo de educación primaria</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• (1) <b>Comunicación lingüística:</b> interacción oral. Practicar la escucha activa y participar en una conversación con fluidez y espontaneidad.</li> <li>• (2) <b>Social y ciudadana:</b> habilidades sociales. Escuchar a los otros y exponer de forma respetuosa las propias ideas.</li> <li>• (3) <b>Autonomía e iniciativa personal:</b> habilidades para trabajar en equipo. Valorar la contribución de los demás en el trabajo cooperativo y expresar críticas siempre desde el respeto y meta de ayuda.</li> </ul>	
<b>Unidad didáctica: «El periódico en el cole». 6.º de educación primaria</b>	
<b>Objetivos (entre otros de la unidad)</b>	<b>Criterio de evaluación</b>
(1) Expresar oralmente opiniones acerca de los argumentos principales de textos periodísticos adaptados a los conocimientos e intereses de los alumnos y alumnas.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar y expresar las ideas principales de los argumentos de textos leídos en clase.</li> <li>• Expresar, con vocabulario y estructuras adecuadas y respetando el turno, el grado de acuerdo con las ideas de los textos.</li> </ul>
(2, 3) Generar y compartir opiniones debatiendo sobre el tema sugerido en los textos periodísticos adaptados.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Enriquecer y/o cambiar los propios argumentos hablando y escuchando a los compañeros y compañeras.</li> <li>• Intervenir en la interacción oral, de manera respetuosa, autoevaluando la comprensión de argumentos contrarios a los propios.</li> </ul>

En el ejemplo que hemos propuesto, estos objetivos y criterios de evaluación son coherentes con una actividad de debate entre compañeros. Pero es importante destacar que las competencias y las capacidades a las que remiten pueden trabajarse también por medio de otras actividades. Y es precisamente la observación de cómo los alumnos van siendo capaces de transferir las capacidades a otros contextos y tareas lo que proporciona el mejor indicador de su adquisición. Ayudar a los profesores a dotarse de marcos desde los que observar los progresos en las diferentes competencias constituye, a nuestro juicio, el trabajo más relevante de un orientador en materia de evaluación.

## Las competencias más allá de la actividad lectiva

Hasta ahora hemos hablado de lo que supone un currículo por competencias para cada profesor en sus programaciones y en su aula, así como de las decisiones conjuntas entre todas las asignaturas necesarias para garantizar la naturaleza transversal de las competencias. Pero la enseñanza por competencias trasciende la actividad puramente lectiva e implica organizar el conjunto de la actividad del centro y, con ello, las variadas experiencias de los estudiantes, al servicio del aprendizaje de las competencias. Es decir, aprovechar al máximo la idea de que todo tiempo y espacio escolar es tiempo y espacio educativo.

El clima de convivencia del centro, las relaciones que en él predominan y las normas que lo posibilitan son claras fuentes de aprendizaje de competencias. A convivir se aprenden conviviendo. No hay nada mejor para evitar conductas antisociales que enseñar las pro-sociales en situaciones cotidianas de interacción. La competencia social y ciudadana, la relativa a mayor autonomía e iniciativa personal, por citar sólo las más evidentes, se aprenden por las experiencias que los alumnos y alumnas tienen en las muchas horas que pasan en el centro. Se trata, por lo tanto, de planificar intencionalmente estas experiencias, haciendo del plan de convivencia una potente herramienta de aprendizaje. La participación en programas de mediación o de alumnos ayudantes permite a los estudiantes desarrollar aspectos esenciales de las competencias anteriormente citadas y de algunas otras (véase capítulo 3, «El asesoramiento para la mejora de la convivencia y el clima del centro», de Barrios, Andrés y Granizo, en este volumen). Desde esta perspectiva, hay que recordar que, además del aula, los recreos, el comedor, los pasillos o los baños, por ejemplo, son espacios y tiempos esenciales para la convivencia que no pueden quedar fuera de la intervención educativa.

El centro escolar debe favorecer al máximo la participación del alumnado en las decisiones y actividades que en él se desarrollan. No tiene sentido hablar a los niños y jóvenes del valor de la participación y la responsabilidad y, sin embargo, establecer unas normas de funcionamiento que les hurtan la posibilidad de ejercer estos valores (Puig Rovira y Martín, 2007). Las estructuras de delegados, las asociaciones y el impulso de las actividades culturales y de ocio que los estudiantes propongan, son elementos esenciales en la enseñanza y en el aprendizaje de las competencias.

Las actividades complementarias y extraescolares que se organizan desde el centro pueden desempeñar también un papel importante en el desarrollo de las competencias. Las salidas, por ejemplo, permiten trabajar relaciones sociales, autonomía, aspectos emocionales, entre otros aprendizajes, que no es tan fácil enseñar en otros contextos de actividad lectiva en el aula. Cuando los alumnos y las alumnas tienen este tipo de experiencias, acompañados de sus profesores, puede aprovecharse al máximo su potencial educativo. Un ejemplo especialmente interesante desde esta perspectiva son las actividades de voluntariado o las más

recientes de aprendizaje servicio (Puig Rovira y Palos Rodríguez, 2006). En ellas confluyen muchas de las características esenciales del aprendizaje que permite a las personas hacerse más competentes. Se trata de experiencias reales, en las que hay metas precisas, habitualmente altruistas, que implican cooperar con otros, planificar, actuar y evaluar lo conseguido. Son experiencias que conjugan elementos intelectuales, emocionales y sociales. Actividades con pleno sentido que despiertan habitualmente un fuerte compromiso por parte del alumnado.

Este ámbito de influencia educativa, tan importante como el de las actividades lectivas, posee, además, otra clara ventaja: permite incorporar a las familias y a otros recursos del entorno a la acción educativa. La escuela peca de endogamia. Está demasiado encerrada en sí misma, realizando actividades a menudo excesivamente artificiales cuando podría utilizar la realidad cotidiana que la rodea mucho más de lo que lo hace. La participación de las familias en el centro y la apertura de éste a las actividades del entorno (participación en programas del ayuntamiento, o de ONG o asociaciones del barrio) son ventanas abiertas a experiencias cargadas de sentido, con lo que ello supone desde el punto de vista del aprendizaje de competencias.

Por ello, el equipo directivo, en el sentido amplio del término, es decir, todas aquellas figuras que vertebran al actividad pedagógica, debe dedicar tiempo a diseñar, desarrollar y evaluar los múltiples planes que un centro lleva habitualmente a cabo desde la perspectiva de la enseñanza de las competencias y en esa tarea el asesoramiento del orientador cobra una enorme importancia.

## ACTIVIDADES

---

1. Como se señala en el capítulo, aprender un nuevo conocimiento tiene que cambiar la forma en que actuamos sobre el mundo. Para reflexionar con más profundidad acerca de este indicador de funcionalidad:

- Piensa en lo que te enseñaron durante la secundaria y contesta a las siguientes preguntas: ¿qué crees que, de todo lo que estudiaste, sigue hoy en día sirviéndote para comprender la realidad en la que te mueves y resolver problemas que se te plantean? La forma en la que se te evaluaba, ¿permitía comprobar la funcionalidad de lo que habías aprendido?
  - Ahora repite esta actividad analizando los aprendizajes del Máster de Secundaria en el que te estás formando.
-

- 
2. *En el capítulo hemos comentado que cada objetivo expresado en el currículo suele reflejar su compromiso con el desarrollo de varias competencias. En ocasiones los profesores encuentran difícil decidir qué competencias están más relacionadas con un objetivo. Para practicar cómo podrías ayudar a un profesor en este proceso, identifica hasta tres competencias por cada uno de los siguientes objetivos del Real Decreto de enseñanzas mínimas de educación primaria y explica por qué consideras que son las prioritarias:*
- *Mantener una actitud de búsqueda personal y/o colectiva, articulando la percepción, la imaginación, la indagación y la sensibilidad, y reflexionando a la hora de realizar y disfrutar de diferentes producciones artísticas (objetivo del área de educación artística).*
  - *Participar en actividades físicas compartiendo proyectos, estableciendo relaciones de cooperación para alcanzar objetivos comunes, resolviendo mediante el diálogo los conflictos que pudieran surgir y evitando discriminaciones por características personales, de género, sociales y culturales (objetivo del área de educación física).*
  - *Reconocer situaciones de su medio habitual para cuya comprensión o tratamiento se requieran operaciones elementales de cálculo, formularlas mediante formas sencillas de expresión matemática o resolverlas utilizando los algoritmos correspondientes, valorar el sentido de los resultados y explicar oralmente y por escrito los procesos seguidos (objetivo del área de matemáticas).*
3. *Piensa en tu experiencia como aprendiz y busca un ejemplo de actividad que consideres que ha ayudado a hacerte más competente. Justifica por qué, haciendo referencia a las características que se han descrito en el capítulo. Piensa también en alguna actividad que hayas realizado que consideres especialmente adecuada para la competencia de aprender a aprender. Si no reconoces ninguna, intenta diseñar alguna que pudieras proponer a los profesores a los que asesorarás.*
-

## FUENTES Y RECURSOS

### Libros

Colección de Competencias de la Editorial Alianza.

La colección incluye diez volúmenes en los que se analiza cada una de las competencias básicas de la LOE, además de un libro acerca del tipo de docente que se exige desde este enfoque curricular. Para cada competencia, se desentraña su significado y se ofrecen propuestas sobre cómo abordar su enseñanza.

PERRENOUD, P. (2004). *Diez competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.

El libro analiza de forma muy acertada el concepto de *competencia* y presenta reflexiones sobre los aspectos que deberían ser prioritarios en la formación de los actuales docentes.

ZABALA, A. y ARNAU, L. (2007). *Once ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Graó.

Esta obra puede ser de gran utilidad para profesores y orientadores que estén interesados en conocer las implicaciones del enfoque de las competencias en las prácticas escolares.

### Revistas

AA.VV. (2007). *Aula de innovación Educativa*, 161.

Este número presenta varios artículos sobre la innovación que supone la introducción de las competencias en el currículo. En números más recientes se dedican amplios espacios a desarrollar cómo trabajar cada una de las competencias en las clases de educación primaria y secundaria.

AA.VV. (2007). Monográfico sobre competencias. *Cuadernos de Pedagogía*, 370.

El monográfico incluye artículos de distintos autores sobre los aspectos más importantes que deben tenerse en cuenta para que el concepto de *competencia básica* suponga una auténtica mejora de la educación actual.

### Sitios web

#### Portal innova.

<http://innova.usal.es/index.php>

En esta web pueden consultarse diversos documentos relacionados con las competencias básicas que no han sido publicados en otros medios. La página funciona como un portal abierto a profesionales, redes y organizaciones interesados en mejorar la educación.

#### Página de recursos del portal de educación de la Junta de Castilla-La Mancha.

<http://edu.jccm.es/cpr/crrecursos>

Incluimos esta página de la Junta de Castilla-La Mancha por el interés que tiene consultar materiales muy prácticos sobre competencias básicas colgados por los centros de profesores y

centros de recursos y asesoramiento a la escuela rural. Aunque estas ayudas se han desarrollado según la legislación de Castilla-La Mancha, es posible adaptarlas a las necesidades de otros contextos.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BLANCO, B., CABALLERO, A. y BLANCO, L. (2010). Matemática y lenguaje a través de la lectura de cuentos. *Aula de Innovación Educativa*, 189, 85-96.
- CAÑAS, A., MARTÍN, M.J. y NIEDA, J. (2007). *Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico*. Madrid: Alianza.
- COLL, C. (2006). Lo básico en la educación básica. Reflexiones en torno a la revisión y actualización del currículo de la educación básica. *Revista electrónica de Investigación Educativa*, 8, (1). Disponible en: <<http://redie.uabc.mx/contenido/vol8no1/contenido-coll.pdf>>.
- ESCAMILLA, A. (2008). *Competencias básicas: claves y propuestas para su desarrollo en los centros*. Barcelona: Graó.
- MARTÍN, E. (2007). Evaluación de centros, competencias y mejora del aprendizaje. *Cuadernos de Pedagogía*, 370, 64-70.
- MARTÍN, E. y COLL, C. (2003). *Aprender contenidos, desarrollar capacidades*. Barcelona: Edebé.
- OCDE (2005). *La definición y selección de competencias clave* (DeSeCo). Resumen. Disponible en: <[www.deseco.admin.ch/bfs/deseco/en/index/02.html](http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseco/en/index/02.html)>.
- POZO, J.I. (2008). *Aprendices y maestros*. Madrid: Alianza.
- (2010). El aprendizaje de contenidos escolares y la adquisición de competencias. En C. Coll (coord.), *Desarrollo, aprendizaje y enseñanza en la educación secundaria*, núm 1, vol. 1. Barcelona: Graó.
- PROYECTO ATLÁNTIDA (2009). *Educación en democracia: la práctica de las competencias básicas*. Disponible en: <[www.proyectoatlantida.net](http://www.proyectoatlantida.net)>.
- PUIG ROVIRA, J.M. y MARTÍN, X. (2007). *Competencia en autonomía e iniciativa personal*. Madrid: Alianza.
- PUIG ROVIRA, J.M. y PALOS RODRÍGUEZ, J. (2006). Rasgos pedagógicos del aprendizaje servicio. *Cuadernos de Pedagogía*, 357, 60-63.

### Normativa legal

- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado* (04/05/2006), 106, 17.158-17.207. También disponible en línea en: <[www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf](http://www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf)>.





## 3. EL ASESORAMIENTO PARA LA MEJORA DE LA CONVIVENCIA Y EL CLIMA DE CENTRO

### CONTENIDO DE CAPÍTULO

- Conceptos clave: convivencia, clima y conflicto
- La tarea de enseñar a convivir: conviviendo en la escuela
- La orientación en relación con la mejora de la convivencia

**Ángela Barrios**

Facultad de Psicología. Universidad Autónoma de Madrid

**Soledad Andrés**

Departamento de Psicopedagogía. Universidad de Alcalá. Madrid

**Laura Granizo**

Facultad de Psicología. Universidad Autónoma de Madrid

Se puede pensar en distintas maneras de convivir. Si las relaciones son tensas, podemos limitarnos a compartir un espacio, unas horas al día y evitar las interacciones entre unos y otros. Pero, ¿sería realmente esto *convivir*? Si lo consideramos convivencia, estaremos al menos de acuerdo en que se trata de un ejemplo de mala convivencia.

Por otra parte, podemos optar por tratar de mejorar las relaciones. Esto es, *convivir*, considerando el concepto en su acepción positiva: «vivir juntos en armonía». La experiencia nos dice que para convivir no basta con la voluntad de quienes se relacionan y comparten espacios buena parte de su tiempo. Supone el esfuerzo de construir un proyecto común que prevenga la aparición de los conflictos inherentes a la convivencia y nos ayude a manejarlos cuando tenemos que enfrentarnos a ellos.

Hasta aquí, la reflexión podría aplicarse a la escuela y a cualquier otro ámbito en donde las personas están obligadas a relacionarse. Pero si se trata de un centro escolar, el desarrollo y la práctica del proyecto debe suponer, además, como veremos más adelante, la enseñanza de las mejores formas de relación entre las personas que conforman la comunidad educativa.

Este capítulo pretende orientar en la construcción de proyectos de convivencia escolar, a sabiendas de que, como en cualquier otro contexto, no hay una fórmula única. Cada centro, cada colectivo de la comunidad educativa, cada grupo de estudiantes, cada tiempo y cada etapa, presentan características y necesidades diversas que deben reflejarse en los planes de promoción y/o de actuación para mejorar la convivencia. Con este objetivo, se adopta la perspectiva del orientador, cuyo papel y ubicación en el organigrama del centro le colocan en una situación idónea para impulsar actuaciones en este ámbito. Desde este punto de vista, se proponen unas pautas generales que sirvan como guía en la elaboración del plan de convivencia, y que se deben ajustar en cada caso a las particularidades que presenta el centro.

A continuación, llevaremos a cabo una revisión de conceptos para conocer aquello en lo que nos disponemos a orientar. Se considerará después la mejora de la convivencia como parte de los objetivos educativos de las enseñanzas intencionales que la institución escolar se propone. Estos aspectos permitirán introducir lo esencial del capítulo, el papel del departamento de orientación en relación con este tema, teniendo en cuenta las funciones que le son adjudicadas y la forma de materializarlas en la práctica. En este apartado, se distinguirán niveles de actuación y se analizarán actuaciones posibles, presentando algunos programas y/o medidas concretos que, en nuestra opinión, deben destacarse.

## Conceptos clave: convivencia, clima y conflicto

Desde hace más de una década, se vienen celebrando numerosos cursos y congresos, y también desarrollando programas, que tienen por objetivo la mejora de la *convivencia escolar*. Puede decirse que el concepto ha ido ganando protagonismo a medida que lo hacía el tema de la *violencia* escolar. Precisamente, en muchos casos, se acuña por contraposición a ésta. De modo que, como veíamos anteriormente, suele usarse en un sentido claramente positivo, atendiendo a sus raíces etimológicas.

Esta perspectiva contempla la *convivencia* como «la existencia de unas relaciones interpersonales que contribuya a un clima positivo en el que la resolución de los problemas permita avanzar a las personas y a la institución» (Martín, E., y otros, 2003). Esta definición integra el concepto de *problema* o *conflicto* y el de *clima*, y permite deducir la naturaleza de su relación con la idea de convivir en la escuela, al tiempo que la vincula con el desarrollo de quienes principalmente forman parte de ella: el alumnado y el profesorado.

Respecto al *conflicto*, la definición asume la existencia de problemas interpersonales, pero destaca la posibilidad de su resolución constructiva. De modo que, como los teóricos de la educación de la paz (Galtung, 1998) sostienen, lejos de considerarse destructivo, el conflicto se concibe como una oportunidad de mejora, tanto del desarrollo social y moral particular como de la calidad de las relaciones.

En cuanto al *clima escolar*, la definición indica que la convivencia incide en él. Pero, ¿cómo?, ¿a qué nos referimos cuando hablamos de *clima*? Las definiciones de *clima* varían dependiendo de la perspectiva teórica desde la que enfoquemos el concepto. Anderson (1982) propone un modelo de cuatro factores, cada uno de los cuales integra distintas variables (cuadro 1), caracterizados por su dinamismo y por las interacciones que se producen entre ellos.

Cuadro 1. Factores del clima en el modelo de Anderson (1982)

<b>ECOLOGÍA</b>	Características físicas (antigüedad y decoración) y tamaño del edificio.
<b>CONTEXTO SOCIOCULTURAL</b>	Características (sociales y morales) de las personas y de los grupos.
<b>SISTEMA SOCIAL</b>	Relaciones e interacciones entre colectivos educativos.
<b>CULTURA</b>	Creencias y sistema de valores dominantes en el centro.

Según esta propuesta, la convivencia escolar, aunque referida a la acción de relacionarse, se encontraría contemplada en las variables que integran el sistema social de la escuela (Andrés, 2009a). A su vez, las relaciones interpersonales dependen del resto de los factores que conforman el clima escolar. Así, el clima, aunque abarca otros aspectos, contribuye a la forma de convivir y ésta incide en aquél imprimiéndole parte de su carácter. Por esta razón, no es de extrañar que se hable de actuaciones para mejorar el uno y la otra.

En este sentido, debe apuntarse el empleo, cada vez más frecuente, del concepto *clima* donde también pudiera hablarse de *convivencia*. No es sólo por su naturaleza más amplia, es también porque, como ya avanzara Casamayor (1998), se abusa del concepto de *convivencia* para denominar a comisiones dependientes de los consejos escolares que se limitan en muchos casos a responder ante el problema, y no a prevenir su aparición. Siendo así, se hace necesario enfatizar el carácter preventivo de las actuaciones. Esto es, enfocar la cuestión desde la construcción de un clima que gira en torno a la prevención de los conflictos de convivencia.

## La tarea de enseñar a convivir: conviviendo en la escuela

La mejora de la convivencia, desde la aprobación de la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE, 1990) hasta la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006), ha venido siendo objeto de ocupación y preocupación del legislador, como puede observarse al revisar su articulado.

Ya en el «Preámbulo» de la LOGSE se recogía, como objetivo primero y fundamental, «educar ciudadanos capaces de vivir en democracias donde se pretende un elevado nivel de cohesión, solidaridad y justicia social». Este objetivo general se concretaba en cada etapa con la presencia de otros también vinculados con el desarrollo personal y social.

La actual LOE destaca los aspectos más directamente relacionados con el tema de la convivencia en el «Título Preliminar», entre los principios de la educación recogidos en el primer artículo.

En esta norma, como es sabido, el currículo educativo se expresa en términos de competencias, entre las que se encuentra el desarrollo de las pertenecientes al ámbito de la relación interpersonal. La intencionalidad educativa en la enseñanza y el aprendizaje de estos contenidos, de este modo, adquiere el mismo rango que el resto de los tradicionales del currículo. De esta forma, se está enfatizando la necesidad de *enseñar a convivir* mediante contenidos específicos, sin perjuicio del reconocimiento de que a este objetivo educativo contribuyen el conjunto de las competencias presentes en el currículo.

Además, se hace necesario reseñar cómo las enseñanzas mencionadas no sólo no deben limitarse a intenciones presentes en el discurso de los centros, sino que, para su efectividad, deben ser concretadas en el conjunto de decisiones educativas pertenecientes al ámbito de la *organización* y el *funcionamiento* del centro. Cuestiones que de hecho son factores que, como se ha señalado, influyen en el clima del centro, y que, por lo tanto, deben recogerse en el plan de convivencia.

Sin embargo, también se sabe que ni todos los docentes ni siquiera todos los estudiosos de la educación coinciden en dotar al desarrollo de estas competencias de la misma importancia que el de las propias de otros ámbitos con mayor tradición académica. Lo que significa que el reconocimiento expreso de la ley no implica siempre que la escuela asuma la responsabilidad de enseñar a convivir. Sin duda, esta tarea no es fácil de cumplir. Como una de las autoras de este texto explica en otro lugar (Andrés, 2009b), es posible que contribuya a ello la inexperiencia para planificarla, expresándola en aprendizajes escolares. Ocurre que aún falta tradición en considerar este tema *en y entre* otros posibles para trabajar en el aula.

No obstante, es igualmente probable que para muchos otros docentes, la normativa suponga «explicitar» metas ya integradas desde tiempo atrás en sus prácticas educativas. Nos referimos al profesorado que dota de una enorme importancia a las relaciones que establece con el alumnado y a las que construyen sus estudiantes entre sí. Están en lo cierto al reconocer las relaciones como elementos esenciales para promover el desarrollo de tipo afectivo, social y moral. A través de ellas se enseña «a conocer» y «a hacer», y también «a ser» y «a convivir» (conformando así los cuatro pilares básicos de la educación del siglo XXI

según el informe Delors (UNESCO, 1996). Pero, además de ser el medio para lograr objetivos, conseguir que estas relaciones sean positivas constituye un fin en sí mismo, pues denota un buen clima que, sin duda, beneficia a toda la comunidad educativa, aumentando, por ejemplo, su satisfacción, el grado de cooperación o su rendimiento. En definitiva, favoreciendo la enseñanza y el aprendizaje, o, dicho de otro modo, promoviendo el desarrollo.

## La orientación en relación con la mejora de la convivencia

Resulta difícil recoger en una lista todos y cada uno de los factores que inciden en un fenómeno social tan complejo como la convivencia escolar. El cuadro 2 supone un intento de agrupar los aspectos que se consideran básicos a partir de dar respuesta a una serie de preguntas que el tema nos sugiere: cómo se enseña a convivir en el centro, teniendo en cuenta tanto su tratamiento en el currículo como la vivencia en la práctica de las relaciones entre todos los miembros de la comunidad educativa; cómo se gestionan los conflictos, y cómo se organiza el centro en torno a la convivencia, incluyendo la cantidad y la calidad de los recursos personales y materiales con los que cuenta.

**Cuadro 2.** Aspectos básicos implicados en la convivencia escolar y estrategias para favorecer su mejora

DIMENSIONES O ASPECTOS BÁSICOS	ESTRATEGIAS GENERALES
Currículo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Integración de contenidos sobre convivencia.</li> <li>• Convivencia como materia transversal.</li> <li>• Uso de la tutorías u otros espacios para el fomento del desarrollo social y prosocial.</li> </ul>
Relaciones entre docentes	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cooperación.</li> </ul>
Relaciones entre el alumnado	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Intolerancia con las agresiones.</li> <li>• Atención a la diversidad y valoración positiva de la diferencia.</li> <li>• Fomento del compañerismo.</li> </ul>
Relaciones entre profesorado y alumnado	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estilo docente democrático.</li> <li>• Construcción de relaciones basadas en cercanía, respeto mutuo, diálogo.</li> </ul>
Formación, metodología docente y sistemas de evaluación	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formación en convivencia.</li> <li>• Trabajo cooperativo.</li> <li>• Fomento de la participación.</li> <li>• Valoración de todos los estudiantes y muestra de expectativas positivas.</li> <li>• Autoevaluación (competencias y contenidos).</li> </ul>
Organización de grupos de estudiantes	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Heterogeneidad.</li> <li>• Ratio adecuada por grupo.</li> <li>• Acción tutorial.</li> </ul>

DIMENSIONES O ASPECTOS BÁSICOS	ESTRATEGIAS GENERALES
Grado y formas de participación (inclusión)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Jornadas de acogida.</li> <li>• Seguimiento de alumnos o alumnas en riesgo y sus familias.</li> <li>• Canales de comunicación y su uso adecuado.</li> <li>• Participación de todos los sectores de la comunidad educativa.</li> <li>• Cooperación y corresponsabilidad de las familias.</li> <li>• Comisión de convivencia.</li> <li>• Delegados, asambleas.</li> </ul>
Normas de convivencia	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Normas explícitas y formuladas con claridad.</li> <li>• Proceso democrático de elaboración de normas (participación del alumnado).</li> </ul>
Respuestas ante conductas que perturban la convivencia	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Modelo preventivo-educativo.</li> </ul>
Espacios y tiempos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Características del edificio, aulas y patios.</li> <li>• Distribución de espacios (como el aula).</li> <li>• Aprovechamiento de tiempos como las tutorías o actividades extraescolares.</li> <li>• Atención en recreos, descansos.</li> <li>• Disponibilidad y uso de recursos municipales y comunitarios.</li> </ul>

A continuación nos ocuparemos del papel que desempeña el departamento de orientación, u otras estructuras de orientación con funciones semejantes, como punto de apoyo de la acción educativa en relación con la mejora de la convivencia. Después nos detendremos en las actuaciones que puede llevar a cabo en lo relativo a la implantación, desarrollo y seguimiento del plan de convivencia del centro.

## El papel del orientador

De forma general, la normativa relativa a las funciones del orientador contempla propuestas respecto al proyecto educativo, a la organización de la orientación, al plan de acción tutorial y al proyecto curricular del centro. La tarea orientadora, además de vertebrarse a través de la colaboración con el profesorado, promueve la coordinación docente y la que se establece con las familias. Cabe destacar, además, la colaboración entre orientador y profesor tutor en tareas relativas al fomento de la participación del alumnado sobre los problemas que puedan surgir, y la labor que también puede llevar a cabo como mediador entre estudiantes y otros profesores, y entre éstos y el equipo directivo del centro.

Teniendo en cuenta todo lo dicho anteriormente acerca de la necesaria planificación de la enseñanza de la convivencia, estas funciones pueden tomarse como *punto de arranque*

para formular la participación del departamento de orientación en la elaboración de un plan que la mejore –incluyendo la normativa de derechos y deberes–, en el marco de sus tareas de asesoramiento respecto al currículo, las medidas de organización, el plan de acción tutorial (PAT) y otros documentos de los que el centro se dota.

Se trata, en definitiva, de asumir la promoción de la mejora de la convivencia en su centro, en la medida en que cuenta con conocimiento psicopedagógico e información específica –a la que accede en el desarrollo de su rol–, y puesto que ocupa un lugar estratégico en la estructura organizativa del centro. Esta situación le permite obtener una visión global de los procesos y elementos que afectan la vida del centro, al tiempo que su formación le cualifica para el análisis de las situaciones particulares.

### **Trazando un plan de convivencia: niveles de actuación y proyectos de mejora**

En la elaboración del plan de convivencia, el centro debe tener en cuenta dos ejes esenciales en torno a los que ha de girar el conjunto de propuestas que se desarrollen. En primer lugar, la presencia de los *principios de no discriminación e inclusión educativa* que, formando parte, asimismo, del proyecto educativo del centro, deben ser recogidos en el plan de convivencia, según contempla la LOE. Estos principios, convenientemente explicitados, deben vincularse, a su vez y de forma clara, con la consecución de los objetivos, partiendo, en todo caso, del análisis de las necesidades del centro para la mejora de la convivencia.

En segundo lugar, la *participación* como eje igualmente básico en los procesos de elaboración del plan. Como ya se ha comentado, la ubicación del orientador en el centro hace que, junto al equipo directivo, resulte clave para el impulso de la colaboración entre los órganos de coordinación docente y los de representación escolar. En este sentido, Jares (2006) considera su presencia en la comisión de convivencia para ayudar a canalizar las propuestas, planificar, actuar y evaluar la situación de las relaciones en el centro, y considera a ésta entre los órganos con que debe contarse para implementar el plan. Enfatizar desde su posición la importancia de la implicación del *alumnado –destacando su protagonismo–*, junto con la más obvia del colectivo del profesorado, debe ser una idea de referencia impulsada por el departamento, con la mirada puesta en los distintos ámbitos que se deben trabajar en el plan de convivencia: por ejemplo, en la elaboración de las normas, en las propuestas de medidas para la solución colaborativa de los conflictos, o en las de integración de alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales, etc.

En todas y cada una de las fases que supone el desarrollo del proyecto, la participación se hace imprescindible. Cabe subrayar, sin embargo, que precisamente la poca implicación tanto de las personas individuales (comenzando por el propio orientador u orientadora,

profesores o profesoras, alumnos o alumnas, madres o padres, representantes de personal no docente) como de los colectivos de los que forman parte, es una de las previsibles dificultades que pueden presentarse en el proceso, sobre todo en su inicio. Debe pensarse que los esfuerzos que conlleve superar éste y otros problemas se verán compensados con creces por la ventaja de favorecer las condiciones oportunas para la mejora del clima escolar.

Por otra parte, todo planteamiento de proyectos de mejora de la convivencia basados en estos ejes implica, en primer lugar, una *reflexión previa sobre la situación particular* de las relaciones interpersonales en el centro.

De esta forma, desde el momento en el que se analizan las necesidades, debe contarse con la aparición de posturas divergentes, entre personas, entre colectivos, y entre personas pertenecientes al mismo colectivo, sobre la definición de aspectos básicos relacionados con la convivencia: sirva a modo de ejemplo la propia idea de *conflicto* –qué se considera tal, qué no lo es–, o la valoración sobre su *incidencia y gravedad*. Las diversas culturas escolares presentes en cada centro harán su aparición en estos debates, imprescindibles, por otra parte, para poder establecer la conexión entre *intenciones* y *objetivos* relacionados con la mejora de la convivencia. Como expusimos hace tiempo en otra publicación (Martín, E., y otros, 2003), el diagnóstico de la situación de cada centro, y, en su caso, de cada situación particular, exigirá la construcción de *representaciones compartidas* sobre aspectos concretos de la convivencia, guiada por los principios de no *discriminación e inclusión* a los que se alude en la legislación vigente y con los que encabezamos este apartado. Esta tarea común resulta esencial, dado que las representaciones construidas en relación con la convivencia determinan, en gran medida, las actuaciones dirigidas a su mejora que se lleven a cabo. Y, si se cuenta con referentes expertos para realizarlas, esto suele derivar en una mayor sensibilidad y en un mejor conocimiento de los temas relacionados con los conflictos escolares.

Una vez que la situación general de la convivencia en el centro queda retratada, hay que partir de ella para plantear *objetivos* realistas. Esto significa que, aunque el proyecto sea ambicioso en cuanto a su objetivo general, no habrá forma de conseguirlo sin proponer procedimientos, actuaciones o medidas concretos. Y, no menos importante, que tendrán que ser *revisados y modificados* a medida que las circunstancias cambien.

A su vez, estos objetivos persiguen tanto la intervención cuando surgen los conflictos como la prevención, no sólo pensando en anticiparse a los problemas y evitarlos –*no contaminar la atmósfera*–, sino fomentando conductas prosociales que ayuden a mejorar el clima –*procurar un aire más puro que respirar*.

Por último, hay que insistir en la necesaria evaluación del plan de convivencia tras un período de desarrollo, como se apuntaba anteriormente. Sólo de esta manera puede conocerse si



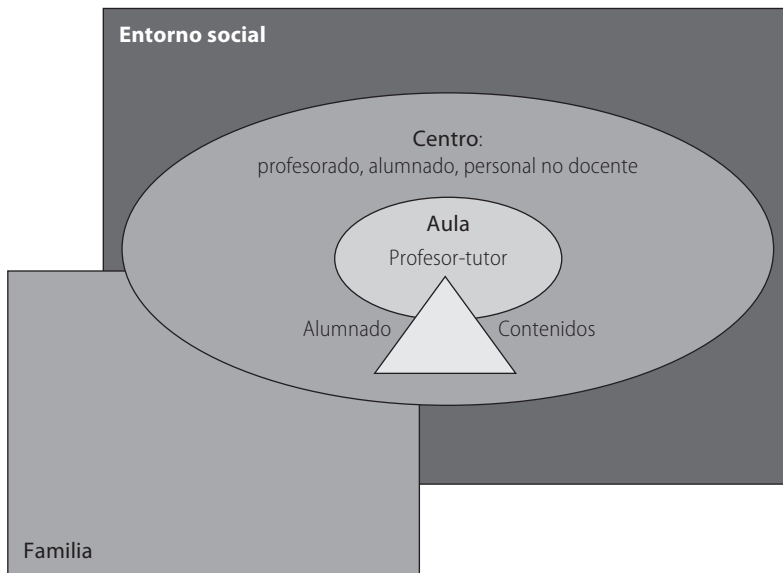
el proyecto está surtiendo efecto y/o si es necesario cambiarlo a la luz de la consecución o no de los objetivos propuestos. El plan tiene que ser un documento flexible, capaz de ajustarse cada vez a las nuevas necesidades que surjan de los cambios que experimenten las relaciones.

Teniendo en cuenta, pues, estas primeras consideraciones generales relativas a las bases que guían la elaboración del plan de convivencia (el comienzo de su elaboración con el diagnóstico previo de la situación del centro y el desarrollo de objetivos, y su seguimiento o evaluación periódica), abordaremos a continuación los aspectos relacionados con su diseño concreto. Cuestiones de contenido, que deben tener en cuenta tanto a los distintos miembros de la comunidad educativa como cada espacio del centro y cada contexto relacionado.

### Niveles de actuación en la elaboración del plan de convivencia

La tarea del orientador en la mejora de la convivencia supone actuar en distintos niveles (cuadro 3) que deberán tenerse en cuenta a la hora de elaborar el plan, dado que interactúan y participan en la configuración del clima escolar. De esta forma, pueden distinguirse acciones: con un estudiante particular; en el aula, llevadas a cabo por el profesor-tutor; en el centro, desarrolladas por el equipo docente (dirigidas tanto al alumnado como a sus familias) y, también, en el entorno social en el que se ubica la escuela.

**Cuadro 3.** Niveles de actuación en la mejora de la convivencia en un centro escolar



### *El entorno social*

En cuanto al ámbito más general de actuación, el entorno social, su presencia en este modelo viene justificada en la bibliografía clásica sobre el tema como ámbito de reconocida influencia en el desarrollo social de niños y jóvenes. Hoy día, la sociedad es cada vez más diversa, abierta y multicultural. El alumnado refleja el carácter plural del entorno, por lo que debe partirse de las condiciones sociales y culturales que caracterizan a la población escolar para atender a la diversidad con los recursos de los que se dispone.

En este sentido, resulta oportuno diseñar un plan abierto al entorno para aprovechar cuantos recursos puedan estar presentes en él en relación con aprender a convivir: desde el apoyo y vinculación a los programas de ocio juvenil promovidos por ayuntamientos y corporaciones locales, asociaciones, etc., hasta la utilización de los servicios sociosanitarios presentes en los municipios o barrios ubicados en el sector de influencia del centro educativo.

### *La familia*

La participación de las familias, padres y madres, como colectivo integrante de la comunidad educativa, resulta siempre esencial. En este sentido, se requerirá en ocasiones fomentar la corresponsabilidad de las familias en las tareas de educación. Y en relación con el tema que nos ocupa, esto supondrá sensibilizar a las familias y darles a conocer las actuaciones que se llevan a cabo para procurar la coherencia en la aplicación de principios educativos semejantes, puesto que ésta viene considerándose un factor básico de *calidad de enseñanza* (Marchesi y Martín, 1998; Oliva y Palacios, 1998; Martín, E. y otros, 2003).

También en este nivel de actuación es preciso advertir de la *diversidad de representaciones y expectativas* acerca de la función de la escuela, las tareas o las normas escolares que va a encontrarse en el colectivo de familias. Si una característica del pensamiento del profesorado es la heterogeneidad de sus concepciones, en concreto con respecto a los factores relacionados con la convivencia, no tiene por qué serlo menos en el ámbito de los padres y madres del alumnado. Además, a esta circunstancia se añade el fuerte cambio social que el modelo de familia tradicional experimenta en estos momentos –y todo hace prever que así seguirá siendo en el futuro– con el aumento de los procesos de separación y divorcio, sus distintos tipos y consecuencias, la presencia cada vez mayor de modelos emergentes de nuevas familias (homoparentales, de un solo progenitor, reconstituidas, etc.), por lo que debería preverse una aún mayor heterogeneidad en cuanto a los criterios sobre la educación.

Por estas razones, resulta necesario que los centros establezcan estructuras y canales para compartir información y criterios, y para establecer actuaciones conjuntas. Si se considera, como parece ser compartido por el conjunto del profesorado, que el papel de las familias resulta esencial para la adecuada aplicación de las normas educativas escolares, la elaboración del plan de convivencia ofrece una excelente oportunidad para abrir

un nuevo y potente canal de participación y comunicación que garantice su implicación *real* en la gestión de los conflictos escolares: por ejemplo, fomentando su participación en actividades de formación o en la colaboración en actividades extraescolares de fomento y mejora de las relaciones, favoreciendo su inclusión en programas de prevención de conflictos, etc.

### *El centro*

Como resulta obvio, el proyecto incluye, además de las normas generales dirigidas a todos los miembros de la comunidad docente o las que se centran en uno y otro sector, las actuaciones que se desarrollarán para la prevención y el tratamiento de la violencia en el centro, considerando la posibilidad de poner en marcha programas específicos (a los que aludiremos posteriormente), en función de la situación y de las necesidades particulares, así como actividades complementarias y extraescolares que, contando con el entorno, repercutan en la mejora de la convivencia. Recordemos en este momento, de nuevo, que, aunque el plan de convivencia parte del equipo directivo y del departamento de orientación, junto a otros miembros y departamentos docentes, y se dirige principalmente al alumnado, debe contar con la *participación* de toda la comunidad escolar. La implicación *efectiva* y el trabajo de colaboración entre el profesorado, si no garantiza la eficacia de las actuaciones, al menos sí asegura su puesta en marcha y desarrollo.

Según este punto de vista, desde el nivel general del centro, pueden contemplarse las siguientes actuaciones:

- Revisar la forma o formas a través de las que el centro atiende a *la diversidad* del alumnado —étnica, social, cultural, de necesidades educativas especiales—: no sólo en el discurso presente en los documentos, sino también, y de forma específica, en las medidas de organización: por ejemplo, en los criterios de agrupamiento del alumnado.
- Elaborar, o revisar si ya existen, los planteamientos y las actuaciones de fomento de la *igualdad entre hombres y mujeres*, así como las encaminadas al respeto a toda orientación sexual.
- De forma específica en el marco del *currículo*, el plan de convivencia debe hacer explícita su característica de *proyecto de desarrollo social y personal*, en cuanto a lo que supone la planificación *intencional* y *sistemática* de la formación en competencias socioemocionales relacionales y morales.
- Promover la *implantación, el desarrollo y la evaluación* de programas generales de mejora de la convivencia y prevención de la violencia, así como específicos de resolución de conflictos. Más adelante se recogen brevemente los *sistemas de ayuda entre iguales* (en el apartado «Fuentes y recursos», al final del capítulo, se citan documentos útiles para obtener más información acerca de dichos sistemas).
- Revisar los protocolos de *atención* a los casos de *maltrato entre iguales* o *bullying*, o elaborarlos desde la perspectiva preventivo-educativa si aún no están incluidos en los

documentos del centro. Prestar especial atención a su presencia en las redes sociales de internet, o a través de la telefonía móvil.

- Elaborar democráticamente las *normas de convivencia* del centro, centrándose en la *participación e implicación* del alumnado e incluyendo medidas de prevención del maltrato entre compañeros, en el aula y en todos los espacios del centro, enfatizando la importancia del respeto a las minorías: étnicas, sociales, culturales, de necesidades educativas especiales y de orientación sexual.

*Los sistemas de ayuda entre iguales integrado en el plan de convivencia*

*Suponen*, por un lado, la implicación y coordinación de un sector más amplio de la comunidad educativa y, por otro, la cesión de cierta responsabilidad a los estudiantes para que ellos mismos gestionen sus conflictos.

*Consisten* en la organización de grupos de estudiantes elegidos por sus compañeros y compañeras y/o por el profesorado, de acuerdo con determinadas características prosociales, con el fin de colaborar en la resolución de conflictos de convivencia. En función de este objetivo reciben formación específica en habilidades sociales y técnicas de resolución de conflictos, siendo su actuación cotidiana supervisada por profesores y profesoras comprometidos con el proyecto (Andrés y Barrios, 2006).

El *orientador* es una pieza clave tanto en el análisis de las necesidades del centro y la selección de un programa concreto, como en la formación del alumnado participante y en la supervisión del funcionamiento de aquél.

Son especialmente *útiles en situaciones de maltrato entre iguales* en las escuelas, aunque no sólo, y tienen valor tanto como *medida de intervención* en calidad de *medida preventiva*:

- Entre los de carácter preventivo, destacan los *compañeros ayudantes* (Cowie y Wallace, 2000; Fernández, Villaoslada y Funes, 2002). Son sistemas de apoyo que brindan orientación a compañeros con necesidad de comunicar su malestar personal, con el objetivo de escuchar y analizar los conflictos, no de resolverlos. Lo que se persigue es ofrecer apoyo emocional y ayudar a que los alumnos y alumnas que acudan al servicio de ayuda encuentren sus propias soluciones a los problemas: valorando las diferentes opciones, analizando los argumentos a favor y en contra, para solventar la situación. Para contribuir a ello, los compañeros ayudantes requieren una formación específica en habilidades de escucha, de comunicación y de resolución de conflictos.
- Entre las medidas de intervención, encontramos los *programas de mediación* (Cowie y Wallace, 2000; Torrego, 2003). Son un proceso de ayuda estructurado en el cual los alumnos son entrenados para ayudar a resolver conflictos entre compañeros, o entre compañeros y profesores. En los equipos de mediación también hay docentes y

padres. Los mediadores ayudan a sus compañeros a encontrar una solución satisfactoria para ambas partes, que acuden al servicio de mediación de forma voluntaria.

### *El aula*

De la misma forma que al considerar el proyecto en el ámbito del centro, también en cada grupo se requiere un diagnóstico previo de la situación de la convivencia que realice el profesor-tutor contando, si es necesario, con la ayuda de otros docentes. En nuestra opinión, no resulta conveniente el empleo de técnicas sociométricas puesto que ello podría empeorar la situación de la convivencia. En éstas se pide a los estudiantes que señalen a los iguales que no les caen bien, o que los evalúen como compañeros poco o nada deseables. Así, puede ocurrir que, aunque de manera espontánea el o la estudiante no indicaría en principio a ningún igual o al menos, no a tantos como se le pide, se sienta obligado a seleccionarlos ante la solicitud de la figura de autoridad en el aula. La técnica pone de manifiesto las valoraciones y las expectativas que unos tienen sobre otros. Cuestiones que a menudo los estudiantes comparten, contribuyendo en algún caso, a que la situación refleje el fenómeno de la *profecía autocumplida*, esto es, a que los estudiantes actúen según los demás esperan que lo hagan.

Mayor perjuicio puede producirse aún cuando interviene un tutor sin demasiada formación respecto a los conflictos y la convivencia, contrastando sus expectativas con las del grupo (ya sea confirmando coincidencias o bien modificando algunas previas) sin saber qué paso dar a continuación. Como «efecto Pigmalión», el estudiante que el tutor considera «inadaptado» y comprueba no aceptado por la mayoría puede terminar rechazándose y/o autoexcluyéndose. Es cierto que los defensores de estas pruebas aluden a la posibilidad de que un docente competente saque el máximo partido de este efecto. No obstante, este tipo de tutor sensible y con formación específica en el tema puede informarse prestando atención en el aula, sin necesidad de arriesgarse a provocar nuevos o mayores conflictos, pues aunque él sepa y pueda manejar la situación, no puede esperar que sus estudiantes lo hagan.

En cuanto a la concreción en el aula de las actuaciones relativas al plan de convivencia, debe considerarse, en primer lugar, la situación de privilegio que aquella ocupa para la expresión del *clima afectivo y relacional* entre profesorado y alumnado y dentro de este último.

Puesto que la bibliografía psicopedagógica ha destacado las posibilidades del aula como espacio para el fomento del desarrollo, tan sólo señalaremos dos aspectos esenciales en los que se revela como el lugar idóneo para la prevención de la violencia y la mejora de la convivencia en la escuela. Por un lado, el uso de la *tutoría* como herramienta básica para el análisis de los conflictos, las emociones y los sentimientos. Y, por otro, la elaboración conjunta de las *normas de convivencia* específicas para el grupo-clase. En relación con esto, debe recordarse que la *actitud docente es, y sigue siendo, un modelo de conducta* para el alumnado.

De esta forma, el planteamiento general para la elaboración de las normas en el nivel del centro alcanza, asimismo, su concreción en el aula en todos los ámbitos mencionados: en el fomento de las medidas de respeto hacia la diversidad, promoviendo la inclusión de todos los alumnos y alumnas, y atendiendo a su desarrollo afectivo, emocional y social fomentando la autonomía moral.

Para concluir con las actuaciones en este ámbito, se describen brevemente *algunas medidas o programas específicos* que se circunscriben al ámbito *del grupo-clase* y pueden ser llevados a cabo en el horario de tutoría.

La elección de un tipo u otro de programa no es aleatoria. El orientador tiene un papel importante en la selección de aquellos programas que respondan mejor a las necesidades y características específicas del alumnado, así como a los recursos temporales, materiales y humanos de los que se dispone. Así, lo deseable será optar por programas con carácter preventivo, aunque también es necesario contar con medidas para aplicar cuando los problemas ya han surgido. Existen distintos programas de carácter preventivo de los que se puede disponer (véase el apartado de «Fuentes y recursos»), pero los que parecen arrojar mejores resultados son aquellos que trabajan de manera coordinada distintos aspectos (pensamientos, emociones o actuaciones). La ventaja principal de estos programas es que dotan a los alumnos y alumnas de estrategias y habilidades que pueden ser aplicados en su vida cotidiana y que favorecen la resolución de los distintos tipos de conflictos que se encuentran en los centros educativos (maltrato entre iguales, interrupción, vandalismo, etc.). Aunque se dispone de un amplio abanico de opciones que han de contemplarse para adaptarse a las necesidades particulares, se comenta, a modo de ejemplo, uno de estos programas para la mejora del clima moral en el aula: el EQUIP para escolares de Dibiase y otros (2005).

---

#### Adaptación española del programa «EQUIP for educators» adaptado por Van der Meulen, Granizo y del Barrio (2010)

El programa EQUIP es muy útil en secundaria obligatoria, sobre todo en 2.º y 3.º de la ESO. Su *objetivo* es mejorar el clima moral del aula mediante el trabajo de tres aspectos con el alumnado:

1. Las *distorsiones cognitivas y los errores de pensamiento* que impiden un uso constructivo de las emociones de enfado.
  2. Las *habilidades sociales* que permiten el mantenimiento de relaciones interpersonales positivas en situaciones difíciles.
  3. La *toma de decisiones ante dilemas* moralmente significativos para el alumnado, al enfrentar valores valiosos para los jóvenes (p. ej., amistad y popularidad).
-

---

*Se pretende que:*

- El profesor sea un mero moderador de las actividades y que sea el grupo de iguales con su potencial el que haga avanzar a cada uno de los estudiantes.
- Cada alumno o alumna aprenda a conocerse y valorarse, y adquiera habilidades y estrategias que impliquen tanto un cuidado propio como del resto de sus compañeros.

Un *problema para el uso de este programa* consiste en su duración, ya que se necesita el curso entero para llevarlo a cabo, así como la *necesidad de que sea empleado en grupos pequeños*, por ejemplo, en los grupos del programa de diversificación, para poder llevar a cabo de manera productiva la metodología que propone.

---

Una vez que han surgido los problemas y los conflictos, el orientador vuelve a ser una pieza esencial para asesorar al profesorado en el empleo de distintas técnicas o dinámicas que pueden hacer que mejoren las relaciones interpersonales en las clases. Por ejemplo, ante casos de maltrato entre iguales el orientador puede recomendar al tutor, o incluso ser él mismo quien ponga en práctica, el *enfoque de ninguna culpa* (Sullivan, Cleary y Sullivan, 2005), y cuando el rechazo es generalizado entre sus compañeros y compañeras puede ser útil el *círculo de amigos* (Fernández, 1998). Ambos se describen brevemente a continuación.

---

#### Programas para intervenir en el aula en casos de abuso entre iguales y/o exclusión

*Enfoque de ninguna culpa:*

- Se centra en los *sentimientos* de la víctima y en lo que puede hacer el grupo social que la rodea para que las cosas vayan mejor.
- No busca, por tanto, indagar en quién hizo qué a quién y por qué, sino implicar a todo el grupo en la solución del maltrato y hacer *que todos se pongan en el lugar* de la víctima.

*Círculo de amigos:*

- Pretende *incluir* en el grupo al estudiante aislado.
  - Para ello, y *con el consentimiento* de la víctima, se celebra una reunión con la clase (a la que la víctima no asistirá) para informar del problema y *buscar amigos voluntarios* (en torno a seis personas).
- 

#### **El alumnado**

Intervenir en la mejora de la convivencia y en la reducción de la violencia escolar obliga a distinguir entre conflictos. Por lo que respecta al maltrato entre iguales, el grupo clase resulta esencial. Como testigos de lo que sucede, los alumnos y alumnas que lo componen tienen el poder suficiente para evitar el sufrimiento de las víctimas, impidiendo las agresiones o haciendo frente a los agresores en el caso de que se produzcan (Andrés y Barrios, 2007). Entendidos estos conflictos como fenómenos de grupo, las actuaciones deben centrarse en el conjunto de la

clase. No obstante, cuando las distintas agresiones en las que se manifiesta el maltrato suceden (verbales, físicas o de otro tipo), además de las medidas grupales que se adopten, los implicados requieren intervenciones particulares, ya sea para tomar conciencia, responsabilizarse y solventar o reparar en lo posible en el caso de los agresores, o para evaluar las consecuencias y tratarlas, en el caso de la víctima. De cualquier forma, las actuaciones se planificarán de acuerdo con sus necesidades y con los objetivos planteados, y en coordinación con las familias.

Asimismo, suceden también otros conflictos originados por la conducta de uno o unos pocos que el grupo no apoya, y que afectan, sin duda, a las relaciones. Se trata, por ejemplo, de casos de indisciplina o de disrupción en el aula debido a menudo a problemas de conducta; (véase el capítulo 8, «Los problemas de comportamiento», de Simón, Sandoval y Martín, en el segundo volumen de esta colección). En estos casos, necesariamente, la intervención se dirige al individuo, sin perjuicio de llevar a cabo actuaciones preventivas en el grupo.

Ante estas dificultades para convivir en los centros y en la clase, puede optarse por el uso de los *contratos pedagógicos* (Martín, X., y otros, 2003). Este recurso puede emplearse tanto con un alumno o una alumna individual como con un grupo. Se trata de un compromiso al que llegan dos partes, en nuestro caso, docentes y alumnado, para conseguir una mejora en un aspecto concreto. Son una medida muy potente y que, además, apuesta por el desarrollo de la autonomía y de la responsabilidad de los alumnos y alumnas. Otra medida para enfrentarse a la disrupción, cuando otras no han funcionado, puede ser el recurso del *tiempo fuera* (Zaitegui, 1999), que consiste en que el alumno o alumna abandone la clase. Si se decide emplear esta medida, es esencial que el centro haya previsto qué deben hacer los estudiantes que se encuentran en esa situación (por ir a un aula vigilada por otro profesor donde relajarse y meditar acerca de lo sucedido, o realizar tareas).

## Propuesta de estructura de plan de convivencia

En síntesis, si bien la intervención en cada uno de estos niveles tiene sin duda importancia, es el conjunto del plan de convivencia del centro (del que se presenta a continuación un posible índice con la intención de facilitar así la tarea de su elaboración) la clave para mejorar las relaciones en las instituciones escolares y en su coordinación global en donde el papel del orientador cobra mayor sentido:

- *Diagnóstico* de la convivencia en el centro:
  - Características del centro y su entorno.
  - Características de la comunidad educativa.
  - Descripción y análisis de la situación inicial o de partida de la convivencia.
- *Objetivos* del plan de convivencia:
  - Objetivos generales.
  - Objetivos concretos (que guían el plan de convivencia del curso académico).



- *Normas de convivencia:*
  - Normas generales: profesorado, alumnado, familias.
  - Normas del aula.
- *Actuaciones* ante conductas que perturban la convivencia/contrarias a las normas:
  - Modelo de actuación.
  - Tipificación de las conductas y medidas correspondientes.
  - Órganos competentes para actuar.
  - Procedimientos.
- *Comisión de convivencia:*
  - Composición.
  - Funciones.
  - Plan de trabajo: reuniones y actuación.
- *Funciones de delegados y delgadas* de grupos de estudiantes y, en su caso, de delegados de padres y de madres.
- *Sistemas de resolución* pacífica de conflictos en desarrollo. Ejemplos:
  - Mediación (funcionamiento del servicio de mediación, modo de contacto, espacios y tiempos, procedimientos de derivación para la mediación y casos que requerirán otro tipo de intervención).
  - Contratos o compromisos de convivencia (en qué consisten, casos en los que pueden aplicarse, mecanismos y protocolos).
- *Maltrato entre escolares* (puede incluirse un protocolo de actuación. En este sentido, véase Andrés y Barrios, 2007).
- *Actuaciones preventivas* para la mejora de la convivencia en el centro. Ejemplos:
  - Actuaciones dirigidas a sensibilizar y concienciar para mejorar la convivencia durante el curso académico con todos los sectores de la comunidad educativa.
  - Programas de acogida.
  - Necesidades de formación en la mejora de la convivencia dirigida al profesorado y al resto de la comunidad educativa.
- Estrategias y procedimientos para la *difusión* del plan de convivencia.
- Mecanismos de *seguimiento y evaluación* de objetivos.

## ACTIVIDADES

Se menciona en el capítulo que, antes de elaborar el plan de convivencia debe analizarse la situación de las relaciones interpersonales en el centro, pues a partir de ella se establecerán unos objetivos para la mejora del clima escolar. A continuación se proponen dos actividades relacionadas con este análisis.

### Actividad 1

### Diagnóstico de la convivencia en el centro

---

Realiza un retrato o descripción de la situación de la convivencia en un centro o en tu centro. Para ello te indicamos algunos aspectos que tienes que observar o preguntas que deberías responderte.

- Características de la comunidad escolar:
  - Profesorado: número, experiencia...
  - Alumnado: número, ratio, porcentaje de estudiantes inmigrantes en el centro y en el grupo...
- Qué tipos de conflictos se producen y su frecuencia...
- Quiénes los protagonizan: quiénes los llevan a cabo y quiénes los sufren (género, curso...)
- Dónde suceden...
- Intervenciones desarrolladas: tipos, frecuencia, efectividad...
- Medidas preventivas...
- Relación con las familias: participación en temas de convivencia, comunicación y coordinación...
- Relación con el entorno: recursos disponibles en relación con la convivencia y uso...
- Experiencias previas en la convivencia...

Piensa que esta actividad puede adaptarse también al aula si te resultara de mayor interés analizar la situación de la convivencia en un grupo. En ese caso, ¿añadirías o quitarías algún aspecto o indicador de los anteriormente mencionados?

---

### Actividad 2

### Objetivos del plan de convivencia

---

A partir de los datos anteriores, elabora los objetivos concretos que incluirías en el plan de convivencia.

Por otra parte, ¿qué aspectos derivados de la actividad 1, o qué medidas relacionadas con el cumplimiento de los objetivos de esta segunda, podrían resultar útiles para evaluar el plan de convivencia? ¿Cuáles incluirías entre las medidas de seguimiento? ¿Añadirías otras nuevas?

---

## FUENTES Y RECURSOS

A continuación, se describen varios programas generales de mejora de la convivencia, promovidos por Administraciones y/o equipos de expertos, cuya implantación, tradición y grado de elaboración sugieren su utilidad como guía para la elaboración del plan de actuación en el nivel del centro. Todos ellos comparten un enfoque preventivo-educativo de la resolución de conflictos, así como una orientación sistémica de las actuaciones. Pero, además de éstos, cabe mencionar la existencia de otros documentos que contienen experiencias positivas de centros escolares respecto a la mejora de la convivencia y el clima escolar, y que bien podrían servir como ejemplos. El Ministerio de Educación ha recogido experiencias de este tipo con motivo del Concurso Nacional de Buenas Prácticas de Convivencia, cuya convocatoria es anual.

### Libros

DÍAZ AGUADO, M.J., y otros (1996). *Programas de educación para la tolerancia y prevención de la violencia en los Jóvenes, vol. IV. Instrumentos de evaluación e investigación*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales/INJUVE.

Propuesta de construcción de modelos democráticos de convivencia, que destaca la participación del alumnado en la elaboración y aplicación de las normas de convivencia. Para ello se considera la formación de grupos cooperativos heterogéneos en el aula, estructurados en sesiones de trabajo y organizados en torno a áreas de contenido: la democracia, los derechos humanos, la violencia, el racismo y la xenofobia, el sexismo, la violencia de género y la violencia entre iguales.

ORTEGA, R.y MORA MERCHÁN, J.A. (coords.) (2005). *Conflictividad y violencia en la escuela*. Sevilla: Díada.

Pretende sensibilizar, informar y formar a los agentes educativos para la prevención de la violencia, así como establecer procesos de atención directa e indirecta a los escolares implicados en problemas de violencia escolar, dedicando especial atención al maltrato entre iguales. Se encuentra vinculado al Plan Andaluz para la Cultura de la Paz y la No Violencia.

TORREGO, J.C. (coord.) (2006). *Modelo integrado de mejora de la convivencia: estrategias de mediación y tratamiento de conflictos*. Barcelona: Graó.

Se basa en la elaboración democrática de las normas de convivencia y en la mediación como estrategia de resolución de conflictos, a través de un equipo de mediación y tratamiento de conflictos inserto en la estructura del centro. Se proponen actividades orientadas al desarrollo de capacidades de «inteligencia moral» del alumnado: autoconocimiento, empatía, juicio moral, comprensión crítica o autorregulación.

## Sitio web

### Proyecto Atlántida, Educación y Cultura Democráticas.

[www.proyecto-atlantida.org](http://www.proyecto-atlantida.org)

Red de centros de ámbito estatal configurados como plataforma/foro de innovación para desarrollar estrategias de formación del profesorado a partir de prácticas educativas y promover experiencias de reconstrucción democrática de la cultura escolar. Se contemplan, entre otros aspectos, propuestas e instrumentos para la autorrevisión de la convivencia y para el diagnóstico, categorización y priorización de ámbitos de mejora, participación de todos los sectores de la comunidad educativa, cómo planificar un servicio de mediación, y cómo educar en competencia social.

## Otros recursos

CARBONELL, J.L. (dir.) (1999). *Programa para el Desarrollo de la Convivencia y la Prevención de los Malos Tratos, Convivir es Vivir*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. También disponible en: <[www.madrid.org/dat\\_capital/upe/supe\\_convivir.htm](http://www.madrid.org/dat_capital/upe/supe_convivir.htm)>.

Contempla un plan de actuación para mejorar los niveles de convivencia en dos fases: elaboración del plan interno de actuación por el profesorado del centro y desarrollo de estrategias relacionadas con el currículo para su aplicación en el ámbito del aula (metodologías de aprendizaje cooperativo, técnicas de resolución de conflictos, gestión del clima del aula, etc.), o en el ámbito general del centro (introducción de programas específicos de resolución de conflictos, estrategias de elaboración democrática de normas, etc.). Supone la revisión de las relaciones con las familias y con otros centros e instituciones del entorno social.

DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN (2003). *La convivencia en els centres docents d'ensenyament secundari. Programa i propostes pedagògiques*. Generalitat de Catalunya. Disponible en: <[www.gencat.cat](http://www.gencat.cat)>.

Se propone la formación para promover el desarrollo de la competencia social del alumnado, la prevención de conductas problemáticas y la intervención ante los conflictos. Se ocupa de la difusión de experiencias positivas llevadas a cabo en Cataluña y en otros países de la Unión Europea.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN. Secretaría de Estado de la Educación y Formación Profesional (2009). *Premio a las Buenas Prácticas de Convivencia, 2008*. Madrid: Secretaría General Técnica.

Para ver los resultados de convocatorias anteriores, se puede consultar el catálogo de publicaciones del Ministerio en: <[www.educacion.es](http://www.educacion.es)>.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDERSON, C.S. (1982). The search for school climate: A review of the Research. *Review of Educational Research*, 52 (3), 368-420.
- ANDRÉS, S. (2009a). Los sistemas de ayuda entre iguales como instrumentos de mejora de la convivencia en la escuela: evaluación de una intervención. En *Premios Nacionales de Investigación Educativa y Tesis Doctorales 2007*. Madrid: MEC. Instituto de Formación del Profesorado, Investigación e Innovación Educativa (IFIIE).
- (2009b). Enseñar a convivir: Tarea imprescindible en la escuela del siglo XXI. Colección Convivencia en la Escuela. *Cuadernos de Educación*, 4. Madrid: FETE-UGT/Cyan.
- (2007). La actuación ante el maltrato entre iguales en el centro educativo. Guía para el profesorado. En *Protocolos de respuesta para equipos directivos y profesorado ante situaciones problemáticas en los centros educativos. Guía de consulta*, 1-37. Madrid: Defensor del Menor de la Comunidad de Madrid y Obra Social Caja Madrid.
- ANDRÉS, S. y BARRIOS, A. (2006). El modelo del alumno ayudante a discusión: la opinión de los alumnos participantes y sus beneficiarios. En F. Justicia, y J.L. Benítez (coords.), *Monográfico sobre el Maltrato entre Iguales (Bullying)*. *Revista de Investigación Psicoeducativa*, 9, 4 (2), 311-332. Disponible en español e inglés en: <[www.investigacion-psiopedagogica.org/revista](http://www.investigacion-psiopedagogica.org/revista)>
- CASAMAYOR, G. (coord.) (1998). *Cómo dar respuesta a los conflictos: la disciplina en la enseñanza secundaria*. Barcelona: Graó.
- COLOMER, T., MASSOT, T. y NAVARRO, I. (2005). La evaluación psicopedagógica. En J. Bonals y M. Sánchez-Cano (coords.), *La evaluación psicopedagógica*. Barcelona: Graó.
- COWIE, H. y WALLACE, P. (2000). *Peer support in action*. London: SAGE.
- DIBIASE, A., y otros (2005). *EQUIP for educators*. Illinois: Research Press. (Adaptación española de Van der Meulen, K., Granizo, L. y Del Barrio, C., *Equipo para escolares*. Madrid: Catarata, 2010).
- FERNÁNDEZ, I. (1998). *Prevención de la violencia y resolución de conflictos: el clima escolar como factor de calidad*. Madrid: Narcea.
- FERNÁNDEZ, I., VILLOSLADA, E. y FUNES, S. (2002). *Conflictos en el centro escolar. El modelo del alumno ayudante como intervención educativa*. Madrid: Catarata.
- GALTUNG, J. (1998). *Tras la violencia, 3R: reconstrucción, reconciliación, resolución*. Bilbao: Gernika Gogoratuz. Centro de Investigación por la Paz.
- JARES, X. (2006). *Pedagogía de la convivencia*. Barcelona: Graó.
- MARCHESI, A. y MARTÍN, E. (1998). *Calidad de enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid: Alianza.
- MARTÍN, E., y otros (2003). La intervención para la mejora de la convivencia en los centros educativos: modelos y ámbitos. *Infancia y Aprendizaje*, 26 (1), 79-95.
- MARTÍN, X., y otros (2003). *Tutoría. Técnicas, recursos y actividades*. Madrid: Alianza.

- OLIVA, A. y PALACIOS, J. (1998). Familia y escuela: padres y profesores. En M.J. Rodrigo y J. Palacios (coords.), *Familia y desarrollo humano*. Madrid: Alianza.
- SULLIVAN, K., CLEARY, M. y SULLIVAN, G. (2005). *Bullying en la enseñanza secundaria. El acoso escolar: cómo se presenta y cómo afrontarlo*. Barcelona: CEAC.
- SIMÓN, C., SANDOVAL, M. y MARTÍN, A. (2010). Los problemas de comportamiento. En E. Martín y T. Mauri (coords.), *Orientación educativa. Atención a la diversidad y educación inclusiva*, núm. 15, vol. II. Barcelona: Graó.
- TORREGO, J.C. (coord.) (2003). *Mediación de conflictos en instituciones educativas. Manual para la formación de mediadores*. Madrid: Narcea.
- UNESCO (1996). *Informe de la Comisión Delors: La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana/UNESCO.
- ZAITEGUI, N. (1999). La gestión de la convivencia en los centros educativos: herramientas para el equipo directivo. En J. Gairín y P. Darder (coords.), *Estrategias e instrumentos para la gestión educativa*. Barcelona: Praxis.

## Normativa legal

- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. *Boletín Oficial del Estado* (04/10/1990), 238, 28.927-28.942. También disponible en línea en: <[www.boe.es/aeboe/consultas/bases\\_datos/doc.php?id=BOE-A-1990-24172](http://www.boe.es/aeboe/consultas/bases_datos/doc.php?id=BOE-A-1990-24172)>.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado* (04/05/2006), 106, 17.158-17.207. También disponible en línea en: <[www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf](http://www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf)>.

## 4. EL ASESORAMIENTO EN LOS PROCESOS DE EVALUACIÓN INTERNA DE LOS CENTROS

### CONTENIDO DE CAPÍTULO

- El porqué de la evaluación de centros
- Aprovechar los datos de las evaluaciones externas
- Los procesos de evaluación interna
- La organización de los procesos de evaluación del centro: espacios, tiempos y liderazgos
- El plan de mejora

**Elena Martín**

Facultad de Psicología. Universidad Autónoma de Madrid

La evaluación de la calidad de la educación es, sin duda, uno de los ámbitos que mayor desarrollo ha experimentado en los últimos años. Sin embargo, el gran esfuerzo realizado en la elaboración de pruebas de evaluación del rendimiento académico y de sistemas de indicadores, por un lado, y la presencia que los resultados de estas medidas han tenido a menudo en los medios de comunicación, por otro, no se corresponden con el impacto real en la mejora de la calidad de la enseñanza en los centros educativos. Las razones que podrían explicar este desajuste son diversas, pero entre ellas podríamos señalar el escaso conocimiento que existe todavía entre el profesorado sobre los procesos de evaluación y la poca cultura que los colegios e institutos tienen hasta el momento en lo relativo al uso de la evaluación como herramienta de innovación y mejora.

Impulsar un mejor empleo de la evaluación en los centros escolares, como todo proceso de cambio, requiere contar con personas que asesoren a la institución. En nuestro país apenas existe tradición en este tipo de tarea, por lo que no está estipulado quién debe realizar este apoyo. Parece razonable pensar que la inspección podría tener un papel.

De hecho, algunas comunidades autónomas han establecido ya estas funciones e incluso desarrollado instrumentos para llevarlas a cabo. No cabría la menor duda de que los equipos directivos tendrían que impulsar y coordinar este proceso. A nuestro modo de ver, el orientador del centro podría, asimismo, prestar una valiosa ayuda, ya que su conocimiento acerca de los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como su posición institucional le podrían permitir suministrar un apoyo técnico muy relevante al equipo directivo y al conjunto del centro. En este capítulo se analizan los procesos de evaluación externa e interna a partir de los cuales un centro escolar podría plantear un plan de mejora y se propone el papel que el orientador podría tener como asesor en estos procesos.

## El porqué de la evaluación de centros

Como en la mayoría de los otros niveles de la evaluación –internacional, sistema educativo, comunidad autónoma, alumnado–, la evaluación de un centro puede ponerse al servicio de distintas funciones o metas: control, mejora y rendición de cuentas (Tiana, 2009). Cuando la unidad de análisis es el centro educativo, la función esencial es la de mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Sin duda, la información obtenida a través de las distintas fuentes, a las que a continuación haremos referencia, podría utilizarse para alguna de las otras finalidades, pero éstas no están directamente vinculadas a la innovación ni a la mejora, ni serían, por tanto, propias de las tareas de asesoramiento. El capítulo se centra, entonces, en la relación entre evaluación del centro y mejora de la enseñanza, es decir, en cómo recabar la información pertinente para elaborar planes de mejora fundamentados, compartidos y viables.

Este objetivo exige hacer converger dos tipos de evaluación de centros: externa e interna. Hace tiempo que se superó el falso enfrentamiento entre ambas. No es necesario optar por una en detrimento de la otra. Ambas son valiosas y complementarias si se realizan de acuerdo con determinados supuestos. La evaluación interna es irrenunciable. Existen determinados aspectos a los que es imposible acceder de otra manera. La comprensión profunda y cabal del funcionamiento del centro reclama tener en cuenta la perspectiva de quienes pertenecen a éste, supone aprovechar la riqueza que proviene de poder centrar el análisis en los procesos y no sólo en los productos y de hacerlo, además, a través de numerosos indicadores que no pueden medirse con instrumentos estandarizados cerrados. En la evaluación interna puede atenderse a los aspectos específicos y diferenciales de cada colegio o instituto a los que necesariamente hay que renunciar cuando la mirada se centra en lo común, como sucede en el caso de las evaluaciones externas.



Sin embargo, éstas también suponen aportaciones muy interesantes. En primer lugar, ofrecen otra perspectiva que, precisamente por ser externa, puede destacar elementos menos evidentes para los miembros de la comunidad educativa. Permiten, asimismo, interpretar los datos del centro desde la comparación con otras escuelas e institutos semejantes, lo que les otorga un nuevo significado. Pero el empleo del adjetivo *semejantes* es muy importante. Si un centro comprueba que otra escuela o instituto con condiciones y características análogas lleva a cabo procesos distintos a los suyos y obtiene resultados diferentes, la información resulta relevante. Lo que no tiene sentido es comparar realidades que, de hecho, no son comparables. Como tampoco lo tiene, desde una función de mejora, hacer clasificaciones con los datos de los centros, sobre todo si se presentan sin tener en cuenta el nivel sociocultural, como todavía –por sorprendente que parezca– sucede en alguna comunidad autónoma. Pero si las condiciones señaladas se cumplen, los resultados de las evaluaciones externas pueden ser una rica fuente de información, complementaria con los procesos de valoración internos.

## Aprovechar los datos de las evaluaciones externas

Por lo tanto, una primera tarea que es importante poner en marcha es la interpretación de los resultados de este tipo de evaluaciones. En el momento actual, prácticamente en todos los centros se llevan a cabo las evaluaciones de diagnóstico *censales* en 4.º de educación primaria y en 2.º de educación secundaria obligatoria. Por otra parte, es muy habitual que desde el gobierno de la comunidad autónoma correspondiente se apliquen, además, *pruebas de rendimiento a los alumnos* en los cursos en los que finalizan estas etapas.

La forma en la que se entregan los informes de estas pruebas permite realizar ya una lectura extremadamente rica de los resultados. En efecto, se ha avanzado de forma muy notable en la calidad de los informes. De un modelo basado únicamente en notas medias del centro o del grupo, hemos pasado a interesantes documentos en los que a la familia del alumno o alumna se le envía un informe que da cuenta del rendimiento de su hijo o hija –con un dato cuantitativo pero también con una descripción del nivel de competencia al que este dato hace referencia– en todas las áreas evaluadas comparado con su grupo y con el conjunto del centro. Por otra parte, en el informe del centro se analizan las diferencias entre los distintos grupos y se establecen niveles de competencia del conjunto del alumnado (véase, a modo de ejemplo, el cuadro 1 en la página siguiente). Además, en muchos casos los resultados del centro, incluso los de cada grupo evaluado, se comparan con los de otros de igual nivel sociocultural. El lector puede encontrar una información mucho más amplia a este respecto en los sitios web de los institutos de evaluación de las Administraciones educativas autonómicas y, por supuesto, en el Instituto de Evaluación del Ministerio de Educación.

**Cuadro 1.** Niveles en competencia matemática en las pruebas diagnósticas de 4.º de educación primaria del País Vasco

NIVEL INICIAL	NIVEL MEDIO	NIVEL AVANZADO
<p>El alumnado que se sitúa en este nivel utiliza los conocimientos numéricos elementales para leer, escribir, comparar y ordenar números. Resuelve problemas muy sencillos de una operación aplicando la suma, resta o multiplicación, pero con frecuencia tiene dificultades para resolver problemas que impliquen más de una operación. Realiza estimaciones de medidas de longitud de objetos conocidos y reconoce diferentes posiciones en el espacio. En la mayoría de los casos, es capaz de asociar los datos de tablas y gráficas en situaciones muy sencillas.</p>	<p>El alumnado de este nivel, además de las destrezas descritas en el nivel inicial, resuelve con fluidez problemas en los que hay que utilizar operaciones de suma, resta y/o multiplicación empleando diferentes estrategias. Es capaz de solucionar acertijos y problemas sencillos de razonamiento lógico y operacional. Resuelve problemas relativos a situaciones aditivas y multiplicativas usando dos operaciones diferentes. Interpreta informaciones relativas a magnitudes y medidas en contextos cotidianos y resuelve problemas de medidas con diferentes unidades (dinero, peso, longitud, capacidad, tiempo). Utiliza sistemas básicos de representación espacial para interpretar y elaborar informaciones relativas al espacio físico y resuelve problemas sencillos de razonamiento espacial. Identifica algunas características que distinguen a las figuras geométricas entre sí. Relaciona la información de tablas y gráficas y la utiliza para la resolución de problemas. Es capaz de establecer conexiones entre diversos temas matemáticos, lo que le facilita resolver, con bastante seguridad, ejercicios y problemas de cierta complejidad.</p>	<p>El alumnado que se sitúa en este nivel, además de poseer las competencias de los niveles anteriores, emplea razonamientos más elaborados para resolver problemas originales y situaciones matemáticas complejas, que implican la realización de varias de las cuatro operaciones básicas (incluida la división) o la conversión de unidades de una magnitud. En general, tiene seguridad para abordar y resolver las situaciones problema y expresar matemáticamente los cálculos realizados y la solución.</p>

## La situación en excelencia y en equidad

Toda esta información puede ya ser explotada por el centro. Para ello es importante saber qué preguntar a los datos, lo cual a su vez depende del concepto de *calidad* que se mantenga, es decir, de las dimensiones e indicadores que para un determinado equipo docente o comunidad escolar remitan a una mejor práctica educativa. Desde el enfoque que mantiene esta obra, se entiende que un centro de calidad es aquel que consigue que todos sus alumnos y alumnas desarrollen lo más posible las competencias básicas recogidas en el

currículo –es decir– que debe alcanzarse la máxima excelencia, pero también los niveles más altos de equidad (véase la «Introducción», de Martín y Mauri, en el segundo volumen de esta colección). De acuerdo con esta perspectiva, existen una serie de preguntas especialmente relevantes que el orientador podría sugerir a los docentes como guión del análisis:

- ¿El rendimiento de los alumnos y alumnas es diferente en las distintas áreas? ¿Por qué?
- ¿El rendimiento de los distintos grupos del mismo curso es distinto? ¿En todas las áreas? ¿Por qué?
- ¿El rendimiento de los alumnos y alumnas del centro está por encima/por debajo del que le correspondería según el nivel sociocultural de la población que escolariza? ¿Por qué?
- ¿Cuántos alumnos y alumnas están en cada nivel de competencia? ¿Son muchos los que se sitúan en el bajo? ¿Y en el alto? ¿Esto sucede de forma semejante en todas las áreas?

Toda esta información resulta más relevante cuando pueden utilizarse series temporales, es decir, datos de años sucesivos. En el caso de las pruebas diagnósticas, en este momento sólo se cuenta con los resultados de una aplicación (2008-2009), pero las evaluaciones de las comunidades autónomas se vienen haciendo desde hace varios años, lo que permite llevar a cabo estos análisis e interpretar con ello los datos en términos de progreso, de estabilidad o de retroceso. La tendencia es mucho más valiosa que el dato aislado. Lo importante es que el centro avance, incluso si parte de una situación negativa.

Por otra parte, suele resultar muy interesante que quien está analizando los resultados intente contestar a estas preguntas antes de mirar los datos concretos, con el fin de tomar conciencia de sus expectativas y contrastarlas con la información. Muchas veces en los centros se instala una determinada manera –no siempre demasiado fundamentada– de interpretar lo que está sucediendo que, sin embargo, resulta muy difícil de cuestionar y modificar. De ahí la importancia de este ejercicio de anticipación. Si además es llevado a cabo entre varias personas, el contraste entre las diferentes opiniones previas resulta extremadamente enriquecedor.

Finalmente, el orientador debe estar atento a evitar que se realicen interpretaciones sesgadas, sin datos que las fundamenten. Ciertamente, puede producirse una tendencia a atribuir a los docentes de los grupos evaluados toda la responsabilidad de los resultados –tanto para bien como para mal–. Ésta no sería una interpretación del todo razonable. Aunque sin duda la tarea del profesor del curso es esencial, los aprendizajes son procesos acumulativos y el nivel de rendimiento de un alumno o alumna responde a una historia escolar en la que habitualmente han intervenido numerosos docentes. Asimismo, es importante que el orientador salga al paso de explicaciones que tienden a identificar las causas de los éxitos con factores internos al centro mientras que las de los problemas se localizan en razones ajenas. Hacer entender que el aprendizaje es un proceso muy complejo en el que siempre intervienen múltiples causas que además interactúan entre sí sería una ayuda muy valiosa.

## El significado curricular de los datos

Todas las preguntas y respuestas anteriores, y otros análisis que podrían hacerse dependiendo del interés de cada escuela o instituto, permiten realizar una aproximación desde la perspectiva del conjunto del rendimiento del alumnado del centro, tanto en términos de excelencia como de equidad, pero no es fácil derivar de este nivel de análisis posibles cambios en la forma de enseñar. Para ello, es preciso adentrarse en la interpretación curricular de las pruebas y de los resultados.

Las pruebas están construidas desde unos determinados supuestos psicopedagógicos. Si bien existen importantes diferencias entre las pruebas que se emplean en distintas evaluaciones, en general se ha llevado a cabo un gran esfuerzo por parte de los equipos técnicos de los institutos de evaluación –tanto desde el nacional como desde los autonómicos– por incorporar los avances que ya se habían producido en las evaluaciones internacionales como PISA, PIRLS o TIMMS.<sup>1</sup> La calidad de las tareas que el estudiante tiene que resolver en estas pruebas a menudo es mayor que la de aquellas actividades que vienen utilizando muchos profesores en su práctica cotidiana. Las pruebas estandarizadas implican, sin duda, numerosas limitaciones: sólo pueden evaluar aquellos conocimientos que pueden demostrarse contestando a preguntas cerradas; no pueden ser demasiado extensas; no responden a una lógica de evaluación continua; no siempre se cuenta con el compromiso y la motivación necesaria del alumnado, por citar sólo algunas de las restricciones más evidentes. No obstante, son pruebas que pretenden responder a la concepción constructivista del aprendizaje (Coll, 2001; Pozo, 2008) y al enfoque de las competencias (véase el capítulo 3, «El asesoramiento para la mejora de la convivencia y el clima de centro», de Martín y Luna, en este volumen). Por ello, plantean la evaluación de acuerdo con los principios de funcionalidad y de autenticidad. Aprender significa adquirir capacidades que permitan afrontar de manera competente problemas que remiten a situaciones de la vida real. Por ello, en estas pruebas se procura plantear tareas complejas cuya resolución exige movilizar de forma integrada capacidades de distintos tipos y contenidos referidos tanto a conceptos como a procedimientos, actitudes y valores. Se trata, pues, de un enfoque que supera la concepción de transmisión y mera reproducción de lo que significa aprender. En el cuadro 2 de la página siguiente se expone, como ejemplo, la descripción que los responsables del Instituto de Evaluación del Ministerio de Educación hacen de los procesos cognitivos y las destrezas que se pretende evaluar en las pruebas generales de diagnóstico en relación con la competencia matemática (Ministerio de Educación, 2009).

.....  
1. PISA (Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos) realizado por la OCDE; TIMMS (Estudio Internacional de Tendencias en Matemáticas y Ciencias); PIRLS (Progreso en Capacidad de Lectura), realizados ambos por la IEA.

**Cuadro 2.** Procesos cognitivos y destrezas que se pretenden evaluar en las pruebas de Matemáticas de las evaluaciones diagnósticas del Ministerio de Educación

DESTREZAS	PROCESOS	DESCRIPCIÓN	ACCIONES
Reproducción	Acceso e identificación	Representa las acciones de recordar y reconocer los términos, los hechos, los conceptos elementales de un ámbito de conocimiento y de reproducir fórmulas establecidas.	Nombrar, definir, encontrar, mostrar, imitar, deletrear, listar, contar, recordar, reconocer, localizar, reproducir, relatar.
	Comprensión	Supone acciones como captar el sentido y la intencionalidad de textos, de lenguajes específicos y códigos relacionales e interpretarlos para resolver problemas.	Explicar, ilustrar, extractar, resumir, completar, traducir a otros términos, aplicar rutinas, seleccionar, escoger.
Conexión	Aplicación	Comporta aptitud para seleccionar, transferir y aplicar información para resolver problemas con cierto grado de abstracción y la de intervenir con acierto en situaciones nuevas.	Clasificar, resolver problemas sencillos, construir, aplicar, escoger, realizar, resolver, desarrollar, entrevistar, organizar, enlazar.
	Análisis y valoración	Significa la posibilidad de examinar y fragmentar la información en partes, encontrar causas y motivos, realizar inferencias y encontrar evidencias que apoyen generalizaciones. Se empareja con compromiso.	Comparar, contrastar, demostrar, experimentar, planear, resolver problemas complejos, analizar, simplificar, relacionar, inferir, concluir.
Reflexión	Síntesis y creación	Se corresponde con las acciones de compilar información y relacionarla de manera diferente, establecer nuevos patrones, descubrir soluciones alternativas. Puede asociarse con la resolución de conflictos.	Combinar, diseñar, imaginar, inventar, planificar, predecir, proponer, adaptar, estimar.
	Juicio y valoración	Representa capacidades para formular juicios con criterio propio, cuestionar tópicos y exponer y sustentar opiniones fundamentándolas. En otro orden se asociaría con acciones de planificación compleja, de reglamentación y de negociación.	Criticar, concluir, determinar, juzgar, recomendar, establecer criterios y/o límites.

Fuente: MEC (2009).

Esta forma de entender cómo se construye el conocimiento y cómo, en consecuencia, hay que enseñar para ayudar en esta construcción no es –desgraciadamente– la mayoritaria en los centros educativos. El aprendizaje por competencias está siendo difícil de asimilar por parte del profesorado. Desentrañar las pruebas, desvelando todos los supuestos que fundamentan su

diseño, es una vía muy interesante para asesorar a los docentes. Se trataría, por tanto, de que el orientador pudiera trabajar con el profesorado a partir de los ítems liberados. Las instituciones responsables de las evaluaciones estandarizadas hacen públicas algunas de las preguntas de las pruebas, los denominados *ítems liberados*. No se suele poder acceder a la prueba completa, ya que es preciso repetir en años sucesivos algunos ítems para que los instrumentos sean comparables y se teme que alguien pudiera querer entrenar a los alumnos y alumnas en su resolución, falseando con ello los resultados. Sin embargo, los ítems liberados son lo suficientemente representativos del tipo de aprendizaje que se quiere evaluar y permiten, por ello, llevar a cabo esta tarea de análisis.

El orientador podría ayudar a los docentes a reflexionar sobre aspectos como los siguientes:

- ¿Qué aprendizajes crees que se pretende evaluar con esta pregunta?
- ¿Te parecen importantes? ¿Estás de acuerdo con que éstos son los aprendizajes básicos, que todo alumno debería alcanzar?
- ¿Reconoces la parte de la pregunta que está dirigida a los distintos tipos de contenido? ¿Te parece adecuada la forma de evaluarlos?
- ¿Cómo los evalúas tú en tus clases?
- ¿Crees que tus alumnos y alumnas sabrían contestar esta pregunta? ¿Puede que supieran hacer mejor unas partes que otras? ¿Por qué?
- ¿Crees que para que tus alumnos y alumnas mejoraran en la resolución de esta tarea habría que cambiar algo en tu forma de enseñar?

Obviamente, aunque es importante que cada docente se enfrente a estas preguntas, el objetivo fundamental es que esta reflexión sea llevada a cabo en grupo por el conjunto de los docentes implicados. La calidad de la enseñanza depende en gran medida de la coherencia en la forma de enseñar de todos aquellos docentes que intervienen con un mismo grupo de alumnos y alumnas, esto es, el equipo docente. La clave del éxito del asesoramiento reside, por tanto, en ir consolidando los equipos docentes y creando con ello un estilo propio del centro y un proyecto educativo vertebrador.

El análisis del contenido de las pruebas cobra mucho más sentido cuando se completa con la revisión de los resultados que el alumnado ha obtenido en ellas. Esta fase de interpretación de los resultados podrá ser más rica cuanto más información incluya el informe de la evaluación estandarizada. Desde este punto de vista, resulta especialmente valiosa la presentación de los datos de rendimiento de acuerdo con los denominados niveles de conocimiento o de logro, tal y como ya se hace en la mayoría de las evaluaciones. Esta información consiste en la descripción de lo que el alumno es capaz de hacer en cada una de las dimensiones de la competencia. En el cuadro 1, al que ya se ha hecho referencia anteriormente, se presenta la descripción de los niveles de competencia en matemáticas en 4.º de primaria establecidos en el sistema de evaluación diagnóstica del País Vasco. Como se aprecia en este ejemplo, la descripción del

nivel de rendimiento alcanzado remite a distintas destrezas y contenidos matemáticos (resolución de problemas, cálculo, lectura de gráficas, medida, geometría, etc.).

En el cuadro 3 se recoge otro ejemplo, en este caso de la competencia de comprensión lectora evaluada en el Informe PISA a los quince años. Esta evaluación de la OCDE establece cinco niveles en el desarrollo de la competencia (Ministerio de Educación y Ciencia, 2007). En el cuadro se ilustran los niveles inferior y superior que ayudarían a entender los aspectos clave en los que se debería incidir a través de la enseñanza. Aunque los resultados del Informe PISA no se devuelven a los centros escolares, las pruebas son muy interesantes y puede resultar útil trabajarlas con los docentes para provocar el tipo de reflexión que se está proponiendo (Monereo y otros, 2009; Monereo, 2009).

**Cuadro 3.** Niveles de competencia inferior y superior en la prueba de comprensión lectora del Informe PISA

	<b>OBTENCIÓN DE INFORMACIÓN</b>	<b>INTERPRETACIÓN DE TEXTOS</b>	<b>REFLEXIÓN Y VALORACIÓN</b>
<b>Nivel 1</b>	Localizar uno o más fragmentos independientes de información, generalmente ajustándose a un criterio, con muy poca o ninguna información en conflicto en el texto.	Reconocer el tema principal o la intención del autor de un texto sobre un tema habitual, cuando la información requerida es importante.	Realizar una conexión simple entre la información de un texto y el conocimiento habitual y cotidiano.
<b>Nivel 5</b>	Localizar y posiblemente ordenar o combinar varios fragmentos de información que no resultan evidentes en absoluto, algunos de los cuales podrían encontrarse fuera del corpus principal del texto. Inferir qué información del texto es relevante para la tarea.	Manejar información muy verosímil y/o abundante información en conflicto. O interpretar el significado de un lenguaje lleno de matices o demostrar una comprensión completa del texto.	Valorar de manera crítica o formular hipótesis haciendo uso de conocimientos especializados. Manejar conceptos contrarios a las expectativas y emplear una comprensión profunda de textos largos o complicados.

Fuente: MEC (2009).

Cuando un centro recibe este tipo de información tan pormenorizada de cada uno de sus alumnos o alumnas, puede traducirla en propuestas de mejora para el conjunto de los grupos evaluados y, por extensión, para la totalidad de la etapa, y también utilizarla para planificar actuaciones específicas de apoyo a los estudiantes que pudieran requerirlas. Habría que garantizar que aquellos alumnos que se agrupan en los niveles extremos de competencia, tanto superior como inferior, estén recibiendo una enseñanza ajustada a sus características. Cuando se trabaja desde esta perspectiva, el orientador puede contribuir a poner en marcha las medidas de atención a la diversidad desde el enfoque preventivo y curricular que se plantea en una perspectiva de inclusión (véase el capítulo 2, «La atención a la diversidad en la escuela inclusiva», de Martín y Mauri, en el segundo volumen de esta colección). Habitualmente no es fácil que los docentes acepten que los orientadores participen en las reflexiones curriculares. La visión estereotipada que suele tenerse de su tarea, ligada

casi exclusivamente al trabajo con el alumnado con problemas de aprendizaje, dificulta la posibilidad de asesorar acerca de la naturaleza de los procesos de aprendizaje. La reflexión en torno a los resultados de las evaluaciones externas puede ser una buena vía para ir avanzando en esta otra área de asesoramiento imprescindible para contribuir a la mejora de la educación.

## Los procesos de evaluación interna

El análisis de los resultados de la evaluación externa puede y debe ser una fuente de los planes de mejora, pero resulta insuficiente para su elaboración. Sería necesario integrarla con los datos que los centros obtienen de la evaluación interna. La memoria de final de curso suele ser el documento que mayor información recoge sobre la marcha del centro. Sin embargo, a veces no se aprovechan lo suficiente los datos con los que el centro ya cuenta o aquellos que podría recoger si se lo propone.

Desde que Stufflebeam y Shinkfield (1987) propusieran hace ya casi tres décadas su modelo global de evaluación (CIPP: contexto-*input*-proceso-producto), existe un amplio consenso en los cuatro componentes que deben ser valorados: el contexto, el punto de partida, los procesos y los resultados.

### El contexto

Como se ha señalado en el apartado anterior, los informes de las evaluaciones externas permiten ya situar al centro en relación con el resto de la población de igual contexto sociocultural. No obstante, toda escuela o instituto conoce mejor que nadie la diversidad de colectivos que en él confluyen y podría llevar a cabo un análisis de los resultados de aprendizaje del alumnado desde esta perspectiva con el fin de garantizar que no se estén produciendo situaciones de falta de equidad, es decir, que el progreso académico no se esté viendo dificultado en aquellos alumnos o alumnas que provengan de entornos sociales más desfavorecidos. Una de las herramientas que puede ayudar a prestar atención a este indicador es realizar un diagrama del flujo de los estudiantes de cada promoción. Así, tomando como ejemplo la etapa de educación secundaria obligatoria (ESO), sería conveniente recoger de manera sistemática al menos los siguientes datos de una promoción:

- Porcentaje de alumnos y alumnas que comenzó la etapa con retraso (repetidores en 1.º de la ESO).
- Porcentaje de repetidores en los cuatro años de la ESO. Resulta muy interesante analizar si las repeticiones se concentran en los mismos estudiantes.
- Porcentaje de estudiantes que abandonan antes de acabar la etapa, especificando el curso en el que sucede el abandono. Sería muy interesante saber si en algún momento vuelven a incorporarse al sistema educativo.
- Porcentaje de alumnos o alumnas que cursan programas de diversificación. Dentro de ellos, cuántos obtienen el título, cuántos siguen estudiando ciclos formativos de grado medio, cuántos estudian bachillerato.



- Porcentaje de alumnos y alumnas que cursan programas de cualificación profesional inicial. Entre ellos, cuántos obtienen el graduado en educación secundaria obligatoria, cuántos siguen estudiando, cuántos se incorporan al mundo laboral.

Por supuesto, este análisis puede enriquecerse cuando se recogen los datos de cada materia y de cada grupo. En este punto, es importante que el orientador haga hincapié en la posible relación entre los resultados y las decisiones que en el centro se hayan tomado acerca de la composición de los grupos. Es bastante frecuente el debate sobre el grado de homogeneidad o heterogeneidad que deben tener los distintos grupos de un mismo curso. Analizar los resultados desde esta perspectiva puede ayudar a revisar los criterios que se vengán utilizando.

### **La entrada: el nivel de partida**

Atender al punto de partida implica realizar la evaluación poniendo el énfasis en las tendencias, es decir, en si el sentido de los cambios apunta a un estancamiento, a una situación de progreso o a un retroceso con respecto a niveles anteriores. También supone tener la lucidez de atribuir al centro aquellos factores que efectivamente dependen de su funcionamiento e identificar aquellos otros que no dependen de éste. Este ejercicio de discernimiento, en el que una vez más la experiencia del orientador en el análisis institucional puede ser de gran ayuda, no significa caer en un derrotismo o una actitud de indefensión, pero resulta imprescindible para planificar con eficacia los siguientes pasos. Si pensamos, por ejemplo, en un instituto de educación secundaria, es razonable aceptar que no es su responsabilidad el nivel con el que llega el alumnado a primero de la ESO. Es importante, por tanto, que cuando interprete los resultados del aprendizaje lo haga en relación con el punto de partida de estos estudiantes, y que concentre sus esfuerzos en que todos ellos aumenten lo más posible sus conocimientos en los años que pasen en el centro. No obstante, sería también muy interesante que pusiera en marcha iniciativas para coordinarse mejor con los centros de primaria de los que proviene su alumnado (véase el capítulo 8, «Orientación y transición entre etapas», de Babío, en el primer volumen de esta colección). Esta doble perspectiva, analizar las tendencias y diferenciar los elementos que están bajo nuestro control de los que responden a condiciones sobre las que la capacidad de incidencia es menor, ayuda a interpretar el funcionamiento de los centros y a planificar actuaciones de mejora.

### **La evaluación de los procesos del centro y del aula**

La valoración de los procesos es probablemente la pieza clave de la evaluación y, sin embargo, suele ser también el eslabón más débil de la cadena. Sin duda, los procesos son más difíciles de evaluar que los resultados, por su propia naturaleza dinámica y difícilmente observable. Sin embargo, en este momento contamos ya con muchos instrumentos que facilitan esta valoración. En este análisis es importante distinguir entre los procesos de centro y los de aula, porque a menudo se corre el riesgo de atender exclusivamente a los primeros. Los procesos de centro incluyen elementos como la participación, la comunicación, la

protocolización de las decisiones, el liderazgo y en general todo aquello que responde a las dimensiones nucleares de los planes de la escuela o el instituto. Muchos centros están realizando este análisis utilizando el marco de la Fundación Europea para la Gestión de la Calidad EFQM (Martínez y Riopérez, 2005), que está siendo apoyado por la mayoría de las Administraciones educativas. Incluso si no se realiza todo el proceso de acreditación, los instrumentos que se emplean en este modelo pueden ser de utilidad para la evaluación interna de los centros. Es habitual que en el equipo que el colegio o instituto constituye para coordinar este proceso de evaluación se encuentre el orientador, por las razones señaladas a lo largo del texto.

Menos habitual es dotarse de procedimientos igual de sistemáticos para valorar los procesos de aula y, sin embargo, es en este punto en el que se encuentra la clave de la calidad. Como señala Coll (2009, p. 108), mejorar la calidad implica destacar:

*La importancia decisiva de lo que sucede en el aula, y de lo que hacen profesores y alumnos en el aula mientras trabajan sobre unos contenidos concretos y llevan a cabo unas determinadas tareas, para la atribución de sentido.*

Los procesos de centro son esenciales, ya que inciden a su vez en los de aula, pero si no se consigue desentrañar el nivel más «micro» de la interacción entre profesores y alumnos en torno a las tareas concretas que se desarrollan en clase, difícilmente entenderemos cómo introducir iniciativas de mejora. Para este nivel de análisis, instrumentos como los cuestionarios o los autoinformes o diarios de los docentes resultan de mucha utilidad. En ellos se recogen indicadores de lo que sería una buena práctica docente que permiten que el profesorado tome conciencia de sus propios procesos de enseñanza (MEC, 1996; Martín, 2002). Se trata de ayudar a sistematizar, de forma protocolizada y periódica, lo que los docentes van haciendo a diario: identificar los aspectos que funcionan bien y los que es preciso cambiar en sus clases. Esta tarea requiere un sosiego que habitualmente no se da en los centros docentes. Cuando se establecen estructuras y tiempos específicamente dedicados a reflexionar sobre la práctica docente, es más fácil que esta cultura vaya instalándose en el centro. En el apartado siguiente se hacen algunas propuestas a este respecto.

El orientador, además de colaborar con el equipo directivo en la coordinación de todo el procedimiento, puede aportar otra ayuda muy valiosa llevando a cabo observaciones en el aula. La resistencia de los docentes a que otro profesor entre en su clase es importante y hay que partir de ella. No obstante, la presencia del orientador ha ido ganando terreno, ya que suele utilizarse como una vía privilegiada de información cuando se lleva a cabo una evaluación psicopedagógica (véase el capítulo 4, «Estrategias de evaluación psicopedagógica», de Castells y Solé, en el primer volumen de esta colección). Por otra parte, la observación puede ser realizada también por otro docente, que entre en el aula específicamente para hacer esta tarea o, lo que sería más interesante, que participe en una experiencia de docencia compartida

como las que se analizan en el capítulo 7, «El asesoramiento a la introducción de procesos de docencia compartida», de Huguet, en este volumen. En todo caso, el orientador puede asesorar en todo este proceso asumiendo el papel de establecer los indicadores de la práctica, los procedimientos de recogida de la información y ayudando a interpretarla.

## La evaluación de los resultados

Por último, es necesario que el centro evalúe en qué medida se van alcanzando las metas propuestas mediante el análisis de los resultados. Para ello, antes que nada es preciso acordar qué se entiende por resultados, es decir, cuáles son los indicadores del buen funcionamiento de un centro educativo. Parece indudable que el que todos los alumnos y alumnas aprendan lo más posible es uno de ellos. Sin embargo, puede haber también otros que complementen el relacionado con el rendimiento académico. La satisfacción de docentes, alumnado y familias parece incontestable. Toda persona próxima al mundo de la educación sabe que en un buen centro estos tres colectivos se encuentran a gusto y se sienten identificados con la institución. De hecho, en los estudios de PISA se muestra la relación entre el rendimiento del alumno y su identificación con el centro escolar (OCDE, 2004). Asimismo, hay investigaciones que muestran que la identificación es una de las variables asociadas a la eficacia docente (Chan y otros, 2008). También puede ser interesante considerar indicadores asociados con la relación del centro con el entorno, tanto desde el punto de vista de la calidad de la coordinación intersectorial (véase el capítulo 9, «Orientación y trabajo intersectorial», de Bassedas, en el primer volumen de esta colección) como del impacto que las actividades del centro tienen en la comunidad en la que se encuentra inserto.

Retomando el rendimiento escolar como resultado, se ha señalado en el apartado anterior la información que proviene de las evaluaciones externas estandarizadas. Siendo ésta interesante, deja fuera muchos de los aprendizajes que se persiguen en el currículo. Habitualmente estas pruebas se han venido centrando en la competencia comunicativa, en las matemáticas, y en el conocimiento y la interacción con el mundo físico. La introducción de las evaluaciones diagnósticas ha supuesto la incorporación de pruebas para evaluar la competencia social y ciudadana (Ministerio de Educación, 2009). Algunas Administraciones educativas autonómicas han desarrollado pruebas que pretenden evaluar algunos aspectos de la *competencia social y ciudadana* (Gobierno Vasco, 2008), pero son experiencias muy incipientes, todavía poco consolidadas. Esta delimitación de los aprendizajes evaluados ya supone, de por sí, una reducción de las ocho competencias básicas recogidas en las enseñanzas mínimas de la LOE. Pero a ello se suma que los diferentes tipos de contenido no están representados por igual en las pruebas. Resolver las tareas que las componen requiere movilizar conocimientos conceptuales y algunos procedimientos de distinto nivel de complejidad. Sin embargo, las actitudes y los valores quedan fuera, al igual que dimensiones del aprendizaje que suponen producir la respuesta y no sólo reconocerla, ya que, aunque en algunas se incluyen preguntas abiertas, este tipo de actuación tiene difícil cabida.

Esta reducción de las intenciones educativas, es decir, de todo aquello que queremos que los alumnos y alumnas aprendan con nuestra ayuda, es uno de los grandes peligros de la evaluación estandarizada (Coll y Martín, 2006; Martín, 2009). El currículo y la evaluación mantienen siempre esta tensión y a veces los docentes pueden caer en el error de pensar que lo más importante es lo que se refleja en estas pruebas o incluso que sólo hay que enseñar lo que en ellas se pregunta. El orientador tiene un importante papel en ayudar a los docentes a distinguir claramente entre *qué enseñar* y *qué evaluar*. En los centros se enseña mucho más de lo que se recoge en este tipo de pruebas y es importante sistematizar también los procesos de evaluación que llevan a cabo los docentes de la escuela o instituto.

En este sentido, la meta consistiría en que el conjunto del profesorado conociera y, a ser posible, compartiera, los instrumentos de evaluación. Los docentes reconocen que existe una gran resistencia a acordar los procedimientos de evaluación y, sin embargo, hay también clara conciencia de que la disparidad en la evaluación es un problema para la calidad de la enseñanza. No lo es tanto por la preocupación por una pretendida objetividad en la calificación, que no es la función fundamental de la evaluación (véase el capítulo 7, «La evaluación de los aprendizajes en la educación secundaria», de Mauri y Rochera, en *Desarrollo, aprendizaje y enseñanza en la educación secundaria*). cuanto por la falta de coherencia en la forma de entender el aprendizaje y en la forma de enseñar que esta disparidad refleja. Si se avanza en la coherencia en la evaluación, necesariamente se progresa en la coherencia en la metodología. Esta meta justificaría en sí misma el esfuerzo por dotar al centro de instrumentos de evaluación acordados que permitieran evaluar todos los aprendizajes básicos del conjunto de los alumnos y alumnas, independientemente de quién les haya dado clase. Una vez más, se trata de una práctica difícil de incorporar al funcionamiento de los centros, pero muy rica cuando se pone en marcha. También en este caso, el orientador puede asumir la función de asesorar acerca de qué es lo esencial que debe evaluarse y *cómo hacerlo* de acuerdo con la distinta naturaleza de los contenidos (véase el capítulo 3, «El aprendizaje de contenidos escolares y la adquisición de competencias», de Pozo, en *Desarrollo aprendizaje y enseñanza en la educación secundaria*).

## Evaluación de programas

La evaluación interna de un centro no debería olvidar otro elemento esencial en la mejora de la enseñanza: los programas específicos. Es habitual que los procesos de mejora en los centros escolares se impulsen desde las Administraciones educativas mediante la puesta en marcha de programas específicos. Así, la mayoría de los colegios o institutos cuentan al menos con un programa de atención a la diversidad y un programa de convivencia –que, a su vez, puede tener un programa de acogida, un programa de alumnos ayudantes....–. Además, no es infrecuente encontrarse con programas de impulso de las tecnologías de la información y comunicación (TIC); programas de bilingüismo o trilingüismo, programas de «aprendizaje-servicio» o voluntariado, etc. Desde un determinado enfoque de innovación

educativa (Fullan, 2002), todos estos programas deberían dejar de serlo para convertirse en elementos habituales y nucleares del proyecto educativo. Es decir, tras una fase de identidad independiente, justificada por la necesidad de «cuidarlo» para permitir que se consolide, las actividades de un programa deberían pasar a formar parte de los procesos generales de funcionamiento de una escuela o instituto. En el momento en que esto se produce, su evaluación estará incluida en cualquiera de los ámbitos que se han venido analizando. Sin embargo, mientras su estatus siga siendo el de un programa en fase de consolidación, es necesario establecer procedimientos específicos que permitan ir tomando el pulso tanto de sus procesos como de sus resultados. Una vez más, ello exige dotarse de indicadores y de instrumentos para recabar la información, mediante un proceso sistemático y periódico. Las instituciones se desgastan inútilmente cuando se tiene la sensación de tomar muchas iniciativas sin saber si están o no resultando adecuadas para los fines perseguidos.

## **La organización de los procesos de evaluación del centro: espacios, tiempos y liderazgos**

Como en todo proceso de innovación o mejora, la probabilidad de éxito se encuentra directamente relacionada con acertar en la estructura necesaria para producir el cambio. El papel del equipo directivo es esencial: si quienes lo componen no están convencidos de que la evaluación de su escuela o instituto es un esfuerzo que merece la pena acometer, nada de lo que se ha dicho a lo largo del capítulo será viable. Pero siendo imprescindible, su compromiso no es suficiente; suele resultar más eficaz constituir una comisión responsable de la evaluación en la que el equipo directivo debe estar presente, al igual que el orientador. El resto de los componentes variarán probablemente en función de si se trata de una escuela, de un instituto o de un centro con varias etapas. En cualquier caso, los coordinadores de ciclo y los jefes de departamento son «mimbres» esenciales. No es casualidad que la comisión resultante se asemeje a lo que en la mayoría de las Comunidades Autónomas se conoce como comisión de coordinación pedagógica. Dicha comisión puede, sin embargo, ser demasiado amplia en muchos centros para realizar en ella el trabajo de análisis que se propone. Su función es, pues, la de planificar y coordinar los distintos aspectos del procedimiento y, en ella, los representantes del equipo directivo y el orientador deben, a su vez, asumir la dirección ejecutiva del proceso. Entre estas funciones se encontraría la de saber guiar la interpretación de los resultados planteando pocas preguntas, pero garantizando, en cambio, que todos los implicados las contestan. Muchas veces es suficiente con pedir a cada docente que señale *un* resultado que le haya hecho pensar y proponga *una* propuesta de mejora.

El trabajo sosegado de reflexión y análisis es más propio de las reuniones periódicas de ciclo o de departamento, junto con las de tutores en el caso de la secundaria. En ocasiones, estos tiempos ya están suficientemente sobrecargados, pero es importante hacer hincapié en que

en realidad no se trata tanto de una nueva tarea cuanto de una nueva vía para volver a reflexionar sobre el núcleo de la calidad de la educación: los procesos de enseñanza y aprendizaje. El interés que despierta en este momento la evaluación y la presión que desde fuera reciben los centros en este ámbito pueden aprovecharse para avanzar. Dicho en otras palabras, la evaluación es un buen «pretexto», en el sentido más potente de este término, para volver a pensar las preguntas clásicas y esenciales: cómo ayudar a aprender a todos ajustando nuestra intervención a la peculiar forma en que cada alumno o alumna lo hace.

Las figuras que deben ejercer el liderazgo en los distintos niveles de la estructura necesitarán, a su vez, una cierta especialización. Es importante que el centro planifique este paso garantizándolo por la vía que considere más oportuna. En algunas Comunidades Autónomas se ha atribuido a la inspección un papel en esta formación, pero podría realizarse también desde otras estructuras o instituciones. Lo esencial es que no se convierta en un nuevo proceso meramente burocrático: un nuevo papel que hay que rellenar. El orientador puede contribuir en gran medida a evitar este riesgo si es capaz de aportar un auténtico conocimiento experto. Es decir, de ayudar a definir e interpretar el problema, buscar soluciones, supervisar los cambios durante su puesta en marcha y evaluar los resultados, siempre de forma conjunta con los docentes, enriqueciendo todos estos pasos con un mayor conocimiento sobre cómo ayudar a aprender a todos, que es el saber que constituye su bagaje profesional específico. Pero no olvidemos que, una vez más, la descripción de este ámbito de asesoramiento responde al modelo ideal que quiere impulsarse, pero que hacerlo será difícil. Los orientadores ya tienen en este momento un exceso de funciones. Si se quiere que asuman un cierto papel en la evaluación de los centros, y a nuestro modo de ver así debería ser por las razones que se han venido argumentando, sería imprescindible garantizar las condiciones mínimas necesarias (suficientes recursos humanos, estructuras de organización coherentes, formación inicial y permanente adecuadas). Pero, sobre todo, los propios orientadores tendrían que plantearse este nuevo reto siendo muy conscientes de todas las dificultades que una tarea de este tipo implica para ellos y para los docentes y planificando, por tanto, de forma muy estratégica y realista el proceso (véase el capítulo 2, «Estrategias de colaboración. Ayudar a ayudar», de Sánchez y García, en el primer volumen de esta colección).

Hemos venido hablando exclusivamente de estructuras y profesionales del ámbito docente; sin embargo, las familias no pueden quedar fuera de este proceso. Como se ha señalado, es importante recoger sus opiniones sobre el funcionamiento del centro, pero es que, además, reciben un informe del nivel de rendimiento de sus hijos. Este hecho puede utilizarse para reforzar el trabajo coordinado entre familia y escuela si se planifica de manera adecuada. Por ejemplo, podría llevarse a cabo una reunión con todos los padres de la clase para comentar aspectos generales del grupo y ayudar a interpretar de forma correcta los informes, y completar esta intervención con una reunión individual en las situaciones en las que se considere que es conveniente poner en marcha alguna actuación más específica. En cualquier

caso, es preciso informar a todas las familias, hayan sido o no evaluados sus hijos o hijas, del sentido de los procesos de evaluación, enfatizar las metas, aclarar las dudas, salir al paso de las malas interpretaciones, en una palabra, ir incorporándolas a la cultura de la evaluación.

## El plan de mejora

La evaluación no es un fin en sí mismo, es un medio para elaborar el plan de mejora. Las orientaciones para hacerlo trascienden el objetivo de este capítulo. Sin embargo, no querríamos dejar de señalar que todo el proceso de evaluación debe estar presidido por esta meta que al final deberá plasmarse en un documento funcional –no en un papel burocrático–. Se tratará necesariamente de un plan a largo plazo, pero con indicadores que permitan supervisar en períodos más cortos los logros que se vayan alcanzando. En último término, un plan que deberá, a su vez, ser evaluado. Es importante señalar que la elaboración de un plan de mejora, sólidamente fundamentado en resultados de procesos de evaluación, podría ser el punto de partida para solicitar a la Administración los recursos que en su caso pudieran ser necesarios para llevar adelante este plan. De hecho, en algunas comunidades autónomas ya se ha puesto en marcha esta política de «recursos contra proyectos», que resulta muy coherente con la idea de ofrecer un trato diferencial a los centros dependiendo de sus necesidades peculiares. Este tipo de iniciativas necesitan ineludiblemente que los proyectos de mejora se evalúen de forma rigurosa para tomar las decisiones pertinentes con respecto a la consolidación o no de los recursos concedidos.

Desde este enfoque, la inspección tiene un papel fundamental en el impulso, seguimiento y evaluación final de los planes de mejora, pero no lo es menos el de los asesores de formación. Cuando ésta se lleva a cabo como respuesta a las necesidades detectadas por el propio centro como consecuencia de un plan de mejora, el impacto es mucho mayor. Una vez más, el orientador puede ser una pieza que coordine el centro escolar con las instancias de formación.

## ACTIVIDADES

---

*Las actividades que se proponen pueden realizarse tanto de forma individual como en grupo. Para su realización pueden servir de ayuda algunos de los documentos recogidos en el apartado «Fuentes y recursos».*

1. *Esta actividad tiene como finalidad trabajar la capacidad de desentrañar los aprendizajes que subyacen a una determinada tarea de las que se utilizan en las pruebas de las evaluaciones diagnósticas.*

*En primer lugar, consulta el siguiente documento. En la página 155 se expone una tarea diseñada para evaluar en 4.º de primaria la competencia social y ciudadana, «El pasado de la educación de las niñas en España»:*

- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (2009). *Evaluación general de diagnósticos 2009. Marco de la evolución*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia-Instituto de Evaluación. Disponible en: [www.institutodeevaluacion.educacion.es/dctm/ievaluacion/evaluaciongeneral/diagnostico/egd-2009-marco-evolucion.pdf?documentId=09\\_01e72b8044a2e5](http://www.institutodeevaluacion.educacion.es/dctm/ievaluacion/evaluaciongeneral/diagnostico/egd-2009-marco-evolucion.pdf?documentId=09_01e72b8044a2e5).

*Ahora, contesta a las siguientes preguntas:*

- *¿Consideras que es una tarea adecuada para valorar globalmente la competencia social y ciudadana?*
- *¿Qué aspectos concretos de la competencia crees que se evalúan en esta tarea? Especifica en cuál de las preguntas de la tarea se evalúa cada aspecto.*
- *¿Qué tipos de contenido (conceptuales, procedimentales, actitudinales) crees que pueden evaluarse con esta tarea?*

*Para contrastar tus respuestas puede ser útil que leas la descripción de los aspectos de esta competencia que se hace en el mismo documento citado anteriormente en las páginas 139-154.*

2. *Piensa cómo podría mejorarse la tarea que se ha analizado en la actividad 1, modificando o añadiendo alguna pregunta.  
Diseña alguna otra tarea que pienses que podría ser más adecuada para trabajar esta competencia en el nivel que se pretende que alcancen los alumnos y alumnas al final del segundo ciclo de primaria.*
  3. *Entrevista a algún docente que dé clase en el segundo ciclo de primaria y analiza con él o ella qué tipo de actividades realiza para trabajar la competencia social y ciudadana.*
-



## FUENTES Y RECURSOS

### **Instituto de Evaluación del Ministerio de Educación.**

*www.institutodeevaluacion.educacion.es*

En su página web se encuentran los documentos de todas las evaluaciones externas en las que participa España. En estos documentos se presenta el análisis pormenorizado de las competencias que se evalúan que resulta de gran utilidad para llevar a cabo el asesoramiento curricular que se propone en el capítulo. En esta misma página se encuentra el documento marco de las evaluaciones generales de diagnóstico en cuyos anexos se recoge también una información sobre las competencias evaluadas sumamente interesante.

### **Proyecto PISA de la OCDE.**

*www.pisa.oecd.org*

En la siguiente dirección electrónica se puede encontrar información sobre el proyecto PISA de la OCDE (características, fundamento teórico, informes de resultados, etc.). Aunque gran parte de esta información la puede encontrar también el lector en la página del Instituto de Educación a la que se hace referencia a continuación, siempre resulta interesante acceder a las fuentes originales.

### **TIMSS & PIRLS International Study Center.**

*http://timss.bc.edu/*

En la siguiente página web se presenta una información análoga a la que acaba de hacerse referencia en el recurso anterior, pero en este caso para el estudio TIMSS.

A continuación se recogen las páginas web de los institutos o agencias de evaluación de las Comunidades Autónomas en España, en las que se puede encontrar información análoga a la del Instituto del MEC, acotada al ámbito de gestión de cada administración educativa autonómica:

- **Agencia Andaluza de Evaluación Educativa.**

*www.juntadeandalucia.es/educacion/agaeve/web/agaeve.jsessionid=22D191C4ACA2B127CB6B1A74E18E8DED*

- **Agencia Extremeña de Evaluación Educativa.**

*www.juntaex.es/consejerias/educacion/aeee/index-ides-idweb.html*

- **CSDA-Cataluña: Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu.**

*www20.gencat.cat/portal/site/Educacio*

- **IAQSE-Islas Baleares: Institut d'Avaluació i Qualitat del Sistema Educatiu.**

*http://iaqse.caib.es*

- **ICEC-Instituto Canario de Evaluación y Calidad educativa.**  
*<http://nti.educa.rcanaria.es/icec>*
- **ISEI-IVEI-Instituto Vasco de Evaluación e Investigación educativa.**  
*[www.isei-ivei.net](http://www.isei-ivei.net)*
- **IVECE-Instituto Valenciano de Evaluación y Calidad Educativa.**  
*[www.edu.gva.es/eva/index.asp](http://www.edu.gva.es/eva/index.asp)*

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BABÍO, M. (2011). Orientación y transición entre etapas. En E. Martín y I. Solé (coords.), *Orientación educativa. Modelos y estrategias de intervención*, núm. 15, vol. I. Barcelona: Graó.
- BASSEDAS, E. (2011). Orientación y trabajo intersectorial. En E. Martín e I. Solé (coords.), *Orientación educativa. Modelos y estrategias de intervención*, núm. 15, vol. I. Barcelona: Graó.
- CASTELLS, N. y SOLÉ, I. (2011). Estrategias de evaluación psicopedagógica. En E. Martín e I. Solé (coords.), *Orientación educativa. Modelos y estrategias de intervención*, núm. 15, vol. I. Barcelona: Graó.
- CHAN, W.Y., y otros (2008). Organizational and personal predictors of teacher commitment: The mediating role of teacher efficacy and identification with school. *American Educational Research Journal*, 45, 597-630
- COLL, C. (2001). Constructivismo y educación: la concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje. En C. Coll, A. Marchesi y J. Palacios (coords.), *Desarrollo psicológico y educación. Psicología de la educación escolar*. Madrid: Alianza.
- (2009). Enseñar y aprender en el siglo XXI: el sentido de los aprendizajes escolares. En A. Marchesi, J.C. Tedesco y C. Coll (coords.), *Calidad, equidad y reformas en la enseñanza*. Madrid: OEI.
- COLL, C. y MARTÍN, E. (2006). Vigencia del debate curricular. Aprendizajes básicos, competencias y estándares. *PRELAC 3*, (3), p. 6-27.
- FULLAN, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Barcelona: Octaedro.
- GOBIERNO VASCO (2008). *Evaluación diagnóstica en Euskadi. Qué es la evaluación diagnóstica y otras 25 preguntas básicas*. Disponible en <[www.ediagnostikoak.net/ediag/cas/materiales-informativos/25\\_Preguntas.pdf](http://www.ediagnostikoak.net/ediag/cas/materiales-informativos/25_Preguntas.pdf)>.
- MARTÍN, E. (2002). Los procesos de aula. En A. Marchesi y E. Martín (coords.), *Evaluación de la educación secundaria. Fotografía de una etapa polémica*. Madrid: Fundación Santa María.
- (2009). Currículo y evaluación estandarizada: colaboración o tensión. En E. Martín y F. Martínez Rizo (coords.), *Avances y desafíos en la evaluación educativa*. Madrid: OEI.
- MARTÍN, E. y MAURI, T. (2011a) (coords.). *Orientación educativa. Atención a la diversidad y educación inclusiva*, núm. 15, vol. II. Barcelona: Graó.
- MARTÍN, E. Y MAURI, T. (2011b). La atención a la diversidad en la escuela inclusiva. En E. Martín, y T. Mauri (coords.), *Orientación educativa. Atención a la diversidad y educación inclusiva*, núm. 15, vol. II. Barcelona: Graó.
- MAURI, T. y ROCHERA, M.J. (2010). La evaluación de los aprendizajes en la Educación Secundaria. En C. Coll (coord.), *Desarrollo, aprendizaje y enseñanza en la educación secundaria*, núm. 15, vol. I. Barcelona: Graó.
- MARTÍNEZ, C. y RIOPÉREZ, N. (2005). El modelo de excelencia en la EFQM y su aplicación para la mejora de la calidad de los centros educativos. *Educación XXI*. 8, 35-65.

- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1996). *Valoración de la labor profesional de los docentes*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- (2007). *La lectura en PISA en 2000, 2003 y 2006. Marco y pruebas de evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia-Instituto de evaluación. Disponible en: <[www.institutodeevaluacion.educacion.es/contenidos/internacional/pisalectura.pdf](http://www.institutodeevaluacion.educacion.es/contenidos/internacional/pisalectura.pdf)>.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (2009). *Evaluación general de diagnóstico 2009. Marco de la evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia-Instituto de Evaluación. Disponible en: <[www.institutodeevaluacion.educacion.es/dctm/ievaluacion/evaluaciongeneral/idiagnostico/egd-2009-marco-evaluacion.pdf?documentId=0901e72b8044a2e5](http://www.institutodeevaluacion.educacion.es/dctm/ievaluacion/evaluaciongeneral/idiagnostico/egd-2009-marco-evaluacion.pdf?documentId=0901e72b8044a2e5)>.
- MONEREO, C. (coord.) (2009). *PISA como excusa. Repensar la evaluación para cambiar la enseñanza*. Barcelona: Graó.
- MONEREO, C., y otros (2009). Las bases psicoeducativas del proyecto PISA como guía para el cambio en las concepciones y prácticas del profesorado de secundaria. *Infancia y Aprendizaje*, 32 (3), 421-447.
- OCDE (2004). *Informe PISA 2003. Aprender para el mundo de mañana*. Disponible en: <[www.oecd.org/dataoecd/59/1/39732493.pdf](http://www.oecd.org/dataoecd/59/1/39732493.pdf)>.
- POZO, J.I. (2008). *Aprendices y maestros*. Madrid: Alianza.
- (2010). El aprendizaje de contenidos escolares y la adquisición de competencias En C. Coll (coord.), *Desarrollo, aprendizaje y enseñanza en la educación secundaria*, núm. 1, vol. I. Barcelona: Graó.
- SÁNCHEZ, E. y GARCÍA, R. (2010). Estrategias de colaboración. Ayudar a ayudar. En E. Martín y I. Solé (coords.), *Orientación educativa. Modelos y estrategias de intervención*, núm. 15, vol. I. Barcelona: Graó.
- STUFFLEBEAM D.L. y SHINKFIELD, A.J. (1987). *Evaluación Sistemática. Guía teórica y práctica*. Barcelona: Paidós-MEC.
- TIANA, A. (2009). Evaluación y cambio educativo: los debates actuales sobre las ventajas y los riesgos de la evaluación. En E. Martín y F. Martínez Rizo (coords.), *Avances y desafíos en la evaluación educativa*. Madrid: OEI.

## 5. EL ASESOR PSICOPEDAGÓGICO EN LOS PROCESOS DE INNOVACIÓN DOCENTE ASOCIADOS A LA INCORPORACIÓN DE LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN

### CONTENIDO DE CAPÍTULO

- El asesor psicopedagógico en los procesos de incorporación de las TIC: por qué y para qué
- Las TIC al servicio de la creación de contextos educativos más inclusivos
- Los procesos de innovación docente asociados con el uso de las TIC

**Javier Onrubia**

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

Las tecnologías digitales de la información y la comunicación (TIC) están teniendo cada vez más presencia en los centros de educación infantil, primaria y secundaria. La presencia de las TIC puede variar en función de los planes e iniciativas de las distintas Administraciones educativas, y eventualmente también entre los centros, pero las TIC están, en cualquier caso, pasando a formar parte del paisaje cotidiano de profesorado y de alumnado.

La llegada de las TIC comporta, necesariamente, un proceso de toma de decisiones relativo a la forma de utilizar estas tecnologías en la práctica docente. Este proceso se está llevando a cabo en los centros de maneras muy diversas, con grados distintos de debate, y con

concreciones y resultados muy variados. La premisa fundamental de este capítulo es que los asesores psicopedagógicos, y los orientadores en particular, no deben quedar al margen de este proceso, sino que, por el contrario, pueden y deben participar en él, aportando elementos relevantes a partir de su conocimiento y rol específico en los centros, y colaborando con los distintos agentes y órganos implicados, y con el conjunto del profesorado.

A continuación, nos proponemos desarrollar esta premisa y presentar algunas propuestas sobre los aspectos a los que puede remitir, y las formas que puede tomar, la colaboración del asesor psicopedagógico en los procesos de toma de decisiones relativos a la incorporación de las TIC a las prácticas docentes. El núcleo de nuestras consideraciones se basará en la idea de que esta incorporación debe asociarse con la puesta en marcha de procesos de innovación y mejora de dichas prácticas en una dirección adaptativa e inclusiva.

En otros términos, entendemos que la incorporación de las TIC a los centros y aulas resultará mucho más fructífera para la calidad de la enseñanza si se orienta a promover cambios en las prácticas docentes ordinarias que las hagan más diversas, abiertas y flexibles, y más capaces de promover el acceso, la participación y el progreso en las mismas de todo el alumnado. Esta idea se apoya, a su vez, en la consideración de que determinadas características de las TIC les otorgan la potencialidad de transformar las prácticas docentes en esta dirección, y de que ciertos usos de las TIC permiten, mejor que otros, aprovechar esta potencialidad.

Desde estos planteamientos, organizaremos el resto del capítulo en tres apartados. En el primero, argumentaremos y concretaremos el papel que atribuimos al asesoramiento psicopedagógico en los procesos de incorporación de las TIC. En el segundo, revisaremos algunas características de las prácticas docentes adaptativas e inclusivas, y algunos usos de las TIC que pueden ayudar a promover este tipo de prácticas. En el tercero, apuntaremos algunos criterios sobre cómo favorecer, en los centros, procesos de incorporación de las TIC que puedan llevar a priorizar ese tipo de usos y, por tanto, a vincular esta incorporación a la innovación y a la mejora de la enseñanza.

## **El asesor psicopedagógico en los procesos de incorporación de las TIC: por qué y para qué**

La incorporación de las TIC a los centros educativos puede servir a diferentes finalidades. Una distinción simple pero útil a nuestros efectos permite diferenciar tres de estas finalidades (Mominó, Sigalés y Meneses, 2008). La primera es el dominio por parte de los alumnos y alumnas de las propias herramientas TIC. En este caso, las TIC se contemplan como contenidos curriculares, definidos con mayor o menor amplitud o profundidad. Lo que se pretende, por tanto, es asegurar lo que a veces se denomina *alfabetización digital* del alumnado, entendida también de manera más o menos amplia. Una segunda finalidad

posible de la incorporación de las TIC es hacer más eficientes y productivos los procesos de enseñanza y aprendizaje, o alguno de sus elementos (por ejemplo, la preparación de materiales o la presentación de contenidos), sin cuestionar, sin embargo, la forma misma de llevarlos a cabo. Las TIC se incorporan, habitualmente, en este planteamiento a prácticas docentes de orientación tradicional y se usan para hacer sustancialmente lo mismo que ya se hacía, aunque mejor en algún sentido. Una tercera finalidad posible es incorporar las TIC al servicio de la introducción de innovaciones y mejoras significativas en los procesos de enseñanza y aprendizaje, tratando de impulsar nuevas formas de enseñar y aprender. En este caso, de lo que se trata es de aprovechar la introducción y potencialidades de las TIC para revisar y modificar de manera sustancial qué y cómo se aprende y se enseña, con la idea de transformar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Sin menoscabo alguno de las dos primeras finalidades señaladas, entendemos que la incorporación de las TIC a los centros y aulas de educación infantil, primaria y secundaria, cobra su máximo sentido cuando se asocia con la tercera de dichas finalidades, es decir, la revisión y mejora de las prácticas docentes ordinarias, en especial cuando esta revisión y mejora apunta al desarrollo de prácticas docentes más adaptativas e inclusivas, más capaces de atender e incorporar con probabilidades de éxito a una amplia variedad de alumnado, con experiencias, conocimientos previos, recursos para aprender, motivos, intereses y expectativas diversas. Ello es así porque consideramos que la calidad de la enseñanza pasa fundamentalmente por la capacidad de las prácticas docentes para responder de manera adaptativa e inclusiva a un alumnado diverso, buscando de manera equilibrada la excelencia, la equidad, la inclusión y la armonía en los centros y las aulas (Tharp y otros, 2002; Wilson, 1992).

Vincular el proceso de incorporación de las TIC a la mejora de las prácticas docentes en una dirección inclusiva permite, asimismo, a nuestro juicio, aumentar en gran medida la relevancia de este proceso para los centros y para el profesorado. Desde esta finalidad, la incorporación de las TIC no resulta algo añadido y hasta cierto punto accesorio a la práctica y las preocupaciones cotidianas del profesorado, sino que puede ser un instrumento relevante en la búsqueda de respuestas a algunos de los interrogantes y problemas más habituales a los que se enfrenta: cómo atender simultáneamente a alumnado con conocimientos previos muy diversos, cómo favorecer que el conjunto del alumnado encuentre sentido al aprendizaje escolar, cómo facilitar la gestión del aula, cómo crear un clima de centro y aula seguro y favorable al aprendizaje, etc. Ello es así porque, como veremos con más detalle en el apartado siguiente, las TIC, y en particular determinadas formas de empleo de las mismas, presentan algunas potencialidades que resultan pertinentes a esas preocupaciones y problemas: la posibilidad de multiplicar y diversificar las formas de presentación y representación de la información por parte de profesorado y alumnado; la posibilidad de personalizar las actividades y tareas; la posibilidad de enlazar con experiencias, prácticas cotidianas e intereses personales del alumnado; la posibilidad de ofrecer múltiples formas de

ayuda y andamiaje a la resolución de una determinada tarea, y de hacerlo de manera individualizada; la posibilidad de seguir en detalle los procesos, dificultades y progresos de cada alumno y alumna; la posibilidad de multiplicar los espacios y formas de interacción entre el profesorado y el alumnado, entre los alumnos y alumnas mismos, y entre éstos y otros adultos; la posibilidad de revisión constante por parte de los alumnos y alumnas de sus propios procesos y productos; la posibilidad de flexibilizar en el espacio y en el tiempo el proceso mismo de enseñanza y aprendizaje, etc.

En este marco, y como han señalado reiteradamente múltiples autores y estudios (Coll, Mauri y Onrubia, 2008a), la cuestión de la incorporación de las TIC a la enseñanza no es un tema meramente tecnológico, y no remite sólo (pese a su evidente importancia) a cuestiones de infraestructura, equipamiento o apoyo técnico, sino que es, fundamentalmente, una cuestión pedagógica, en el más amplio sentido del término. No se trata sólo ni fundamentalmente de qué y de cuánta tecnología disponemos en los centros y las aulas sino, sobre todo, de para qué la tenemos y de cómo vamos a utilizarla.

Esta manera de plantear la incorporación de las TIC a las prácticas docentes fundamenta, a nuestro juicio, la afirmación de que los asesores psicopedagógicos, y los orientadores en particular, pueden y deben participar de manera activa en este proceso. Por un lado, los asesores psicopedagógicos disponen, por su formación y por las funciones que se les atribuyen, de conocimiento y competencias específicas en relación con los procesos y contextos educativos más capaces de promover una respuesta adaptativa e inclusiva a la diversidad del alumnado. Con ello, pueden ofrecer un apoyo relevante en cuanto al tipo de prácticas docentes de referencia para la incorporación de las TIC, a las dimensiones que las configuran, a las condiciones a promover en las mismas y, en definitiva, a los criterios de calidad de dichas prácticas. Por otro lado, su formación y su papel profesional los hacen también especialistas en los procesos mismos de cambio y mejora de las prácticas educativas, tanto en su dimensión más amplia o institucional como en el trabajo con profesores específicos para la innovación en el aula. Con ello, pueden también ofrecer elementos de apoyo, desde su perspectiva, sobre cómo promover, poner en marcha, mantener y ampliar las dinámicas de trabajo que, a distintos niveles, van a ser necesarias para concretar los cambios y las mejoras deseados en las prácticas docentes asociados con la incorporación de las TIC.

## **Las TIC al servicio de la creación de contextos educativos más inclusivos**

Cuando se adopta una perspectiva inclusiva, la atención a la diversidad de los alumnos y las alumnas no pasa prioritariamente por la creación de espacios o contextos específicos y segregados para atender al alumnado que presenta ciertas características o muestra determinadas dificultades en su aprendizaje, sino por el intento de transformar y enriquecer los espacios



ordinarios de enseñanza y aprendizaje (las aulas, esencialmente, así como el resto de espacios y contextos educativos del centro escolar), de manera que permitan y potencien, en el mayor grado posible, la presencia, la participación y el progreso de todos los alumnos y alumnas (Echeita, 2009; Onrubia, 2010; véase también el capítulo 2, «La atención a la diversidad en la escuela inclusiva», de Martín y Mauri, en el segundo volumen de esta colección). Para ello, se trata de buscar formas de organización de la actividad en el aula, tipos de actividades y tareas, formas de interacción y relación entre profesorado y alumnado..., que permitan ofrecer, de manera flexible, un amplio abanico de tipos y grados de ayuda educativa, favoreciendo la posibilidad de que cada alumno y alumna disponga, en cada momento, de las ayudas más ajustadas a sus características y a su proceso de aprendizaje.

La investigación psicológica y educativa ha permitido identificar algunos de los rasgos que definen estas aulas adaptativas e inclusivas. De manera necesariamente simplificada, y a los efectos de nuestra exposición, buena parte de estos rasgos pueden articularse alrededor de cuatro características:<sup>1</sup>

- Una estructura de organización social de carácter cooperativo, que potencia la colaboración entre los distintos alumnos y alumnas, facilita una regulación de la convivencia y la disciplina del aula basada en el diálogo, la negociación y la co-responsabilidad, y permite una gestión de la actividad en el aula apoyada en contextos simultáneos y diversificados.
- El planteamiento de «actividades auténticas», es decir, actividades realistas y relevantes para los alumnos y alumnas, que tienen un sentido y una finalidad más allá de su propia realización, abiertas y complejas, y que admiten formas diversas de abordaje y de resolución (proyectos, trabajos de investigación, búsqueda guiada de información, talleres, presentaciones o exposiciones públicas, juegos de rol o simulación, etc.).
- La enseñanza explícita de capacidades y destrezas cognitivas de alto nivel, y de capacidades y estrategias de regulación autónoma del propio aprendizaje.
- Una evaluación integrada en el proceso de enseñanza y aprendizaje, que alinea cuidadosamente objetivos y contenidos de aprendizaje, por un lado, y criterios e instrumentos de evaluación, por otro, y con una intención decididamente formativa y formadora.

Cada una de estas características pueden potenciarse mediante determinados usos de las TIC, haciendo de estas tecnologías instrumentos al servicio del diseño y desarrollo de prácticas docentes favorecedoras de una enseñanza adaptativa e inclusiva. En lo que sigue, repasaremos de forma breve algunos de estos usos, delimitando con ello ciertas formas de incorporación de las TIC a las prácticas docentes que, a nuestro juicio, pueden contribuir a

1. Una presentación mucho más detallada de estas características y de su fundamentación en la investigación psicológica y educativa puede encontrarse en el trabajo de Onrubia (2010), en esta colección.

la mejora de la enseñanza en una dirección inclusiva. Nuestra pretensión no es un repaso exhaustivo ni centrado de manera prioritaria en herramientas, recursos o aplicaciones TIC muy concretos (por lo demás, extremadamente cambiantes con la velocidad del desarrollo tecnológico), sino más bien una aproximación ilustrativa, centrada en algunos usos prototípicos de las TIC en el momento actual, y preocupada sobre todo por las dimensiones de fondo a que remiten los usos que mostraremos y por la orientación global de la práctica educativa que dibujan, en su conjunto, esas dimensiones.

## Las TIC al servicio del aprendizaje colaborativo

El abanico de herramientas TIC que pueden emplearse de alguna manera para apoyar y potenciar procesos de aprendizaje colaborativo es muy extenso. Por un lado, es posible colaborar «alrededor» de las TIC, es decir, en situaciones en que parejas o pequeños grupos de alumnos colaboran cara a cara en torno a simulaciones, representaciones, casos, etc., presentados con ayuda de herramientas TIC. Las posibilidades más específicas de las TIC para apoyar procesos colaborativos se dan, con todo, en procesos de colaboración «a través» de las TIC, es decir, en situaciones en las que las herramientas TIC se usan específicamente como instrumento y vehículo de la colaboración, en contextos de enseñanza y aprendizaje que permiten extender la interacción entre los participantes más allá de la interacción cara a cara.

Centrándonos en este segundo tipo de procesos, las herramientas más habituales de comunicación mediante las TIC pueden también emplearse, con mayores o menores limitaciones y aunque no hayan sido diseñadas directamente a tal efecto, para facilitar procesos de trabajo y aprendizaje colaborativo. Al mismo tiempo, buena parte de las aplicaciones que se sitúan bajo la etiqueta Web 2.0 (redes sociales; herramientas para la escritura colaborativa; herramientas para la creación, gestión y distribución colaborativa de documentos y contenidos digitales; herramientas de organización social de la información, etc.) remiten a algún tipo de cooperación o colaboración entre los usuarios, apoyándose de alguna manera en una cierta idea de *inteligencia colectiva* (Cobo Romaní y Pardo Kulkinsky, 2007). Por otro lado, la mayoría de los entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje incorporan herramientas dirigidas específicamente a apoyar procesos de trabajo y aprendizaje colaborativo. De forma ya más especializada, se dispone de distintos entornos virtuales diseñados especialmente como apoyo a procesos colaborativos de trabajo en grupos más o menos amplios. Finalmente, existen lo que algunos autores denominan *tecnologías colaborativas*, es decir, entornos colaborativos pensados explícitamente desde una perspectiva educativa, con el objetivo de facilitar el aprendizaje en colaboración por parte de los estudiantes.

Una revisión siquiera somera de todo este conjunto de herramientas y aplicaciones, y de sus distintas posibilidades, queda por completo fuera del alcance de este capítulo (véase Onrubia, Colomina y Engel, 2008; Rubia, Jorrí y Anguita, 2009). De acuerdo con nuestros objetivos, nos

limitaremos, por tanto, a continuación, a enumerar muy sucintamente algunos usos posibles de las herramientas TIC señaladas que consideramos de especial interés para apoyar, amplificar y potenciar los procesos de aprendizaje colaborativo.

Para empezar, y a riesgo de señalar lo obvio, no podemos dejar de recordar que las TIC permiten multiplicar las oportunidades de llevar a cabo procesos de trabajo y aprendizaje colaborativo, al flexibilizar en gran manera las condiciones espaciales y temporales para la colaboración. Por ello, pueden usarse para colaborar con facilidad tanto con compañeros cercanos como con otros muy alejados geográficamente, y tanto de manera sincrónica como asincrónica.

Más allá de esta ampliación de los espacios, tiempos e interlocutores para la colaboración, algunas de las potencialidades más novedosas de las TIC para apoyar procesos de aprendizaje colaborativo están relacionadas con las oportunidades que ofrecen para registrar el contenido de las interacciones entre los participantes y revisarlo posteriormente cuando se desee. Ello permite al profesorado seguir el trabajo colaborativo del alumnado con un nivel de detalle muy superior al que puede alcanzarse cuando la colaboración se produce cara a cara, abriendo opciones muy interesantes desde el punto de vista del ofrecimiento de una ayuda ajustada a dicho trabajo colaborativo, y de la enseñanza de habilidades y competencias de aprendizaje en grupo. De forma similar, en los entornos virtuales que permiten apoyar la colaboración es posible, habitualmente, disponer de información precisa sobre quién accede al entorno en cada momento, durante cuánto tiempo, para interactuar con quién, etc., es decir, sobre el grado de participación individual de cada miembro del grupo y los patrones de interacción entre ellos. Estos dos tipos de información, tanto la relativa al contenido de la interacción como la relacionada con la participación de los diversos alumnos y alumnas, pueden, por lo demás, ser de utilidad no sólo para el profesorado, sino también para el propio alumnado, al facilitar la reflexión sobre sus propios procesos de colaboración para la revisión y mejora de los mismos.

Otro conjunto de usos de las TIC en el apoyo a los procesos de aprendizaje colaborativo que consideramos de especial interés, se relaciona con la posibilidad de *andamiar* a través de estas tecnologías la colaboración entre los alumnos y las alumnas. Así, algunas tecnologías colaborativas incluyen herramientas o recursos para estructurar la conversación entre los participantes y la exploración y elaboración colectiva de ideas, promoviendo ciertas formas de diálogo importantes para aprender colaborativamente (Scardamalia y Bereiter, 2003). En otros casos, las herramientas de andamiaje de la colaboración no se centran en las intervenciones específicas del alumnado en la conversación, sino en el proceso global de realización conjunta de la tarea. Así, el entorno tecnológico puede emplearse para hacer que ciertas actividades o tareas se realicen en un orden determinado, que se busque o considere cierta información en un momento dado del proceso, etc.

El último conjunto de potencialidades y usos de las TIC que quisiéramos destacar se relaciona con el apoyo a los procesos de elaboración colectiva de documentos o «artefactos» digitales de distintos tipos. Así, por ejemplo, algunos entornos de aprendizaje colaborativo disponen de herramientas orientadas a la elaboración colectiva de conocimientos sobre un determinado tema, promoviendo la creación y discusión de bases de datos generadas en colaboración, o incluyen recursos dirigidos a facilitar la contribución de los distintos participantes a la elaboración compartida de un producto digital.

### **Las TIC al servicio de la realización de actividades auténticas**

Las posibilidades que ofrecen las TIC para facilitar y apoyar el diseño y desarrollo de actividades y tareas auténticas son extremadamente amplias. El carácter necesariamente abierto y complejo de estas actividades y tareas hace que prácticamente cualquier herramienta, aplicación o recurso TIC pueda emplearse en el marco de las mismas. En lo que sigue, señalaremos, sin ninguna pretensión de exhaustividad, algunas potencialidades y usos de las TIC que nos parecen destacables desde la perspectiva que nos ocupa. Para hacerlo, tomaremos como eje el repaso de algunos de los momentos y fases más habituales en este tipo de actividades y tareas.

Así, por ejemplo, y en primer lugar, las TIC pueden estar presentes, en mayor o menor grado y de distintas maneras, en la presentación y motivación de la actividad que va a desarrollarse. El empleo de narraciones en formato audiovisual o de recursos multimedia, o la comunicación con estudiantes de otros centros o con interlocutores remotos, por citar algunas posibilidades, puede favorecer el realismo y la autenticidad de los problemas, casos o situaciones que se sitúan en el origen de la actividad, y contribuir al interés por abordarlos.

De igual manera, las TIC pueden emplearse para apoyar los procesos de búsqueda de información, y también de recogida de datos, que forman parte habitualmente de este tipo de actividades. El uso de las TIC en actividades y tareas auténticas constituye, a este respecto, un marco privilegiado para enseñar a los alumnos y alumnas estrategias de búsqueda, selección, organización y análisis de la información. Un ejemplo de ello lo encontramos en las propuestas didácticas conocidas como *webquest* en que se plantean procesos de búsqueda guiada de información en Internet al servicio de la resolución de una determinada pregunta o problema complejo (Adell, 2004). En cuanto a la recogida de datos, las TIC pueden facilitar la obtención de registros y datos de campo sobre múltiples fenómenos, en formatos muy diversos y con ayuda de distintos instrumentos, y su posterior tratamiento. Las posibilidades de portabilidad y movilidad que, cada vez en mayor medida, ofrecen las TIC multiplican su potencialidad para servir a estas funciones en contextos naturales más allá del aula.

Las actividades y tareas auténticas comportan también, de forma habitual, procesos de exploración, interpretación y comprensión de fenómenos complejos, cuyo conocimiento se sitúa en el eje de la actividad. Las TIC pueden resultar especialmente útiles a estos efectos cuando se emplean como *herramientas cognitivas* o *mindtools* (Jonassen, 2005), apoyando y amplificando los procesos cognitivos implicados en el pensamiento crítico y el razonamiento complejo. Es el caso, por ejemplo, de la utilización de bases de datos o de programas de elaboración de esquemas, mapas conceptuales u otras representaciones visuales para apoyar y amplificar procesos de organización semántica de la información (delimitar conceptos o categorías, establecer relaciones entre conceptos, identificar conceptos más o menos generales o específicos, etc.); del uso de hojas de cálculo, micromundos o programas de simulación para comprender determinadas relaciones funcionales entre fenómenos o variables; del empleo de herramientas de visualización para facilitar la comprensión de ciertos fenómenos complejos; de la utilización de sistemas de control en maquetas o montajes para reproducir a pequeña escala procesos tecnológicos también complejos, etc. En todos los casos, esta manera de emplear las TIC se apoya en la potencialidad de estas tecnologías para combinar formatos y estructuras muy diversas de presentación y representación de la información, y para modificar de manera dinámica y flexible estas representaciones. Al mismo tiempo, subraya la necesidad de que los alumnos y las alumnas aprendan (y piensen) *con las TIC*, y no *de las TIC*, y de que actúen como diseñadores, constructores y manipuladores de representaciones diversas y modelos de funcionamiento de los fenómenos objeto de estudio, y no sólo como receptores de información sobre ellos.

Habitualmente, la realización de tareas auténticas comporta, como su cierre, la elaboración de algún producto o artefacto, y su presentación pública a algún tipo de audiencia. Las TIC permiten multiplicar los lenguajes y los formatos de representación que pueden emplearse para la elaboración de estos productos, y las posibilidades de combinar estos lenguajes. Los alumnos y alumnas pueden convertirse, con ello, en elaboradores de productos multimedia e hipermedia. Las TIC también aumentan de forma amplia las posibilidades de difusión de esos productos, haciéndolos fácilmente accesibles a interlocutores y audiencias muy diversas más allá del aula.

Por lo demás, y dado que las actividades y tareas auténticas suelen incluir algún tipo de trabajo y aprendizaje colaborativo entre los alumnos y alumnas, los usos de las TIC para apoyar este tipo de aprendizaje, a los que nos hemos referido en el punto anterior, pueden también aplicarse en este caso. Y, en tanto este tipo de actividades y tareas suele comportar un cierto componente de planificación y gestión autónoma del trabajo y el aprendizaje por parte del alumnado, ocurre lo mismo con los usos de las TIC relacionados con los procesos de regulación y autorregulación del aprendizaje, a los que nos referiremos en el punto siguiente.

Si bien el repaso que acabamos de hacer de los usos de las TIC al servicio de la realización de actividades y tareas auténticas se ha centrado en la utilización de herramientas, aplicaciones o recursos más o menos específicos, en momentos parciales del proceso, vale la pena subrayar que existen también aplicaciones o entornos TIC diseñados para apoyar o desarrollar de forma global este tipo de actividades, bien en situaciones presenciales o bien de manera virtual (Coll, Mauri y Onrubia, 2008b).

Finalmente, y para terminar este punto, quisiéramos remarcar que, al igual que las TIC pueden apoyar de diversas maneras la realización de este tipo de actividades, una enseñanza basada en actividades auténticas puede ser un excelente marco para favorecer y consolidar la integración funcional y el mejor aprovechamiento de las TIC en el trabajo cotidiano de profesorado y alumnado en el aula. Así, y por poner sólo un ejemplo, las tareas asociadas con la obtención de información a partir de un libro digital, y el uso mismo de esta herramienta, cobran un sentido muy distinto si el alumnado las lleva a cabo de forma reflexiva y autodirigida, en el marco del desarrollo de un trabajo de investigación en que se están consultando fuentes diversas cuyas ideas principales luego se van a contrastar entre compañeros, que si las realiza simplemente a demanda del profesorado y con la única finalidad de responder después de manera individual a una serie de preguntas de información literal.

### **Las TIC al servicio de la promoción de capacidades de autorregulación del aprendizaje**

El desarrollo de capacidades de autorregulación del aprendizaje, que permitan planificar, desarrollar, supervisar y valorar de manera autónoma los propios procesos de aprendizaje, y utilizar de forma estratégica las propias habilidades y recursos para aprender es, sin duda, uno de los objetivos básicos de la educación escolar en la sociedad de la información. La posibilidad de alcanzar este objetivo depende de un amplio conjunto de características de la práctica docente y la actividad en el aula que van mucho más allá de las TIC, pero ciertos usos de estas tecnologías pueden contribuir de manera relevante a facilitar su consecución.

Así, y por un lado, las TIC pueden ayudar a configurar espacios que faciliten y promuevan la reflexión y la toma de conciencia de los alumnos y alumnas sobre sus propios procesos de aprendizaje, y la regulación deliberada de estos procesos. Dos herramientas relevantes a este respecto son los portafolios electrónicos y las bitácoras o diarios electrónicos de aprendizaje. Los portafolios electrónicos permiten seleccionar, presentar y comentar evidencias o muestras del propio proceso de aprendizaje o de los productos o resultados, provisionales o definitivos, de ese proceso. La preparación de un portafolio electrónico conlleva una serie de decisiones sobre las evidencias que van a presentarse y la manera de presentarlas que puede ayudar al alumno o alumna a reflexionar sobre los objetivos de su aprendizaje, el grado en que los está alcanzando o los ha alcanzado, los puntos fuertes y débiles del proceso y de sus resultados, los elementos que pueden estar favoreciendo o dificultando el aprendizaje, y las acciones que

deben adoptarse para optimizar el proceso y sus resultados. El proceso de preparación de un portafolio o carpeta de aprendizaje puede llevarse a cabo, por supuesto, sin emplear herramientas TIC, pero el uso de estas herramientas ofrece algunas ventajas y potencialidades relevantes desde el punto de vista de sus objetivos educativos: incluir evidencias en una amplia gama de formatos, lenguajes y soportes; relacionar y conectar de maneras muy diversas las evidencias presentadas; introducir elementos de interacción con otros en el desarrollo del proceso, en distintos momentos y de maneras distintas, etc.

Por su parte, los diarios electrónicos de aprendizaje son espacios que promueven la reflexión deliberada, sistemática y prolongada en el tiempo del alumno o alumna sobre el proceso de aprendizaje que está llevando a cabo, de forma global o en relación con algunos aspectos específicos. El carácter personal de los diarios hace que resulten especialmente adecuados para facilitar la reflexión sobre los aspectos afectivos, motivacionales y relacionales implicados en el aprendizaje, y sobre el sentido que el alumno o alumna está atribuyendo a este último. Esto permite un trabajo específico en relación con los componentes de las capacidades de autorregulación que van más allá de los aspectos estrictamente cognitivos y metacognitivos. De nuevo, y como en el caso de los portafolios, es posible realizar diarios de aprendizaje sin utilizar herramientas TIC, pero estas herramientas presentan algunas ventajas y potencialidades para desarrollarlos, como la posibilidad de combinar de distintas maneras el carácter privado o público de las anotaciones, de interactuar con otros durante el proceso también de distintas maneras, o de ofrecer apoyos o pautas diversificadas y flexibles en el tiempo a los procesos de reflexión del alumnado.

En otro orden de cosas, y cuando la interacción entre los alumnos y alumnas, o entre profesorado y alumnado, se vehicula total o parcialmente a través de herramientas o entornos virtuales de comunicación o colaboración, las TIC ofrecen múltiples posibilidades de apoyo a la toma de conciencia por parte de los alumnos y alumnas de determinadas características de su participación o contribución a dicha interacción (Dimitracopoulou, 2008). Esta información puede ayudar a los participantes, de forma individual o con ayuda de otros o del profesor, a mejorar algunos aspectos de su participación y de su aprendizaje.

Finalmente, numerosas herramientas y aplicaciones TIC pueden emplearse para apoyar específicamente aspectos diversos del proceso de planificación, supervisión y evaluación del propio aprendizaje, desde la preparación y actualización de un calendario o cronograma hasta la realización de revisiones sucesivas de un determinado escrito o producto. Obviamente, el grado en que este tipo de herramientas supongan realmente un valor añadido con respecto a la realización de estas tareas sin el concurso de las TIC dependerá, en buena medida, de las formas concretas en que se utilicen, y del grado en que ese uso esté guiado, de manera deliberada e intencional, por propósitos educativos, y reciba un apoyo instruccional sistemático y contingente.

## Las TIC al servicio de una evaluación formativa y formadora

El interés de las TIC en relación con los procesos evaluativos no está esencialmente, en nuestra opinión, en que puedan automatizar procesos de corrección o calificación, sustituyendo la tarea evaluadora del profesor, sino más bien en que pueden facilitar a éste y al propio alumno una información más rica y variada sobre el proceso de aprendizaje que éste desarrolla, y más instrumentos para ofrecerle un apoyo particularizado y adaptado a partir del análisis de esa información. Lejos de suponer una menor intervención del profesorado en el proceso evaluativo, ello comporta más bien más posibilidades (y tiempo) de seguimiento y tutorización de los alumnos y alumnas por parte del profesor, y también un mayor tiempo dedicado, en la práctica docente y en el trabajo en el aula, a la reflexión conjunta sobre cómo se está llevando a cabo la enseñanza y el aprendizaje, y sobre cómo pueden ir modificándose en cada momento para tratar de mejorarlos.

En esta dirección, hemos señalado ya a lo largo de los puntos anteriores las potencialidades que ofrecen las TIC para registrar la actividad del usuario y su interacción con otros participantes, y ofrecer información al respecto. En la misma línea, los entornos virtuales permiten crear y mantener de forma simultánea múltiples espacios de comunicación, con distintos grados de publicidad o privacidad (espacios a los que sólo tiene acceso el alumno individual, espacios de pequeño grupo, espacios de grupo-clase), en los que el profesor puede ofrecer a los alumnos y alumnas retroalimentación e indicaciones específicas sobre su proceso de aprendizaje, o en los que los propios alumnos pueden ofrecerse retroalimentación y ayuda mutua.

## Los procesos de innovación docente asociados con el uso de las TIC

Introducir y consolidar las TIC en los centros y las aulas en la línea que acabamos de esbozar no es fácil. Los datos procedentes de los estudios empíricos que analizan la incorporación de las TIC a las prácticas docentes así lo confirman, mostrando de forma consistente que la frecuencia de uso de las TIC por parte de profesores y alumnos es, habitualmente, baja, y que, cuando se emplean, las TIC se ponen mayoritariamente al servicio de prácticas docentes de corte tradicional y no modifican de manera sustancial las formas de enseñanza (Coll, Mauri y Onrubia, 2008a; Mominó, Sigalés y Meneses, 2008; Ruiz, 2008).

Estos resultados, si bien pueden parecer decepcionantes, no hacen sino reflejar algo que es bien sabido: que los procesos de cambio y mejora de la práctica educativa son siempre procesos complejos y extensos en el tiempo, y que la introducción de nuevas prácticas docentes no es, en ningún caso, una cuestión rápida ni sencilla. Las TIC, por muchas posibilidades que ofrezcan y muchas ventajas que puedan tener, no evitan ni solucionan las dificultades que comporta modificar la propia manera de enseñar (de hecho, y por el contrario, pueden



añadir, de entrada, más complejidad a la situación), y su mera presencia no garantiza en modo alguno la puesta en marcha ni el éxito de procesos de cambio y mejora de la práctica en una dirección adaptativa e inclusiva.

Por todo ello, resulta especialmente importante que los procesos de incorporación de las TIC a las prácticas docentes se lleven a cabo en el marco de una dinámica que apoye y promueva de manera explícita y deliberada el cambio y la mejora de dichas prácticas. En lo que sigue, señalaremos algunas orientaciones y criterios de proceso que consideramos importantes para el establecimiento de esta dinámica, y en cuya toma en consideración pueden desempeñar un papel relevante, a nuestro juicio, los asesores psicopedagógicos y, en particular, los orientadores. En cada caso, presentaremos una formulación inicial breve del criterio, y a continuación un comentario un poco más amplio del aquél.<sup>2</sup>

### **Vertebrar la incorporación de las TIC mediante proyectos y procesos globales de centro, basados en una estrategia de indagación participativa y colaborativa sobre la propia práctica docente**

No es infrecuente que la incorporación de las TIC en los centros se realice fundamentalmente a través de iniciativas de profesores particulares, a título en buena medida individual, y hasta cierto punto al margen de la dinámica institucional más amplia de diseño y desarrollo de la enseñanza que se da en el centro. Sin negar el valor de estas iniciativas, ni su papel potencial como catalizadoras de cambios más amplios, entendemos que los procesos de incorporación de las TIC en la línea que estamos defendiendo a lo largo del capítulo pueden verse favorecidos cuando tienen una dimensión institucional, responden a decisiones colectivas que comprometen a un amplio núcleo del profesorado del centro, y se desarrollan con una perspectiva estratégica, basada en la identificación colaborativa de necesidades y prioridades de cambio. Consideramos, en este sentido, que los procesos de incorporación de las TIC en la dirección que proponemos pueden beneficiarse del tipo de investigación o indagación participativa y colaborativa que algunos autores han propuesto como marco para que los centros puedan avanzar globalmente hacia culturas, políticas y prácticas más inclusivas (Booth y Ainscow, 2002; Ainscow y West, 2008). La mirada atenta a la propia práctica, la reflexión sistemática sobre ella, el diálogo y la colaboración con otros en el análisis de la práctica y en el diseño de innovaciones y mejoras, el contraste con miradas externas, tener en cuenta las voces de los distintos protagonistas

.....  
2. Las orientaciones y criterios que se presentan se inspiran en buena medida en la concepción de los procesos de asesoramiento psicopedagógico para el cambio y la mejora de la enseñanza que se presenta en el capítulo 1, «Un modelo de asesoramiento para la mejora de las prácticas educativas», de Lago y Onrubia, en este volumen.

del proceso educativo, el equilibrio entre liderazgo y gestión democrática del proceso de cambio, el establecimiento consensuado de prioridades de mejora, la planificación estratégica para alcanzar las prioridades establecidas, etc., son algunos de los rasgos de este tipo de aproximaciones que consideramos de interés también para los procesos de incorporación de las TIC a las prácticas docentes y de transformación de dichas prácticas mediante dicha incorporación.

Este tipo de aproximación comporta, a nuestro juicio, dos potencialidades especialmente relevantes desde el punto de vista de los procesos de incorporación de las TIC. La primera es que facilita que la reflexión y la toma de decisiones sobre esta incorporación se lleve a cabo en un contexto más amplio, en que la cuestión fundamental no sea *cómo introducimos las TIC* sino más bien *qué escuela queremos y cómo pueden las TIC ayudarnos a conseguirla*, de forma que las TIC puedan insertarse como herramientas necesarias y pertinentes en las prácticas docentes. La segunda es que abre la puerta a cuestionar y revisar decisiones de centro sobre aspectos organizativos y curriculares (la organización del espacio y del tiempo, los objetivos básicos de la enseñanza, el modelo disciplinario de separación de los contenidos, etc.) que resultan cruciales para que ciertos usos innovadores de las TIC puedan plantearse y llevarse a cabo, y para que ciertas potencialidades de las TIC puedan explotarse.

### **Situar los usos de las TIC que potencian prácticas docentes adaptativas e inclusivas como eje del proceso de incorporación de estas tecnologías**

Como hemos señalado de forma reiterada, la finalidad fundamental de la incorporación de las TIC en el planteamiento que estamos haciendo es promover prácticas docentes, centros y aulas más adaptativos e inclusivos. Esto sitúa como eje del proceso y los proyectos de incorporación de las TIC sus usos en esta dirección. Asumir este eje comporta algunas consecuencias importantes. En primer lugar, implica supeditar las decisiones técnicas o tecnológicas a los objetivos educativos. Por poner sólo un ejemplo, la cuestión de qué equipos informáticos elegimos y dónde los ubicamos tiene respuestas muy distintas si se prevé que los alumnos y alumnas utilicen sistemáticamente los ordenadores en el marco de las actividades y tareas habituales de clase que si se van a utilizar como un refuerzo puntual y esencialmente ajeno a dichas actividades. En segundo lugar, sitúa la transformación de las aulas ordinarias como prioridad fundamental, y hace que los usos prioritarios de las TIC que se desean promover sean los que se inserten en esas aulas y favorezcan esa transformación. En tercer lugar, supone que las TIC no se incorporan de forma mecánica al servicio de las prácticas ya existentes y en las condiciones que enmarcan dichas prácticas, sino que permiten repensar esas condiciones, cuestionarlas y modificarlas.

## **Establecer «contenidos de mejora» acotados y consensuados, y vinculados a las dificultades percibidas por el profesorado, como referente inmediato de trabajo**

Remarcar la dimensión institucional y global de los procesos de incorporación de las TIC, o señalar que permiten cuestionar y revisar decisiones amplias de centro en relación con objetivos educativos y condiciones para la enseñanza, no quiere decir que esta incorporación sólo puede iniciarse mediante cambios muy amplios y globales (y por lo mismo, muy complejos) en los centros y en las aulas. Por el contrario, los procesos de innovación y cambio de las prácticas (y el caso de las TIC no es una excepción) pasan necesariamente por la identificación de prioridades específicas y la delimitación de (micro)cambios posibles, que puedan llevarse a cabo de manera acotada en el tiempo y con claras posibilidades de éxito. El análisis global al que aluden los puntos anteriores debe llevar a la identificación local de este tipo de cambios, que constituyen los referentes concretos e inmediatos del proceso de mejora.

Estos *contenidos de mejora* tendrán, en general, más posibilidades de desarrollarse con éxito si cumplen algunas condiciones: se establecen a partir de un análisis de las dificultades percibidas y expresadas por el profesorado, identifican con claridad los aspectos de la práctica que deben modificarse y los formulan de manera relevante para los profesores, concretan indicadores para valorar si se ha producido o no el cambio y en qué medida, se definen de forma colaborativa y negociada y son asumidos por todos los implicados en el proceso, y especifican las responsabilidades de cada uno. Establecer contenidos de mejora vinculados a las dificultades percibidas por los profesores y formulados en términos que consideren relevantes desde sus preocupaciones cotidianas, es aún más importante, si cabe, en el caso de las TIC que en otros procesos de innovación y mejora. Ello es así en tanto diversos estudios apuntan que las percepciones, las creencias y las concepciones del profesorado son variables mediadoras fundamentales en los procesos de incorporación de las TIC, y muestran al mismo tiempo que, al menos en determinados casos, los profesores y las profesoras no consideran mayoritariamente la incorporación de las TIC como una prioridad, ni perciben una conexión sustancial entre lo que las TIC pueden ofrecer y las cuestiones que sitúan como necesidades y problemas principales de los centros (Mominó, Sigalés y Meneses, 2008; Zhao y Frank, 2003).

## **Facilitar experiencias exitosas de incorporación inicial de las TIC**

En línea con lo que acabamos de señalar, facilitar experiencias iniciales llevadas a cabo con éxito de incorporación de las TIC, mediante cambios sencillos y que el profesor perciba como útiles, puede ser fundamental para poder avanzar posteriormente hacia formas más complejas de uso de las TIC que conlleven una mayor modificación y mejora de sus prácticas docentes. Por un lado, se trata de que el profesorado pueda familiarizarse, explorar y experimentar de manera personal con determinados usos de las TIC de manera progresiva. Por otro, se trata de que la distancia entre su práctica habitual y la nueva práctica mediada por las TIC sea óptima (ni muy cercana, de manera que la reproduzca sin más, ni muy alejada, de

manera que no pueda llevarla a cabo), tanto desde el punto de vista organizativo como curricular, y también desde la competencia tecnológica que requiere. Asimismo, se trata de que la nueva práctica sea plausible en el marco de la cultura pedagógica y organizacional del centro (Zhao y otros, 2002). Todo ello nos sitúa en una tensión permanente en los procesos de incorporación de las TIC entre continuidad y cambio, entre la necesidad de apoyarse en lo que ya se hacía y al mismo tiempo de cuestionarlo y modificarlo; una tensión, por lo demás, habitual en cualquier proceso de innovación y mejora de la enseñanza.

### **Acompañar y apoyar los distintos momentos del proceso de diseño y desarrollo de nuevas prácticas docentes mediadas por las TIC**

La tensión entre continuidad y cambio, entre lo conocido y lo nuevo, a la que acabamos de aludir, podrá resolverse de manera más satisfactoria y comportar mayores posibilidades de innovación y mejora si el profesorado no se enfrenta en solitario a los cambios, sino que dispone de un acompañamiento continuado en el proceso de diseño, desarrollo y revisión de nuevas prácticas mediadas por las TIC.

Una primera fuente de acompañamiento puede tener un carácter experto y vehicularse a través de procesos de asesoramiento externo. A este respecto, quisiéramos apuntar, muy brevemente, cuatro cuestiones. La primera es la necesidad de que este tipo de asesoramiento contemple tanto los aspectos más estrictamente tecnológicos como los aspectos didácticos y psicopedagógicos relacionados con las TIC. Asegurar la fiabilidad de las tecnologías que se ponen en uso y disponer de un apoyo técnico inmediato y efectivo es esencial para que el profesorado asuma el reto de incorporar las TIC a su práctica habitual, pero no es suficiente. Si la cuestión básica son los usos de las TIC, el profesorado necesita también, y fundamentalmente, apoyo para conocer, generar y desarrollar formas de emplear las TIC en una dirección inclusiva. La segunda cuestión es que este apoyo debe tener un carácter continuado, extendiéndose a lo largo de todo el ciclo que va de la identificación de un uso o una práctica novedosa que se pretende incorporar a su diseño detallado, su puesta en marcha en el aula, su seguimiento, y su valoración y revisión. El asesoramiento no puede limitarse a indicaciones generales y descontextualizadas sobre lo que se podría hacer, ni terminarse antes de que la innovación se ponga en marcha en el aula, ni dejar sin comprobar los efectos de la mejora en la práctica y en el aprendizaje del alumnado. Se trata, por el contrario, de acompañar de manera continuada el proceso completo de desarrollo de la innovación, ofreciendo ayudas contextualizadas y situadas en los problemas concretos que vayan apareciendo. En este sentido, y es la tercera de las cuestiones que queríamos señalar, el tipo de asesoramiento que estamos dibujando debe apoyarse siempre en el análisis y la reflexión sobre la práctica del profesorado de que se trate, para, a partir de dicho análisis, ofrecer y ayudar a concretar prácticas alternativas que el profesorado perciba como relevantes y realizables. Finalmente, creemos oportuno remarcar que la importancia de los procesos de acompañamiento en la incorporación de las TIC en la línea que estamos señalando

comporta, para nosotros, un replanteamiento global de los procesos de formación en TIC para el profesorado, que deberían pasar mucho más por el apoyo y el asesoramiento integral a los centros en sus proyectos de incorporación de las TIC que por la formación tecnológica, individual y descontextualizada del profesorado.

Junto con el acompañamiento experto, el trabajo en colaboración con otros profesores supone, también, una fuente sustancial de ayuda y apoyo a los procesos de innovación asociados con la incorporación de las TIC. Vale la pena apuntar aquí, que este trabajo puede realizarse tanto con los profesores del propio centro con los que se comparte el proyecto como con profesores de otros centros implicados en proyectos o procesos similares. En ambos casos, y particularmente en el segundo, las TIC pueden, además de ser el objeto de trabajo conjunto, servir como instrumento para facilitar la comunicación y la colaboración entre el profesorado, favoreciendo la creación de redes de apoyo entre centros o de comunidades virtuales de profesores implicados en procesos de innovación. Esto tiene la ventaja añadida de hacer que los profesores puedan conocer, de primera mano y como usuarios directos, este tipo de posibilidades de las TIC, jugando a la vez el rol de participantes en procesos de aprendizaje mediados por las TIC, por un lado, y de diseñadores de procesos similares para sus propios alumnos y alumnas, por otro.

### **Establecer y llevar a cabo procedimientos de seguimiento de las mejoras diseñadas y desarrolladas, y de toma de decisiones de continuidad del proceso**

El tipo de estrategia de innovación a través de las TIC que estamos proponiendo no entiende el cambio y la mejora de la enseñanza como un proceso lineal, sino más bien como un proceso dinámico y continuado de identificación de necesidades, delimitación de prioridades, diseño y puesta en marcha de cambios, seguimiento y valoración, e identificación de nuevas necesidades. En este sentido, es fundamental diseñar estrategias que permitan evaluar los cambios que se hayan podido concretar y tomar decisiones en consecuencia (García-Valcárcel y Tejedor, 2009), desde una perspectiva de evaluación iluminativa y formativa, y de reflexión sobre la acción. A este respecto, tres cuestiones nos parecen de especial relevancia. La primera es que los procedimientos de seguimiento y evaluación que se concreten tengan en cuenta la voz de todos los implicados, y en particular de los propios alumnos y alumnas. La segunda es que los cambios introducidos se valoren, de acuerdo con la lógica inclusiva que hemos adoptado, a partir de indicadores centrados en la mejora del acceso, la participación y el progreso en las aulas ordinarias de todo el alumnado. La tercera es que este proceso apunte no sólo a la introducción continuada de nuevos cambios y mejoras, sino también a la progresiva consolidación e institucionalización de los ya experimentados con éxito, de manera que pasen a formar parte de la cultura, las políticas y las prácticas establecidas en el centro.

## ACTIVIDADES

---

*Se recomienda, en todos los casos, realizar las actividades, en primer lugar de manera individual, y posteriormente contrastar las respuestas individuales con las de otros.*

- 1. Busca tres ejemplos reales de experiencias de uso de las TIC que puedas considerar «buenas prácticas» desde una perspectiva adaptativa e inclusiva. Puedes utilizar, para ello, las páginas web señaladas en las «Fuentes y recursos», o buscar en otras publicaciones. Una vez encontradas, especifica, de acuerdo con los elementos señalados en el segundo apartado del capítulo, por qué y en qué sentido consideras que son «buenas prácticas».*
  - 2. Piensa en los componentes más habituales de una lección tradicional (presentar información, comprobar la comprensión, hacer ejercicios o corregirlos, entre otros). Identifica algunos ejemplos simples de empleo de las TIC que puedan incorporarse fácilmente a alguno o a algunos de estos componentes y, al mismo tiempo, puedan ayudar a que alumnos y alumnas con características diversas participen mejor en la lección y aprendan más con ella.*
  - 3. Imagina que estás en un centro en que se está iniciando la discusión sobre cómo aprovechar mejor, en una dirección adaptativa e inclusiva, las herramientas TIC. Haz una lista de los factores o elementos que crees que resulta fundamental tener en cuenta en el momento de hacer el diagnóstico inicial de la situación de partida del centro, para poder establecer, a partir de este diagnóstico, objetivos prioritarios y un plan para la mejora.*
-

## FUENTES Y RECURSOS

### Libros

COLL, C. y MONEREO, C. (eds.) (2008). *Psicología de la educación virtual*. Madrid: Morata. El libro se aproxima a los procesos educativos que tienen lugar en entornos sustentados, total o parcialmente, en la utilización de tecnologías digitales de la información y la comunicación desde una perspectiva específicamente psicológica y psicoeducativa. Algunos de los trabajos que lo componen permiten, especialmente, ampliar y profundizar en los usos educativos de las TIC presentados a lo largo del segundo apartado del presente capítulo, abordando temáticas como los entornos virtuales de aprendizaje basados en el trabajo en grupo y el aprendizaje colaborativo, las comunidades virtuales de aprendizaje, los entornos virtuales de aprendizaje basados en el análisis de casos y la resolución de problemas, los entornos virtuales de aprendizaje basados en la representación visual del conocimiento, o la enseñanza y el aprendizaje de estrategias de búsqueda y selección de información, y de estrategias de aprendizaje, en entornos virtuales.

MOMINÓ, J.M., SIGALÉS, C. y MENESES, J. (2008). *La Escuela en la Sociedad Red. Internet en la Educación Primaria y Secundaria*. Barcelona: Ariel.

Partiendo de los datos empíricos sobre la incorporación de Internet en los centros educativos de Catalunya obtenidos en el Proyecto Internet Catalunya (PIC), desarrollado por el Internet Interdisciplinary Institute (IN3) de la Universitat Oberta de Catalunya (UOC), el libro analiza y reflexiona en profundidad sobre las oportunidades y retos que comportan las TIC para la educación escolar y sobre los factores que intervienen en la manera en que los centros y los profesores utilizan y se apropian de Internet. Ofrece, con ello, entre otros aspectos, múltiples elementos de interés para las cuestiones planteadas en el tercer apartado del presente capítulo.

### Sitios web

#### Prácticas innovadoras con TIC en el ámbito educativo.

<http://recursostic.educacion.es/buenaspracticas20/apls/prinia/index.php>

Esta página recoge un amplio conjunto de experiencias innovadoras recientes de uso de las TIC en diversos centros de distintas Comunidades Autónomas españolas. Para cada experiencia, se presenta información detallada sobre cómo se ha llevado a cabo la práctica, el equipamiento y recursos TIC empleados, las estrategias pedagógicas y los aspectos que se consideran clave para el éxito de la experiencia. La página es también accesible desde el sitio Buenas prácTICas 2.0 (<http://recursostic.educacion.es/buenaspracticas20/web>), correspondiente a la red de profesoras y profesores del mismo nombre, promovida por el Instituto de Tecnologías Educativas (ITE) del Ministerio de Educación español. Tanto este sitio como el propio portal del ITE ([www.ite.educacion.es](http://www.ite.educacion.es)) ofrecen numerosos ejemplos y recursos adicionales sobre usos innovadores de las TIC.

**Sitesm2-Case reports.**

*www.sitesm2.org/sitesm2\_search*

El proyecto «SITES» es un estudio internacional sobre la incorporación de las TIC a la práctica educativa. Incluye tres módulos independientes, desarrollados en momentos distintos (desde 1998 hasta 2006). El segundo módulo, realizado en 2001, exploró ejemplos concretos de uso de las TIC para apoyar prácticas educativas innovadoras. La página, en inglés, permite acceder a la base de datos de los casos analizados en el proyecto (174 casos procedentes de 28 países), y disponer así de un amplio panorama de ejemplos de este tipo de usos de las TIC a escala internacional.



## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADELL, J. (2004). Internet en el aula: las WebQuest. *EduTec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 17. Disponible en: <[www.uib.es/depart/gte/edutech-e/revelec17/adell\\_16a.htm](http://www.uib.es/depart/gte/edutech-e/revelec17/adell_16a.htm)>.
- AINSCOW, M. y WEST, M. (2008). *Mejorar las escuelas urbanas*. Madrid: Narcea.
- BOOTH, T. y AINSCOW, M. (2002). *Index for Inclusion Developing learning and participation in schools* (2.ª ed). Bristol: CSIE. [Trad. cast.: *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva*. Disponible en: <<http://acpeap.pangea.org/doc%20pdf/in dex.pdf>>].
- COBO ROMANÍ, C. y PARDO KUKLINSKY, H. (2007). *Planeta Web 2.0. Inteligencia colectiva o medios fast food*. Disponible en: <[www.planetaweb2.net](http://www.planetaweb2.net)>.
- COLL, C., MAURI, T. y ONRUBIA, J. (2008a). La utilización de las tecnologías de la información y la comunicación en la educación: Del diseño tecno-pedagógico a las prácticas de uso. En C. Coll y C. Monereo (eds.), *Psicología de la educación virtual*, pp. 74-103. Madrid: Morata.
- COLL, C., MAURI, T. y ONRUBIA, J. (2008b). Los entornos virtuales de aprendizaje basados en el análisis de casos y la resolución de problemas. En C. Coll y C. Monereo (eds.), *Psicología de la educación virtual*, pp. 213-232. Madrid: Morata.
- DIMITRACOPOULOU, A. (2008). Computer based Interaction Analysis Supporting Self-regulation: Achievements and Prospects of an Emerging Research Direction. Disponible en: <[http://ltee.org/adimitr/wp-content/uploads/2008/10/dimitracopoulou\\_ticl\\_special\\_issue\\_final\\_draft.pdf](http://ltee.org/adimitr/wp-content/uploads/2008/10/dimitracopoulou_ticl_special_issue_final_draft.pdf)>.
- ECHEITA, G. (2009). Los procesos de inclusión educativa desde la Declaración de Salamanca. Un balance entre doloroso y esperanzado. En C. Giné (coord.), y otros, *La educación inclusiva*, pp. 25-47. Barcelona: Horsori.
- GARCÍA-VALCÁRCEL, A. y TEJEDOR, J. (2009). Evaluación de medios didácticos y proyectos TIC. En J. De Pablos (coord.), *Tecnología educativa. La formación del profesorado en la era de Internet*, pp. 271-301. Archidona (Málaga): Aljibe.
- JONASSEN, D. H. (2005). *Modeling with Technology: Mindtools for Conceptual Change*. Columbus, OH: Merrill/Prentice-Hall.
- MARTÍN, E. y MAURI, T. (coords.) (2011). *Orientación educativa. Atención a la diversidad y educación inclusiva*, núm. 15, vol. II. Barcelona: Graó.
- MOMINÓ, J.M., SIGALÉS, C. y MENESES, J. (2008). *La Escuela en la Sociedad Red. Internet en la Educación Primaria y Secundaria*. Barcelona: Ariel.
- ONRUBIA, J. (2010). La atención a la diversidad en la educación secundaria. En C. Coll (coord.), *Desarrollo, aprendizaje y enseñanza en la educación secundaria*, pp.173-191, núm. 1, vol. I. Barcelona: Graó.
- ONRUBIA, J., COLOMINA, R. y ENGEL, A. (2008). Los entornos virtuales de aprendizaje basados en el trabajo en grupo y el aprendizaje colaborativo. En C. Coll y C. Monereo (eds.), *Psicología de la Educación Virtual*, pp. 233-252. Madrid: Morata.

- RUBIA, B., JORRÍ, I. y ANGUITA, R. (2009). Aprendizaje colaborativo y TIC. En J. De Pablos (coord.), *Tecnología educativa. La formación del profesorado en la era de Internet*, pp. 191-214. Archidona (Málaga): Aljibe.
- RUIZ, F. (2008). Les TIC a l'ESO. Resultats i conclusions de l'estudi SITES 2006 a Catalunya. *Quaderns d'Avaluació*, 12, 8-51. Disponible en: <[www.raco.cat/index.php/QuadernsAvaluacio/article/view/122701/169841](http://www.raco.cat/index.php/QuadernsAvaluacio/article/view/122701/169841)>.
- SCARDAMALIA, M. y BEREITER, C. (2003). Knowledge building environments: Extending the limits of the possible in education and knowledge work. En A. Di Stefano, K.E. Rudestam y R. Silverman (eds.), *Encyclopedia of distributed learning*, pp. 270-275. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- THARP, R.G., y otros (2002). *Transformar la enseñanza. Excelencia, equidad, inclusión y armonía en las aulas*. Barcelona: Paidós.
- WILSON, J.D. (1992). *Cómo valorar la calidad de la enseñanza*. Barcelona: Paidós.
- ZHAO, Y. y FRANK, K.A. (2003). Factors affecting technology uses in schools: an ecological perspective. *American Educational Research Journal*, 40(4), 807-840.
- ZHAO, Y., y otros. (2002). Conditions for classroom technology innovations. *Teachers College Record*, 104(3), 482-515.

## 6. EL ASESORAMIENTO PARA EL APRENDIZAJE COOPERATIVO EN LA ESCUELA

### CONTENIDO DE CAPÍTULO

- La estructura de la actividad y el aprendizaje cooperativo
- El Programa CA/AC («Cooperar para Aprender/Aprender a Cooperar»): ámbitos de intervención para estructurar de forma cooperativa el aprendizaje en el aula
- El asesoramiento para el aprendizaje cooperativo

**Pere Pujolàs**

Facultad de Educación. Universidad de Vic

**José Ramón Lago**

Facultad de Educación. Universidad de Vic

El presente capítulo recoge un conjunto de propuestas en torno a los procesos de formación y asesoramiento para la innovación en las aulas y en los centros a partir del aprendizaje cooperativo. Estas propuestas surgen, en buena parte, a partir de nuestra propia reflexión e investigación al respecto en los últimos años.<sup>1</sup>

Una premisa de nuestro trabajo es que, si lo que pretendemos es generar mejoras permanentes en la práctica docente del profesorado que utiliza el aprendizaje cooperativo, y en general en los centros, que redunden en el aprendizaje de todo el alumnado, es tan necesario construir programas didácticos de incorporación de este tipo de aprendizaje como proponer modelos de procesos de formación/asesoramiento para la introducción

.....  
1. Proyecto «PAC»: Programa didáctico inclusivo para atender en el aula alumnado con necesidades educativas diversas. Una investigación evaluativa. Ministerio de Educación y Ciencia (Referencia: SEJ2006-01495/EDUC).

de estos programas. Los que aquí presentaremos remiten al aprendizaje cooperativo entendido como instrumento para favorecer el aprendizaje de todos los alumnos, con independencia de sus características personales y de sus necesidades educativas, y de manera que contribuya al desarrollo de la capacidad de diálogo, de convivencia y de solidaridad, y de aprender a cooperar.

Como intentaremos dejar claro en el capítulo, el aprendizaje cooperativo es una forma de estructurar las actividades formativas que se llevan a cabo en el proceso de enseñanza y aprendizaje que propicia la interacción entre el alumnado participante en este proceso, además –por supuesto– de la necesaria interacción que debe haber entre el profesorado y el alumnado.

Históricamente, e incluso en la actualidad, se ha dado mayor importancia, en las acciones educativas, a la interacción asimétrica que se establece entre el profesorado y el alumnado, y al esfuerzo y al trabajo personal, individual, de éste. Sin embargo, está muy claro que la interacción entre iguales que aprenden (niños, jóvenes o adultos) en una relación más simétrica es tan importante como la relación más asimétrica entre éstos y el que les enseña. Desde el punto de vista intelectual, la relación entre iguales es la más apta, según Piaget (1969), para favorecer el verdadero intercambio de ideas y la discusión, es decir, todas las conductas capaces de educar la mente crítica, la objetividad y la reflexión discursiva.

Por esta razón, en la intervención educativa, *además de* (no *en lugar de*) la interacción educador-educando, se debe dar una gran importancia a la interacción educando-educando y, como consecuencia, *además del* (no *en lugar del*) esfuerzo y del trabajo individual, se debe dar también una gran importancia al trabajo en equipo.

Este cambio de perspectiva supone avanzar, en toda intervención educativa, en tres direcciones paralelas y complementarias; o dicho de otra forma, se trata de profundizar en un dispositivo pedagógico complejo basado en tres puntales:

1. *La personalización de la enseñanza*: adecuar, ajustar, lo que enseñamos, y cómo lo enseñamos, a las características personales de los estudiantes.
2. *La autonomía de los alumnos y las alumnas*: fomentar la autonomía del alumnado para que el profesorado pueda dedicar más tiempo a los que necesitan más de él.
3. *La estructuración cooperativa del aprendizaje*: estructurar la clase de manera que los alumnos y las alumnas, en pequeños equipos de trabajo cooperativo, sean capaces de «enseñarse» mutuamente, de cooperar y de ayudarse a la hora de aprender.

Éstos son los tres puntales del «Proyecto PAC»<sup>2</sup> del *Grup de Recerca en Atenció a la Diversitat* (GRAD) de la Facultad de Educación de la Universidad de Vic, dentro del cual se incluye el Programa CA/AC «Cooperar para Aprender/Aprender a Cooperar», que gira en torno a la organización cooperativa de la actividad del alumnado en el aula, y que propone una serie de acciones (actividades, dinámicas de grupo, estructuras de la actividad, técnicas, etc.) para que el profesorado enseñe a sus alumnos y alumnas a aprender en equipo en el aula común.

El propósito de este capítulo es presentar, a grandes rasgos, el contenido del Programa CA/AC y las estrategias de formación/asesoramiento para facilitar la introducción, la generalización y la consolidación del aprendizaje cooperativo en las aulas de un centro educativo asociadas a este programa. Presentamos este programa y estas estrategias de formación/asesoramiento como un ejemplo, entre otros posibles, de incorporación a las aulas de prácticas innovadoras basadas en el aprendizaje cooperativo. En este sentido, nos interesará subrayar no tanto las actividades, elementos e instrumentos concretos del programa, cuanto los criterios e ideas de fondo que subyacen a él y a los procesos de apoyo a los centros para incorporar el aprendizaje cooperativo que hemos experimentado.

## La estructura de la actividad y el aprendizaje cooperativo

### La estructura de la actividad

Entendemos por estructura de la actividad el conjunto de elementos y de operaciones que se suceden en el desarrollo de la actividad que, según como se combinan entre sí y la finalidad que con ellas se persigue, producen un determinado efecto entre los participantes: el individualismo, la competitividad o la cooperación (Johnson, 1981).

En una *estructura individualista de la actividad* los alumnos trabajan de manera individual, sin interactuar en absoluto con sus compañeros para no romper el ritmo de trabajo de cada uno, y sin fijarse en lo que hacen los demás; sólo interactúan con el profesor o la profesora, que es quien resuelve sus dudas o los problemas que vayan surgiendo en la realización de los ejercicios. Se espera de ellos que aprendan lo que el profesor les enseña, y consiguen este objetivo con independencia de que lo consigan sus compañeros. Es decir, que uno aprenda lo que se le enseña no depende, es independiente, de que lo consigan los demás. El efecto o «movimiento» que esta estructura provoca es la «individualidad» entre los estudiantes a la hora de aprender.

.....  
2. Acrónimo de *personalización* de la enseñanza, *autonomía* del alumnado, *cooperación* entre iguales, expresión de tres puntales fundamentales de un dispositivo pedagógico complejo para atender la diversidad del alumnado en las aulas comunes.

En una *estructura de la actividad competitiva* los alumnos y las alumnas también trabajan individualmente, pero en este caso sí se fijan en lo que hacen sus compañeros: si un estudiante ve que su «rival» ya está haciendo el tercer ejercicio cuando él está aún en el primero, se pone nervioso, porque teme que le «ganará». Se espera de los alumnos que aprendan lo que el profesor o la profesora les enseña, pero –de alguna forma, más o menos explícita– se espera que lo aprendan antes que los demás, más que los demás... Los alumnos consiguen este objetivo si, y sólo si, los demás no lo consiguen. El efecto o «movimiento» que esta estructura provoca es la «competitividad» entre los estudiantes a la hora de aprender.

En cambio, en una *estructura de la actividad cooperativa* los alumnos y las alumnas están distribuidos en pequeños equipos de trabajo, heterogéneos, para ayudarse y animarse mutuamente a la hora de realizar los ejercicios y las actividades de aprendizaje en general. Se espera de cada alumno, no sólo que aprenda lo que el profesor o la profesora les enseña, sino que contribuya también a que lo aprendan sus compañeros y compañeras del equipo. El efecto o el «movimiento» que esta estructura provoca es la «cooperatividad» entre los estudiantes en el acto de aprender.

Así pues, una estructura de la actividad cooperativa lleva a los alumnos y las alumnas a contar unos con otros, a colaborar, a ayudarse mutuamente a lo largo del desarrollo de la actividad. Todo lo contrario que una estructura de la actividad individualista, en la cual cada uno va a lo suyo prescindiendo de los demás, y todo lo contrario que una estructura de la actividad competitiva, que conduce a que los alumnos rivalicen entre ellos por ser el primero que acaba la tarea, o el que sabe mejor lo que el profesor les enseña, y, por lo tanto, a no ayudarse unos a otros sino todo lo contrario, a ocultarse información, a guardar celosamente la respuesta correcta de una cuestión, las soluciones de un problema o la forma de resolverlo. Como ha demostrado la investigación, una estructura de la actividad cooperativa supone potencialidades tanto desde el punto de vista de la socialización de los alumnos y alumnas como desde el punto de vista de la mejora de su aprendizaje y rendimiento escolar (Coll y Colomina, 1990).

## **Las estructuras (de la actividad) cooperativas, según Kagan**

De una forma más operativa, podemos afirmar que una estructura cooperativa de la actividad corresponde a una determinada forma de organizar las sucesivas operaciones que los alumnos y alumnas deben seguir en el momento de llevar a cabo una cierta actividad o tarea, de modo que se asegure al máximo lo que Kagan (1999) denomina la *participación equitativa* y la *interacción simultánea*.

### **Participación equitativa**

Según Kagan, no podemos esperar que la participación equitativa o igualitaria de los estudiantes surja de manera espontánea –no forzada por ninguna «estructura»– dentro de los

equipos. Por ejemplo, un profesor que propone a sus alumnos y alumnas que trabajen en equipo puede estar satisfecho sólo porque los estudiantes discuten de forma «desestructurada» algo en el equipo (el modo de resolver un problema o de hacer alguna actividad, etc.). Esta participación «desestructurada» –en este caso, en forma de discusión– no garantiza, sin embargo, que dicha participación sea equitativa para todos los miembros de un equipo: los que, seguramente, más necesidad tienen de verbalizar su punto de vista pueden ser los que menos oportunidades tengan de ello, precisamente porque los que quizás menos lo necesitan monopolizan prácticamente toda la participación. Dejar la igualdad de participación en manos de los estudiantes es hacerse falsas ilusiones y casi siempre acaba en participación desigual. En este sentido, las estructuras cooperativas de Kagan u otras estructuras similares garantizan la participación –igualitaria o equitativa hasta cierto punto– de todos los miembros de un equipo.

### **Interacción simultánea**

Kagan define la *interacción simultánea* como el porcentaje de miembros de un equipo abiertamente comprometidos en su aprendizaje en un momento dado, interactuando a la vez, de forma simultánea. En un equipo de cuatro miembros siempre habrá más interacción simultánea que en un equipo de cinco o de tres. Si el número de componentes de un equipo es impar (tres o cinco) es mucho más probable que haya alguno que, en un momento dado, no interactúe con otro y quede al margen de la actividad.

### **Qué entendemos por *aprendizaje cooperativo***

A partir de la definición de *aprendizaje cooperativo* de Johnson, Johnson y Holubec (1999) y teniendo en cuenta las aportaciones de Kagan (1999) a las que nos acabamos de referir, el aprendizaje cooperativo es el uso didáctico de equipos reducidos de alumnos y alumnas, en general de composición heterogénea en rendimiento y capacidad aunque ocasionalmente pueden ser más homogéneos, utilizando una estructura de la actividad tal que asegure al máximo la *participación equitativa* (para que todos los miembros del equipo tengan las mismas oportunidades de participar) y potencie al máximo la *interacción simultánea* entre ellos, con la finalidad de que todos los miembros del equipo aprendan los contenidos propuestos, cada uno hasta el máximo de sus posibilidades, y aprendan, además, a trabajar en equipo.

Los docentes saben por experiencia que la simple consigna de que los alumnos y las alumnas hagan las actividades propuestas en equipo, entre todos –no individualmente–, no es suficiente. En general, cuando procedemos de esta manera, un alumno o una alumna suele tomar la iniciativa y dice a los demás qué hay que hacer y cómo, en el mejor de los casos, y, en el peor, lo hace y deja que los demás lo copien. Como máximo, otra estrategia utilizada con frecuencia por los estudiantes cuando se les dice que hagan algo en equipo es repartirse más o menos equitativamente el trabajo y hacer luego cada uno su parte.

Por lo tanto, hay que intervenir educativamente para que todos los alumnos y todas las alumnas participen (*participación equitativa*) e interactúen (*interacción simultánea*). Para ello debemos disponer de distintas «estructuras de la actividad cooperativas».

Estas estructuras cooperativas de la actividad son muy útiles y prácticamente imprescindibles, según hemos podido constatar en numerosas experiencias, puesto que su utilización garantiza, en cierto modo, la interacción entre todos los miembros de un equipo a la hora de trabajar juntos, así como la participación más activa de todos ellos en la realización de las actividades propuestas.

## **El Programa CA/AC («Cooperar para Aprender/Aprender a Cooperar»): ámbitos de intervención para estructurar de forma cooperativa el aprendizaje en el aula**

En los centros educativos, para pasar de una estructura de la actividad individualista o competitiva a una estructura de la actividad cooperativa, en la cual los alumnos no sólo colaboren entre sí, sino que cooperen para alcanzar el máximo desarrollo personal y social posible, necesitamos buscar, desarrollar y adaptar recursos didácticos que nos lo permitan.

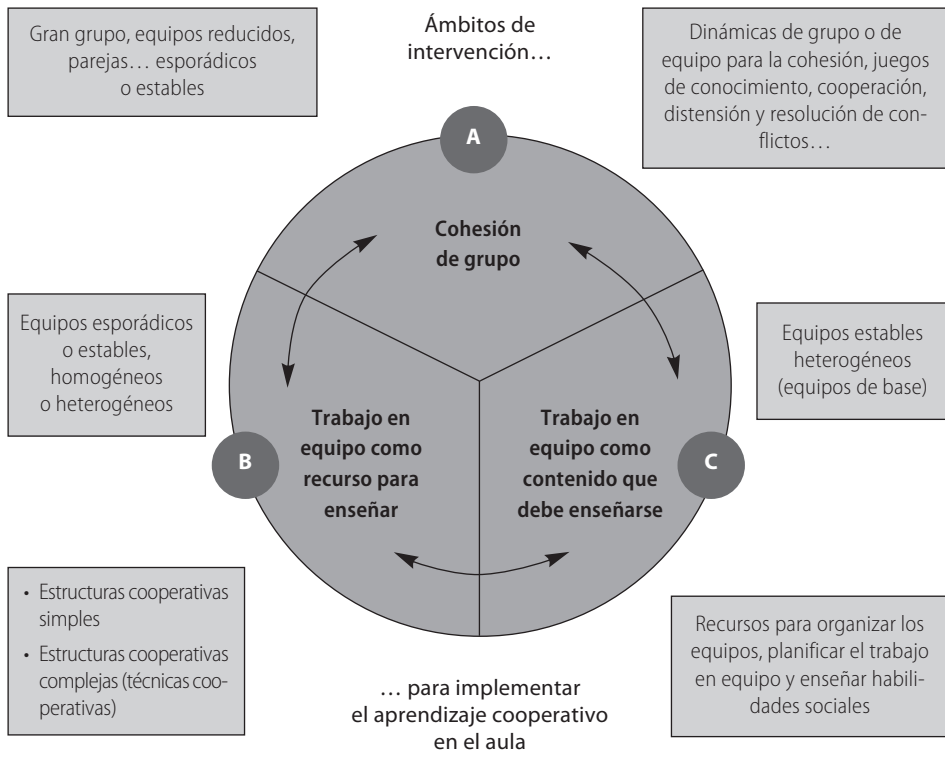
En el Programa CA/AC estos recursos didácticos se articulan en torno a tres ámbitos de intervención estrechamente relacionados (véase el cuadro 1 en la página siguiente y Pujolàs, 2008):

- El *ámbito de intervención A* incluye todas las actuaciones relacionadas con la *cohesión de grupo*, para conseguir que, poco a poco, los alumnos y las alumnas de una clase tomen conciencia de grupo, se conviertan cada vez más en una pequeña comunidad de aprendizaje. Sobre este ámbito de intervención hay que incidir de forma constante. La cohesión del grupo es un aspecto que no debe dejarse de lado nunca, dado que en cualquier momento pueden surgir determinados problemas o dificultades que perturben el «clima» del aula y hagan necesario el restablecimiento de un clima más adecuado. El Programa CA/AC incluye una serie de actuaciones (dinámicas de grupo, juegos cooperativos, actividades, etc.), que deben desarrollarse fundamentalmente en las horas de tutoría, encaminadas a ir mejorando el clima del aula.
- El *ámbito de intervención B* abarca las actuaciones caracterizadas por la utilización del *trabajo en equipo como recurso para enseñar*, con el fin de que los niños y las niñas, trabajando de esta manera, aprendan mejor los contenidos escolares, ayudándose los unos a otros. Para este ámbito de intervención el Programa CA/AC contiene una serie de estructuras de la actividad cooperativas, de modo que el trabajo en equipo llegue a ser un recurso cada vez más empleado por el profesorado a la hora de que los alumnos realicen en la clase las actividades de aprendizaje previstas en las distintas áreas del currículo. Estas estructuras se dividen, en función de su nivel de complejidad, en estructuras cooperativas simples y estructuras cooperativas complejas.



- El *ámbito de intervención C*, finalmente, partiendo de la base de que, además de un recurso para enseñar, el *trabajo en equipo es un contenido que debe enseñarse*, incluye las actuaciones encaminadas a enseñar a los alumnos y a las alumnas, de una forma explícita y sistemática, a trabajar en equipo. Por este motivo, desde las distintas áreas del currículo, hay que enseñar al alumnado, de una forma más estructurada, a trabajar en equipo, sin dejar de usar el trabajo en equipo como recurso para enseñar.

**Cuadro 1.** Ámbitos de intervención para implementar el aprendizaje cooperativo en el aula en el Programa CA/AC



Hay que trabajar en estos tres ámbitos de forma prácticamente continuada y simultánea porque, por una parte, se trata de ámbitos cruciales a la hora de estructurar la actividad de forma cooperativa y, por otra, el aprendizaje del trabajo en equipo no es algo que se consigue de una vez y de golpe, sino que se trata de algo progresivo, que podemos ir mejorando constantemente. Constantemente, pues, debemos estar atentos a los tres ámbitos de intervención e ir regulando las actuaciones en los tres ámbitos en función de las necesidades o de los vacíos observados.

## El asesoramiento para el aprendizaje cooperativo

Nuestra propuesta de proceso general de formación/asesoramiento para el aprendizaje cooperativo se origina principalmente en tres fuentes de datos:

- En primer lugar, en el análisis de *algunas experiencias de incorporación del aprendizaje cooperativo en el aula* (Lago, 2005) que describen algunos profesores y profesoras (AA.VV., 2005). Ese análisis nos ha permitido identificar, en las primeras etapas de introducción del aprendizaje cooperativo, que las motivaciones y las dificultades a las que pretendía responder eran muy diversas: dar respuesta a alumnos con necesidades educativas especiales, crear un modelo de apoyo con dos profesores en el aula, complementar proyectos de escuela como el trabajo por proyectos, etc. En los centros que han desarrollado y generalizado el aprendizaje cooperativo, se observa cómo se dan itinerarios diversos de ampliación del uso de las técnicas y estructuras cooperativas, pero todos destacan la necesidad de actividades sistemáticas y continuadas de trabajo en equipos cooperativos, la conveniencia de adaptar las dinámicas y estructuras cooperativas a los diferentes contextos, y la necesidad de enseñar a cooperar al alumnado como un contenido más. En los centros en los que el aprendizaje cooperativo se ha consolidado, el hecho de que docentes de diferentes áreas compartan el trabajo con los mismos equipos de aprendizaje cooperativo se convierte en un medio para la reflexión conjunta y el aprendizaje profesional.
- La segunda aportación viene del análisis que realizamos (Pujolàs y Lago, 2007) de cómo disponer de una «estrategia general de asesoramiento para la mejora de las prácticas educativas» que aportara una estructura para crear las condiciones que los profesores que habían incorporado el aprendizaje cooperativo en el aula señalaban como convenientes en este proceso. Siguiendo la estrategia de asesoramiento planteada por Lago y Onrubia (2008) (véase también el capítulo 1, «Un modelo de asesoramiento para la mejora de las prácticas educativas», de Lago y Onrubia, en este volumen), organizamos el proceso de asesoramiento atendiendo a decisiones en cuatro niveles:
  - Primero, concretando el contenido del asesoramiento como un contenido de mejora de la práctica educativa, establecido a partir de una definición compartida explícita que se construye entre todos los participantes.
  - Segundo, realizando un proceso estructurado en cinco fases de construcción de las propuestas: negociación del contenido y del proceso de asesoramiento, análisis de los referentes y modelos teóricos, diseño de los cambios que deben introducirse, seguimiento y ajustes de las aplicaciones, y evaluación del proceso realizado y las mejoras alcanzadas.
  - Tercero, diseñando unas tareas específicas del asesor, otras tareas específicas del profesorado y otras que asesor y profesorado desarrollan juntos.
  - Cuarto, acordando determinados recursos discursivos para ayudar a la comprensión de la mejora por todos los participantes.

El conjunto de criterios derivados de estos cuatro niveles ha sido el segundo referente de nuestra propuesta de formación/asesoramiento.

- La tercera fuente de información fueron *las experiencias recogidas de cuatro formatos de formación y asesoramiento* que hemos desarrollado: formación con miembros de los equipos directivos, orientadores y profesionales de apoyo a la inclusión de diversos centros; asesoramientos a lo largo de un curso con el profesorado de un centro; asesoramiento a los coordinadores del proyecto de aprendizaje cooperativo de diversos centros; formación y asesoramiento combinado y alternativo con profesores de diferentes centros, los coordinadores del proyecto en el centro y los asesores que colaboran en el desarrollo del proyecto.

## Los procesos de asesoramiento en las etapas de construcción del aprendizaje cooperativo en el centro

Las aportaciones de estas tres fuentes nos han permitido identificar tres etapas en la construcción del aprendizaje cooperativo a partir del Programa CA/AC. Antes de describir el proceso de asesoramiento para cada una de ellas es importante destacar que, tanto desde los modelos teóricos como desde las aportaciones de las fuentes citadas, parece que hay algunas *condiciones facilitadoras de la introducción del aprendizaje cooperativo* mediante un proceso de asesoramiento que, en la medida en que se den, favorecen que se pueda incorporar de manera efectiva en los centros:

- La plena incorporación del aprendizaje cooperativo como un eje central del proyecto educativo de un centro es un proceso que tiene una duración variable, pero que no parece posible completar en toda su extensión en menos de tres cursos escolares.
- El curso escolar es una unidad temporal idónea para el desarrollo de un proceso de formación/asesoramiento sobre aprendizaje cooperativo que busque incorporar las estructuras cooperativas de la actividad en las prácticas cotidianas de las aulas.
- La diversidad de ritmos y de estilos del profesorado en la introducción del aprendizaje cooperativo en el aula debe ser una característica prevista en el proceso de formación/asesoramiento, y aprovechada para generar apoyos diversos entre el profesorado.
- Es importante disponer de un coordinador interno del proyecto de mejora, y lograr la participación en el proceso de profesorado que interviene en la mayoría de los niveles del centro (especialistas, profesores de apoyo y orientadores).
- Es fundamental el compromiso institucional con la innovación, concretado en la participación en el proceso, como un profesor más, de algún miembro del equipo directivo, y en la búsqueda de espacio y tiempos para coordinar el proyecto.

## El proceso de asesoramiento para la introducción del aprendizaje cooperativo

Nuestra propuesta es realizar este proceso con un grupo de profesores y profesoras de un centro, a lo largo de todo un curso escolar. Esta temporalización nos permitirá desarrollar las fases y contenidos del proceso de asesoramiento que detallamos a continuación, de tal

manera que se alternen tareas de planificación, de aplicación en el aula y de análisis compartido entre los participantes de actividades de los tres ámbitos de aprendizaje cooperativo que presentábamos en el cuadro 1 y que consideramos necesarios para poder efectivamente introducir el aprendizaje cooperativo.

### ***Fase de negociación del asesoramiento y formación en el Programa CA/AC («Cooperar para Aprender/Aprender a Cooperar»)***

En nuestra propuesta consideramos que debe iniciarse con la presentación de los principios e instrumentos fundamentales del Programa CA/AC y del propio proceso de formación/asesoramiento, y con el planteamiento de un cuestionario inicial de evaluación de la situación de partida y de las expectativas sobre las mejoras que deben introducirse vinculadas con el aprendizaje cooperativo. Este cuestionario es respondido de forma individual por todo el profesorado. Posteriormente, los equipos de profesorado que participan en el proceso de formación/asesoramiento (pueden ser grupos de profesores de un ciclo, de nivel, de un equipo docente o de un departamento, según los acuerdos del centro) acuerdan los criterios para las reuniones y trabajo conjunto derivado de dicho proceso.

La segunda parte de esta fase se inicia presentando los ámbitos del aprendizaje cooperativo según el Programa CA/AC (ver cuadro 1), tras lo cual se analizan las respuestas al cuestionario inicial utilizando una estructura cooperativa de las que forma parte del programa y se acuerdan los objetivos y referentes de mejora, y las tareas que debe realizar cada uno de los participantes a lo largo del asesoramiento. También se presentan los autoinformes de planificación y análisis de las actividades realizadas por los profesores en el aula, que se emplearán como apoyo a lo largo del proceso.

### ***Fase de diseño, desarrollo y seguimiento de dinámicas***

En la primera parte de esta fase se presentan los objetivos y preguntas que deben plantearse para decidir las dinámicas de cohesión de grupo que se utilizarán en cada grupo clase. Se presenta cada dinámica, se realizan una o dos con los participantes y se analizan; en equipos de profesorado, se acuerdan las dinámicas que van a realizarse en cada aula. Cada profesor aplica después las dinámicas y elabora el autoinforme de análisis de esta aplicación. La tarea de los equipos de profesorado es identificar aspectos comunes y divergencias en las aplicaciones. El asesor analizará los autoinformes y las aportaciones de los equipos de profesorado, recogidos previamente por el coordinador del proyecto, y preparará el análisis en grupo de las dinámicas aplicadas.

En la segunda parte de esta fase, se comparan las diferentes aplicaciones de cada dinámica, se analizan desde el punto de vista de las condiciones del aprendizaje cooperativo –participación equitativa e interacción simultánea–, y se toman las primeras decisiones sobre cómo debe continuar su uso.

### ***Fase de diseño, desarrollo y seguimiento de estructuras cooperativas***

En la primera parte de la fase, se presentan las estructuras cooperativas simples y los criterios de composición de los equipos de aprendizaje cooperativo, y se analizan en los equipos de profesorado; mediante la realización de una estructura cooperativa simple, se deciden las estructuras que se van a aplicar, en qué áreas y con qué contenidos. Finalmente, se analizan y acuerdan criterios para elaborar los autoinformes de las aplicaciones. Los profesores aplican posteriormente las estructuras acordadas en su nivel en las áreas convenidas, y elaboran el autoinforme de aplicación. La tarea posterior de los equipos de profesorado es identificar similitudes y divergencias en las aplicaciones y comenzar a prever unidades didácticas en las que aplicar cuatro de las estructuras. La tarea del asesor es, de nuevo, realizar un primer análisis de las estructuras cooperativas aplicadas, y preparar el análisis conjunto posterior.

La segunda parte de esta fase se inicia analizando las diferentes aplicaciones de cada una de las estructuras cooperativas simples, de nuevo desde la perspectiva de las condiciones de participación equitativa e interacción simultánea.

Al final de esta fase parece importante realizar una actividad de intercambio entre profesores que han introducido el aprendizaje cooperativo en cursos anteriores en otros centros y los profesores del centro que se están iniciando. Los profesores de los otros centros exponen el recorrido realizado, las dificultades que han encontrado y cómo las han superado.

### ***Fase de diseño, seguimiento y evaluación de una unidad didáctica con estructuras cooperativas***

En la primera parte de esta fase, se presentan técnicas cooperativas que combinan diferentes estructuras cooperativas simples, se muestra una unidad didáctica diseñada con cuatro estructuras cooperativas de este tipo, y se planifica en equipos una unidad didáctica con las estructuras cooperativas ya realizadas e incorporando alguna nueva. Cada profesor desarrolla posteriormente la unidad didáctica y realiza el autoinforme de la aplicación. Los equipos de profesores comparan las unidades en su conjunto y las estructuras, e identifican dificultades y aspectos más destacables del funcionamiento de los equipos de alumnos y alumnas en la unidad. El asesor planificará el análisis conjunto de todos los participantes y la posterior introducción del plan de equipo, que es el instrumento mediante el cual el alumnado analiza cómo está aprendiendo a cooperar y qué debe mejorar.

La segunda parte de esta fase se centra en el análisis de la coherencia de las cuatro estructuras cooperativas desarrolladas en la unidad didáctica, valorando si son adecuadas para el contenido de aprendizaje al que se han aplicado y si contribuyen a conseguir los objetivos de aprendizaje propuestos en esa parte de la unidad y en la unidad didáctica en su conjunto. También se valora la posible trasposición de esas estructuras cooperativas a otras unidades de la misma área o a unidades de otras áreas.

***Fase de diseño, seguimiento y evaluación del plan de equipo en una unidad didáctica***

En la primera parte de la fase, se presentan los objetivos y los criterios de construcción, desarrollo y evaluación de los planes de equipo en las unidades didácticas. El plan de equipo recoge los compromisos personales de cada componente del equipo para la mejora del trabajo en equipo, el objetivo fundamental del equipo y las normas que acuerden priorizar para un período de tiempo determinado. Este plan es válido para las actividades en equipo en todas las áreas durante ese período de tiempo. Estos criterios se aplican a algún equipo presentado por uno de los profesores participantes, y se discute y coordina en qué unidades didácticas de diferentes áreas se desarrollará y evaluará el plan. Los profesores tutores elaboran con cada equipo de alumnos el plan de equipo para el período acordado, y los profesores de área realizan la evaluación de los planes de equipo en las sesiones acordadas. Los equipos de profesorado, liderados por el tutor, comparan los planes de equipo y las sesiones de evaluación realizadas, y analizan las mejoras en el aprendizaje y las dificultades observadas. El asesor prepara el análisis conjunto de la planificación, desarrollo y evaluación de planes de equipo que se realizará posteriormente, y, ligado a ello, la introducción del cuaderno de equipo, que sirve como archivo en el que se van recogiendo los diferentes planes de equipo y las evaluaciones de éstos que se van desarrollando a lo largo del curso, y los cargos que ha desempeñado cada uno de los miembros del equipo en cada plan.

En la segunda parte de esta fase, se comparan tres o cuatro planes de equipo aplicados en las clases de alguno de los participantes y se extraen criterios para la planificación, desarrollo y evaluación de otros posteriores, para mejorar el aprendizaje de la cooperación, y para la introducción de los cuadernos de equipo.

***Fase de diseño, seguimiento y evaluación del cuaderno de equipo en una unidad didáctica***

La primera parte de esta fase se inicia con la presentación del cuaderno de equipo como instrumento para la autorregulación del aprendizaje cooperativo; se simula cómo se construirían los cargos en alguno de los equipos presentados por uno de los profesores participantes; se acuerdan las sesiones de tutoría en las que se planificará y evaluará, y las unidades didácticas de las áreas en las que se utilizará. La tarea de los tutores es realizar con cada equipo su cuaderno, del mismo modo que se hizo con los planes de equipo. Los equipos de profesorado comparan y valoran el uso de los cuadernos para facilitar la gestión de los planes de equipo, así como las mejoras y las dificultades en el aprendizaje observadas. El asesor prepara el análisis conjunto de los cuadernos.

La segunda parte de esta fase consiste en la comparación de dos o tres cuadernos de equipo; se analizan los aspectos del aprendizaje que se han facilitado y cuáles presentan dificultades, y se toman acuerdos para la generalización.

### *Fase de evaluación del contenido y del proceso de asesoramiento y de elaboración de propuestas de continuidad*

En la primera parte de esta fase, se presentan las tres tareas de evaluación: recoger todas las actividades llevadas a cabo en los tres ámbitos del programa, elaborar una planificación para su generalización en el próximo curso e identificar en cada ámbito las mejoras que deben introducirse. La tarea de los equipos de profesores, a partir de las propuestas de cada profesor, es elaborar una propuesta para el nivel o ciclo. La tarea posterior del asesor, conjuntamente con el coordinador del proyecto en el centro, y a partir de los datos aportados por los equipos de profesores, es planificar la puesta en común de las diferentes propuestas y la toma de decisiones de continuidad.

En la segunda parte de la fase se ponen en común las propuestas de los equipos de profesores; se analiza la coherencia y continuidad entre las propuestas, y se elaboran acuerdos respecto al plan de generalización: dinámicas, unidades didácticas, planes y cuadernos de equipo que deben introducirse durante el curso, mejoras que deben construirse en cada uno de los ámbitos y proceso de asesoramiento que debe realizarse.

En el cuadro 2 se recoge, a modo de ejemplo, una propuesta de concreción de las fases y contenidos de este proceso de asesoramiento distribuida en 10 sesiones.

**Cuadro 2.** Introducción del aprendizaje cooperativo. Ejemplo de proceso de asesoramiento

<b>S1</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Presentación del marco teórico I: aprendizaje cooperativo. Conceptos básicos (Pres. 1a).</li> <li>• Presentación del asesoramiento. Presentación del cuestionario inicial.</li> </ul>
<b>S2</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Presentación del marco teórico II: ámbitos del aprendizaje cooperativo (Pres. 1b).</li> <li>• Análisis cuestionario inicial. Acuerdos de mejoras. Acuerdos de tareas en el asesoramiento.</li> </ul>
<b>S3</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Presentación ámbito A: dinámicas de cohesión (Pres. 2).</li> </ul>
<b>S4</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Análisis aplicaciones ámbito A.</li> <li>• Presentación ámbito B: estructuras simples (Pres. 3a).</li> </ul>
<b>S5</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Experiencia de trabajo cooperativo.</li> </ul>
<b>S6</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Análisis aplicaciones ámbito B.</li> <li>• Presentación técnicas cooperativas (Pres. 3b) y planificación unidad didáctica (a).</li> </ul>
<b>S7</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Análisis aplicaciones unidad didáctica (a).</li> <li>• Presentación ámbito C: planes de equipo (Pres. 4a) y planificación en unidad didáctica (b).</li> </ul>
<b>S8</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Análisis aplicaciones unidad didáctica (b) con planes de equipo.</li> <li>• Presentación ámbito C: cuaderno de equipo (Pres. 4b) y planificación en unidad didáctica (c).</li> </ul>
<b>S9</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Análisis aplicaciones unidad didáctica (b) con cuaderno de equipo.</li> <li>• Presentación de proceso de evaluación de la introducción de los tres ámbitos.</li> </ul>
<b>S10</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Evaluación del contenido del proceso.</li> <li>• Acuerdos de propuestas de continuidad: contenido y proceso.</li> </ul>

## **El proceso de asesoramiento para la generalización del aprendizaje cooperativo**

La generalización del aprendizaje cooperativo en un centro depende de numerosos factores y posee itinerarios muy diversos. En nuestra experiencia se produce en dos sentidos: por la incorporación de otros profesores del centro que no han participado el curso anterior en el proceso de introducción y por la ampliación de las dinámicas, las unidades didácticas, los planes de equipos y el uso del cuaderno de equipo a lo largo de todo el curso. Los contenidos del proceso de asesoramiento atienden a estos dos niveles, y a incrementar la autonomía del centro para crear su propio proceso mediante un trabajo conjunto del asesor y el coordinador del proyecto. A diferencia de lo que sucedía durante el proceso de introducción, en la generalización no se realiza un seguimiento de todas las dinámicas o estructuras realizadas; el centro de la intervención es, en cambio, analizar si se está llevando a cabo el proceso de generalización planificado, y ayudar a establecer qué secuencias de dinámicas y estructuras pueden tener un carácter más estable en cursos posteriores.

### *Fase de negociación del contenido y proceso de generalización con los participantes*

Respecto a la incorporación de otros profesores, se trata de acordar las sesiones de presentación del Programa CA/AC para el profesorado nuevo, y el apoyo y el plan de acompañamiento de los más experimentados durante el curso. Respecto a la ampliación de dinámicas, unidades, etc., se trata de concretar un plan anual de generalización del aprendizaje cooperativo a partir de los acuerdos finales del curso anterior. Los profesores desarrollarán la aplicación de lo acordado, elaborando las unidades didácticas con estructuras cooperativas, incorporándolas a la programación de aula y llevándolas a cabo. Los equipos de profesorado realizarán el análisis y apoyo al trabajo de los profesores de modo similar a lo realizado durante el proceso de introducción, y tendrán como objetivo ayudar a converger al profesorado que se ha incorporado más recientemente al proceso con el más experimentado. El asesor, conjuntamente con el coordinador del proyecto en el centro, ayudará, en función de las aplicaciones y de las demandas de apoyo para la generalización formuladas al final del curso anterior, a acordar entre todos los participantes los aspectos en los que se centrará el análisis de lo realizado en el aula por el profesorado a lo largo del proceso de generalización.

### *Fase de análisis de dinámicas y unidades didácticas con estructuras cooperativas*

Esta fase tiene tres tareas que han de realizar conjuntamente asesor y profesorado: el análisis de dinámicas y unidades didácticas (comparando las diferentes aplicaciones de una dinámica en diferentes grupos clases y analizando las diferentes dinámicas o estructuras aplicadas en un grupo clase); la reflexión sobre principios teóricos para avanzar en las mejores propuestas al final del curso anterior, y los nuevos ajustes o propuestas de mejora para otras aplicaciones durante el curso. Los profesores continuarán elaborando unidades



didácticas incorporando las mejoras acordadas, y recogerán los planes de equipo y cuadernos de equipo para el análisis de dificultades y mejoras. Los equipos de profesorado, con la alternancia que señalábamos anteriormente, recogerán e identificarán dificultades en la aplicación de los planes y cuadernos de equipo. Las tareas del asesor y del coordinador del proyecto son recoger planes y cuadernos, y planificar el intercambio y análisis en las siguientes sesiones autónomas de los equipos, así como crear estrategias para la incorporación de las unidades a las programaciones del centro.

### ***Fase de análisis de planes de equipo y cuadernos de equipo***

En esta fase, en primer lugar, se revisan los planes de equipo y los cuadernos: se comparan tres o cuatro planes o cuadernos con más dificultades aportados por los participantes; se reflexiona sobre las dificultades en función de los marcos teóricos, y se establecen acuerdos para la introducción de mejoras. En segundo lugar, se acuerdan los criterios para recoger las sesiones de planificación y de evaluación de los planes de equipo y los cuadernos dentro del plan de acción tutorial del centro, y el seguimiento de los planes de equipo en las unidades didácticas. La tarea posterior de los profesores sería la elaboración de las sesiones de tutoría y de las actividades de seguimiento dentro de las unidades didácticas que acabamos de mencionar. Las tareas de los equipos de profesores se alternarían con las de los profesores, de forma similar a lo que sucede en fases anteriores. La tarea del asesor se desarrolla en colaboración con el coordinador del proyecto, en un doble sentido: crear un procedimiento para el traspaso al plan de acción tutorial y a la programación de las materias de las dinámicas y las unidades desarrolladas, y crear un procedimiento para la organización de un equipo coordinador del aprendizaje cooperativo en el centro.

### ***Fase de evaluación de la generalización y propuestas de continuidad***

En esta fase, se realizan básicamente dos tareas: una puesta en común por los coordinadores de cada nivel, ciclo y/o departamento de las dinámicas, unidades didácticas, planes de equipo y cuadernos de equipo realizados durante el curso; las mejoras introducidas; los criterios que hay que mantener o potenciar, y las mejoras para el siguiente curso. En segundo lugar, se trata de analizar y acordar el procedimiento de traspaso a la programación de la acción tutorial y la programación de las áreas de las actividades de aprendizaje cooperativo, y la creación del equipo de coordinación. Se elaborarán los acuerdos para la continuidad el siguiente curso sobre ambas cuestiones. La tarea del equipo coordinador del aprendizaje cooperativo será sintetizar y canalizar dentro del centro las tareas desarrolladas durante el curso y la planificación del curso siguiente.

En el cuadro 3 (en la página siguiente) se recoge, a modo de ejemplo, una propuesta de proceso de asesoramiento distribuido en cuatro sesiones, en la que se puede observar una posible distribución de las fases y contenidos de este proceso.

**Cuadro 3.** Generalización del aprendizaje cooperativo. Ejemplo de proceso de asesoramiento

<b>S1</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Planificación de la presentación y el apoyo al profesorado que comienza el Programa CA/AC.</li> <li>• Elaboración del plan de generalización a otras unidades y áreas, así como el de seguimiento.</li> </ul>
<b>S2</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Análisis de dinámicas y unidades didácticas, reflexión, contraste con el marco teórico.</li> <li>• Elaboración de sesiones de tutoría y unidades didácticas.</li> </ul>
<b>S3</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Análisis de planes de equipo y cuadernos de equipo, reflexión con marco teórico.</li> <li>• Elaboración de sesiones de tutoría y unidades didácticas.</li> </ul>
<b>S4</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Acuerdo de proceso de traspaso del aprendizaje cooperativo a la programación de centro.</li> <li>• Creación del equipo de coordinación de aprendizaje cooperativo.</li> </ul>

## El proceso de asesoramiento para la consolidación del aprendizaje cooperativo

El momento de inicio de un proceso de consolidación del aprendizaje cooperativo como línea de identidad del proyecto de centro va a depender del tiempo que cada centro necesite para alcanzar una cierta generalización.

Las tareas que proponemos poseen un carácter orientativo. Sus contenidos señalan el objetivo de crear un proceso de práctica reflexiva continuada sobre el aprendizaje cooperativo, incorporado como una tarea del plan anual del centro, y por tanto autónoma, del centro. Como en la fase de generalización, el objetivo del asesoramiento es analizar si se está llevando a cabo a lo largo del curso lo acordado en su momento. En este caso, la mayor parte del trabajo de asesoramiento se desarrolla con el equipo coordinador del aprendizaje cooperativo.

### *Tareas de planificación con el equipo de coordinación*

Se pueden diferenciar dos tareas: una orientada a planificar las reuniones del equipo de coordinación y otra a planificar las intervenciones de los miembros del equipo con los equipos de profesores que coordinan en cada caso. En la primera se trataría de acordar la temporalización y los contenidos de las reuniones del equipo alternadas con las de los equipos de profesorado. En la segunda, se trataría de trabajar sobre los recursos discursivos de los coordinadores para conducir las reuniones con el profesorado y así planificar, analizar e introducir propuestas de mejora.

### *Tareas de seguimiento inicial con el profesorado*

Una vez iniciado el proceso de consolidación deberían analizarse tres aspectos: el seguimiento de lo acordado durante el plan de generalización –es decir, el conjunto de dinámicas y estructuras de aprendizaje cooperativo que se ha acordado que van a tener un carácter estable y que se mantienen en la etapa de consolidación–; el seguimiento y análisis que se ha realizado en los equipos de profesorado de las primeras dinámicas, unidades didácticas,

planes de equipo y funcionamiento del cuaderno de equipo, y la recogida de la reflexión sobre la práctica de la mejora que se ha marcado para el curso en cada uno de los ámbitos del programa. Esto supone apoyar al proceso de práctica reflexiva sobre el aprendizaje cooperativo del profesorado y fomentar su autonomía.

### *Tareas de seguimiento final con el profesorado*

Para dar continuidad a los procesos de consolidación parece necesario realizar dos tareas. En la primera se reproduciría el proceso de análisis que se realizó en la tarea de seguimiento inicial (aunque ahora sería en la última fase del curso escolar). En la segunda, y de acuerdo con el equipo de coordinación, el objetivo sería apoyar la evaluación de las mejoras incorporadas en el curso y, sobre todo, ayudar a identificar las mejoras en los tres ámbitos del programa que se introducirá el próximo curso.

### *Tareas de evaluación y diseño de la continuidad con el equipo de coordinación*

La primera tarea sería evaluar cómo se han desarrollado las tareas acordadas en la planificación para el equipo de coordinación y las propuestas para la intervención con el profesorado para consolidar la práctica reflexiva sobre aprendizaje cooperativo. La segunda estaría más centrada en revisar los criterios para el análisis de las dinámicas, unidades didácticas con estructuras cooperativas y planes y cuadernos de equipo realizados, y concretar los procedimientos para crear un proceso de mejora continuada del aprendizaje cooperativo, basado en una planificación anual.

En el cuadro 4 se expone, a modo de ejemplo, una propuesta de sesiones en las que organizar las tareas de un proceso de asesoramiento para la consolidación del aprendizaje cooperativo.

**Cuadro 4.** Consolidación del aprendizaje cooperativo. Ejemplo de proceso de asesoramiento

<b>S1 EQUIPO DE COORDINACIÓN</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Planificar temporalización y contenidos del equipo de coordinación.</li> <li>• Recursos de planificación, análisis y mejora en los tres ámbitos del Programa CA/AC.</li> </ul>
<b>S1</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Seguimiento inicial de la segunda ejecución del plan de generalización.</li> <li>• Análisis de actividades de los tres ámbitos realizadas. Reflexión sobre mejoras.</li> </ul>
<b>S2</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Seguimiento inicial de la segunda ejecución del plan de generalización.</li> <li>• Identificación de mejoras en los tres ámbitos para el siguiente curso.</li> </ul>
<b>S2 EQUIPO DE COORDINACIÓN</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estrategias de consolidación de la práctica reflexiva en aprendizaje cooperativo.</li> <li>• Criterios para un proceso de mejora continuado.</li> </ul>

La experiencia de los asesoramientos que hemos desarrollado hasta el momento nos demuestra que los procesos de generalización y consolidación del aprendizaje cooperativo tienen un importante impulso y, al mismo tiempo, generan procesos de introducción del aprendizaje cooperativo más contextualizados, cuando se apoyan en procesos de

asesoramiento en red. Éstos pueden sustentarse en tres recursos: los asesores con conocimientos y experiencia de procesos de introducción, generalización y consolidación del aprendizaje cooperativo; los asesores de los centros de profesores o servicios educativos, ya que mantienen un contacto permanente con diferentes centros de una zona o sector, y además intervienen en diferentes ámbitos de mejora vinculados con el aprendizaje cooperativo, y los profesores promotores de la introducción del aprendizaje cooperativo en los centros que ejercerían una función de coordinación del proyecto de incorporación del aprendizaje cooperativo en el centro, canalizando el proceso desde dentro de los centros, detectando las necesidades de apoyos externos para las mejoras e identificando experiencias de su centro susceptibles de ayudar a otros a avanzar.

El apoyo a los procesos de asesoramiento para la introducción del aprendizaje cooperativo desarrollados por estos profesionales puede adoptar diferentes modalidades, en las que cabe destacar dos tipos de actividades. Por un lado, sesiones formativas para asesores, coordinadores y todos los profesores implicados de diversos centros, para conocer el marco teórico del aprendizaje cooperativo o analizar los procesos de introducción, generalización o consolidación desarrollados. Por otro, sesiones de los asesores con experiencia en la introducción del aprendizaje cooperativo con los asesores de los centros de profesores o los servicios educativos y los coordinadores del proyecto de los centros para analizar, orientar y coordinar los procesos de planificación, seguimiento y evaluación de la introducción del aprendizaje cooperativo que se dan en los diferentes centros. En todo caso, parece que combinar actividades de estos dos tipos fortalece los procesos de innovación y genera la autonomía de los centros para avanzar en el aprendizaje cooperativo.

## ACTIVIDADES

---

*Las dos actividades que se proponen tienen como objetivo iniciar un uso del capítulo y sus contenidos en concordancia con los postulados presentados sobre el aprendizaje cooperativo, con el tipo de tareas que se propone desarrollar con el profesorado para su conocimiento del aprendizaje cooperativo, y con las tareas que se van marcando a los asesores para ayudar a introducir, generalizar y consolidar el trabajo de cooperación.*

*Proponemos dos actividades para reflexionar sobre en qué consiste asesorar en aprendizaje cooperativo, basadas en las dinámicas de cohesión de grupo y las estructuras de aprendizaje cooperativo como las mencionadas en el capítulo y que se detallan en los recursos recomendados.*

*Las actividades deben hacerse en grupos de cuatro componentes, y las dos con el mismo grupo.*

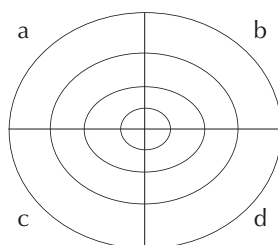
---

**Actividad 1****El blanco y la diana**

Para conocer mejor lo que debes aprender para asesorar en el aprendizaje cooperativo, puedes realizar con tus compañeros la dinámica «El blanco y la diana» que encontrarás en el siguiente volumen:

- PUJOLÀS, P. (2008). *9 ideas clave. El aprendizaje cooperativo*, p. 34. Barcelona: Graó.

Cada uno de los cuatro componentes del grupo se asigna una letra a, b... y se adjudica un sector circular de la diana.



- **Pregunta 1. Círculo central.** El que se ha asignado la letra a escribe en su sector del círculo central su nombre y una cualidad muy destacada, según su opinión, del asesor para ayudar a introducir el aprendizaje cooperativo, indicando la página del capítulo en la que ha encontrado la idea que sugiere esta cualidad. A continuación realiza la misma tarea el que tiene asignada la b, cuidando de que sea una cualidad diferente y exprese alguna conexión con lo que ha escrito el compañero anterior. El resto de componentes del grupo proceden igual.
- **Pregunta 2. Primera corona interna.** El que tiene asignada la letra b escribe en su sector circular de la primera corona una tarea del asesor en los procesos de asesoramiento para introducir el aprendizaje cooperativo que considere que sería capaz de desarrollar, indicando el momento del proceso en que la situaría, y explica verbalmente a los compañeros cómo la realizaría empleando conceptos o criterios que se mencionan en los dos primeros apartados del capítulo. A continuación hace la misma tarea el que tiene asignada la letra c, indicando una tarea diferente de un momento distinto. El resto de los componentes procede de igual manera.
- **Pregunta 3. Segunda corona interna.** En este caso comienza el que tiene asignada la letra c y en su lugar escribe una tarea del asesor en los procesos de asesoramiento para introducir el aprendizaje cooperativo que cree que es especialmente difícil de realizar y para la cual no se cree competente, y explica verbalmente a los compañeros alguna razón de por qué es así. Con las mismas condiciones que en las preguntas anteriores, a continuación realiza la misma tarea el que tiene asignada la letra d y después el resto de los compañeros.
- **Pregunta 4. Corona externa.** Ahora comienza el que tiene asignada la letra d. Ha de escribir en el lugar correspondiente el nombre de una sesión que cree que podría realizar con cierto éxito en el proceso de asesoramiento para la introducción del aprendizaje cooperativo. A continuación se procede como en las preguntas anteriores.

**Actividad 2****Lápices al centro**

Para planificar una sesión de asesoramiento puedes realizar con tus compañeros la dinámica «Lápices al centro» que encontrarás asimismo en:

- PUJOLÀS, P. (2008). *9 ideas clave. El aprendizaje cooperativo*, p. 199. Barcelona: Graó

*El objetivo de la actividad es que entre todos los componentes del equipo se realice una descripción lo más detallada posible de cuatro sesiones de un proceso de asesoramiento para la introducción del aprendizaje cooperativo. Para ello utilizamos la estructura cooperativa «Lápices al centro». Se trata de que mientras una persona describe la sesión, los demás no puedan realizar ninguna otra tarea más que ayudar a completar la descripción a quien tiene el encargo de describir la sesión; por eso, tienen los «lápices (o bolígrafos) en el centro» hasta que se decida que la descripción es lo suficientemente detallada. Entonces escriben todos.*

*Esta vez, empieza la actividad el que tiene asignada la letra d.*

*Se trata de que comience a explicar cómo podría concretarse la sesión que consideró, incorporando ideas y criterios de la primera parte del capítulo. Una vez finalizada la primera descripción, cada uno de los otros tres componentes ha de formularle una pregunta para sugerirle algún aspecto que complete la descripción o proponer directamente algún criterio extraído del capítulo. Cuando se acabe la ronda, el que está describiendo la sesión hace un resumen de lo que él y los demás han dicho; si hay que puntualizar o completar algún aspecto, los demás deben hacerlo. Al acabar, lee la descripción y entonces ya lo pueden anotar.*

*Del mismo modo proceden el resto de componentes del grupo respecto a su sesión.*

**FUENTES Y RECURSOS**

ABAD, A. y BENITO, M.L. (coords.) (2006). *Como enseñar junt@s a alumnos diferentes: aprendizaje cooperativo*. Zaragoza: Egado.

En el libro se recogen las experiencias en aprendizaje cooperativo realizadas a partir de un seminario con 30 profesores de diferentes niveles educativos, en el que se plantea el trabajo cooperativo como una estrategia para dar respuesta a los alumnos con necesidades educativas especiales en el aula ordinaria.

JOHNSON, D.W., JOHNSON, R.T., y HOLUBEC, E.J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós.

Los autores explican más cómo se puede llevar a cabo el aprendizaje cooperativo en el aula, que no qué es o en qué consiste el aprendizaje cooperativo, presentando ideas prácticas para

la aplicación de esta modalidad de aprendizaje en el aula. Estas ideas prácticas siguen una secuenciación temporal, desde las decisiones previas que deberá tomar el docente hasta la evaluación, pasando por cómo conseguir que se den las condiciones necesarias para facilitar la interacción entre los alumnos dentro de los equipos y cómo se puede organizar la clase de forma cooperativa, y explicando distintas técnicas y recursos para conseguir que los alumnos cooperen a la hora de aprender los contenidos escolares.

MARCHENA, R. (2005). *Mejorar el ambiente en las clases de secundaria. Un enfoque práctico para responder a la diversidad desde el aula*. Archidona (Málaga): Aljibe.

Este libro se centra en el estudio del ambiente del aula, que viene constituido, según la autora, por tres elementos principales: la interacción entre profesorado y alumnado, la interacción entre iguales y la disponibilidad hacia las tareas. En relación con cada uno de estos temas la autora identifica y analiza prácticas acordes con la educación inclusiva –que favorecen la atención a la diversidad de los alumnos– y prácticas no inclusivas que, por el contrario, la dificultan.

PUJOLÀS, P. (2008). *9 ideas clave. El aprendizaje cooperativo*. Barcelona: Graó.

Los primeros capítulos de este libro sitúan los conceptos básicos del aprendizaje cooperativo y la estructuración cooperativa del aula. A continuación se dedica un capítulo a cada uno de los ámbitos del Programa CA/AC (cohesión de grupo, estructuras cooperativas, enseñar a cooperar). El libro se completa con capítulos sobre la cooperación y las competencias básicas, y los factores clave que determinan el grado de cooperación en un equipo de alumnos. En cada capítulo se aportan propuestas prácticas detalladas, con múltiples actividades e instrumentos para incorporar el aprendizaje cooperativo al aula.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AA.VV. (2005). Tema del Mes: Grupos Cooperativos. *Cuadernos de Pedagogía*, 345, 50-83.
- COLL, C. y COLOMINA, R. (1990). Interacción entre alumnos y aprendizaje escolar. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (comps.), *Desarrollo psicológico y educación, vol. II. Psicología de la Educación*, pp. 335-352. Madrid: Alianza.
- JOHNSON, D.W. (1981). Student-student interaction: the neglected variable in education. *Educational Researcher*, 10, 5-10.
- JOHNSON, D.W., JOHNSON, R.T. y HOLUBEC, E.J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós.
- KAGAN, S. (1999). *Cooperative Learning*. San Clemente: Resources for Teachers.
- LAGO, J.R. (2005). Grupos Cooperativos. A modo de epílogo. *Cuadernos de Pedagogía*, 345, 78-80.
- LAGO, J.R. y ONRUBIA, J. (2008). *Assessorament psicopedagògic i millora de la pràctica educativa*. Vic: Eumo. (Trad. cast.: *Asesoramiento psicopedagógico y mejora de la práctica educativa*. Barcelona: Horsori, 2011).
- PIAGET, J. (1969). *Psicología y pedagogía*. Barcelona: Ariel.
- PUJOLÀS, P. (2008). *9 ideas clave. El aprendizaje cooperativo*. Barcelona: Graó.
- PUJOLÀS, P. y LAGO, J.R. (2007). La organización cooperativa de la actividad educativa. En J. Bonals y M. Sánchez-Cano (coords.), *Manual de asesoramiento psicopedagógico*. Barcelona: Graó.



## 7. EL ASESORAMIENTO A LA INTRODUCCIÓN DE PROCESOS DE DOCENCIA COMPARTIDA

### CONTENIDO DE CAPÍTULO

- La docencia compartida
- Obstáculos iniciales y cómo irlos superando
- Apoyo a los que ejercen el liderazgo en el centro
- Captar equipo humano para el liderazgo, contando con todos
- Tipos de docencia compartida
- Asesorar en procesos de docencia compartida

Teresa Huguet

Departamento de Educación. Generalitat de Catalunya

### La docencia compartida

La tradición pedagógica en educación secundaria no ha desarrollado demasiadas experiencias de docencia compartida. En general, predomina la tendencia a la fragmentación de los ámbitos educativos, que da lugar a culturas que tienden al individualismo profesional y al aislamiento (Parrilla y Gallego, 1999). Culturas vinculadas, por otra parte, a la defensa de la autonomía y la libertad de cátedra que no promueven el aprendizaje y la mejora de los docentes en interacción. Son culturas que tienden a fragmentar los ámbitos de trabajo, acotan territorios y promueven prácticas paralelas con pocas oportunidades para el contraste de experiencias entre docentes. Esto, en parte, se debe a que los docentes pasan la mayor parte del tiempo de la jornada separados (Marchesi y Martín, 1998), cada uno en su aula con un grupo de alumnos.

Hoy día, debido a los grandes cambios que tienen lugar en nuestra sociedad y a los rápidos avances de los medios para acceder, compartir el conocimiento y gestionar la información,

no tiene demasiado sentido continuar pensando en docentes aislados enseñando en un aula. Todos los recursos informáticos y digitales que tiene a su alcance el alumnado y que están entrando progresivamente en las aulas con ordenadores para cada alumno y alumna hacen aún más indispensable que los docentes abran las puertas de sus aulas e interactúen entre ellos para que el trabajo en colaboración les ayude y acompañe en los cambios necesarios para responder a estas nuevas realidades. Pensar que el docente solo en el aula con los alumnos y alumnas podrá dar respuestas eficientes y adecuadas a todos estos retos es prácticamente imposible.

Avanzar, pues, hacia culturas de colaboración en los centros es un objetivo indispensable para plantearse cambios, innovaciones y mejoras en el aula. La docencia compartida es una estrategia de trabajo que favorece culturas y prácticas de colaboración en el centro, al mismo tiempo que acompaña y apoya a los docentes que se plantean cómo modificar las prácticas para tener en cuenta las diversas necesidades educativas de los alumnos y la mejora de su aprendizaje.

Las metodologías que incorporan la docencia compartida son un interesante recurso organizativo y metodológico para avanzar hacia comunidades de prácticas (Grup Tècnic Pràctica Reflexiva, 2007-2008) en las que los docentes analizan sus propuestas y trabajan en grupo para mejorarlas.

De todas maneras, existen algunas diferencias entre el trabajo de colaboración entre los docentes que se realiza fuera del aula o el que se realiza –tal y como planteamos en este texto– dentro del aula. Los dos son buenos recursos para la mejora y la innovación, pero tienen distintas características. No entraremos aquí a analizar las prácticas de colaboración entre docentes en las que se realiza un trabajo en que se analizan, reflexiona o planifican actividades. Se trata de una colaboración muy interesante, ampliamente descrita y analizada por distintos autores (Parrilla y Gallego, 1999, 2001; Gallego, 2002) que han colaborado con docentes y centros educativos, y que constituyen los grupos de apoyo entre profesores (GAEP) (Parrilla, 2004).

En este capítulo hablaremos de la docencia compartida que se realiza dentro del aula. En este caso, además de los beneficios del trabajo en colaboración, hay unas aportaciones específicas que sólo se pueden producir cuando esta colaboración se da mientras se están realizando sesiones de enseñanza y aprendizaje en las aulas junto a los alumnos. Señalamos algunas de éstas: se producen comunicaciones sobre lo que acontece en ese momento en el aula; se observan otras formas de enseñar y de comunicarse con los alumnos; se habla sobre lo que hacen los distintos alumnos, sobre las dificultades que encuentran, las ayudas que les ofrecemos o podemos ofrecer, las ayudas que se pueden dar entre ellos mismos; se contrastan diversas formas de apoyarles, diversos estilos y modelos de enseñanza, etc.

Son situaciones privilegiadas para mejorar las formas de enseñar, ya que se colabora en la fase misma de ejecución de la enseñanza y, por lo tanto, se incide en las respectivas zonas de desarrollo próximo (Vigotsky, 1984) como docentes. Es la zona privilegiada de incidencia educativa tanto para el alumnado como para nosotros los docentes, un área para mejorar y aprender con la ayuda y la colaboración de otros. Son situaciones en las que podemos proponer metodologías que no podríamos hacer solos, actividades que realizamos gracias a la interacción con otros y a las ayudas que nos ofrecen. Se trata de un recurso poco explorado para la mejora docente con el que es posible plantearse cambios metodológicos en el aula junto a otro docente más experto, ya que no tendría demasiado sentido proponernos sesiones de docencia compartida para hacer «más de lo mismo». Si queremos aprovechar la potencialidad de este recurso se trata de promover parejas de docentes que se plantean la docencia compartida con distintas finalidades, según las metodologías que se propongan aprender a emplear: trabajo cooperativo, trabajo por proyectos, talleres distintos en un ámbito de conocimiento, planes de trabajo diversificados, etc. Así, será interesante promover docencias compartidas estables o más variadas según las finalidades que nos planteemos, aprovechando los distintos saberes y experiencias de los diversos docentes del centro.

Así, estas situaciones nos permiten:

- Analizar, revisar y evaluar *in situ* las actividades que proponemos, cuando observamos los problemas que encuentran los alumnos y las alumnas, y vemos posibles maneras de ayudarlos o de cambiar la actividad.
- Aprender del otro, interactuar durante el proceso de enseñanza y aprendizaje, compartir prácticas.
- Aportar modelos y estrategias que inciden en las zonas de desarrollo próximo de ambos docentes.
- Apoyo mutuo ante la tarea de enseñar y de conducir el grupo.
- Crear un contexto favorable para el análisis y la resolución de problemas concretos *in situ*.

En definitiva, abogamos por una docencia compartida que incida en prácticas de aula que impliquen un cambio, una mejora, y que promuevan mucha más interacción entre alumnos, así como entre docentes y alumnado. Situaciones en las que puede favorecerse la comunicación y el trabajo en colaboración de los alumnos y con los docentes; en las que se produce *actividad productiva conjunta*, como la definen Tharp y otros (2002): actividades en las que «principiantes y expertos (compañeros, adultos...) colaboran para realizar un producto común y hablan sobre lo que hacen».

## Obstáculos iniciales y cómo irlos superando

Diversas y cada vez más numerosas experiencias constatan que cuando los docentes realizan prácticas de docencia compartida con acompañamiento y una cierta continuidad en el

tiempo, si las llevan a cabo pudiendo reflexionar y compartir con otros sus resultados, en general expresan satisfacción, que justifican con distintos argumentos (Huguet, 2006): se sienten más seguros; pueden compartir sus dudas e inseguridades sobre cómo despliegan su tarea docente; tienen la posibilidad de intercambiar opiniones sobre lo que pasa en el aula y sobre cómo gestionan las distintas situaciones; «la mirada del otro» les aporta reflexiones, ideas y propuestas que enriquecen la propia práctica; valoran que a menudo esa mirada les aporta otra visión de «ese alumno que no entiendo...» En definitiva, valoran de manera positiva estas prácticas.

Si bien esto es lo que comentan los docentes que realizan prácticas conjuntas con un cierto recorrido y con criterios compartidos, también es cierto que iniciar procesos de este tipo aún resulta difícil y, cuando se propone, crea a menudo un cierto desasosiego, que se expresa en dudas, inconvenientes o incluso un cierto temor o rechazo.

En realidad esto no debería sorprendernos. Superar prácticas aisladas dentro del aula, en las que el docente gestiona el grupo sin interferencias en un espacio privado de ejercicio profesional, supone un cambio sustantivo que puede generar una cierta ansiedad. Las culturas del individualismo, la balcanización o la colegialidad artificial ejercen una fuerte presión en contra de las prácticas colaborativas (Hargreaves, 1996). Pasar a considerar que *otro* entre en nuestra clase; que nos observe, y acaso evalúe; que nos plantee preguntas, dudas o sugerencias, requiere un cambio en las actitudes y estrategias de relación y comunicación que no se da de manera espontánea y que requiere apoyo e intervenciones continuadas de asesoramiento y reflexión entre docentes.

Se trata de cambiar prácticas muy enraizadas en esa cultura de «yo en mi aula» que impide compartir dudas y problemas. Significa exponerse a que «otro» nos vea en el aula, se dé cuenta de que también nosotros nos encontramos con problemas que nos superan, vea que dudamos, nos equivocamos y nos encontramos en situaciones que no sabemos manejar. Y en el aula esto pasa a menudo, y más a medida que los alumnos crecen y viven la clase como un espacio donde pueden sentir que se cuestiona su propia capacidad o validez ante sus iguales.

Por ello, iniciar prácticas de este tipo requiere ciertas condiciones que aseguren una base de confianza en la que haya relaciones de apoyo mutuo y se eviten comunicaciones críticas desde posiciones de superioridad o distanciamiento.

Para llevar a cabo propuestas de este tipo hay que asegurar que se comparte su sentido y unos criterios básicos que promuevan relaciones positivas de confianza y apoyo mutuo. Entre estos criterios destacamos los siguientes:

- Asumir que se generarán miedos, inseguridades, posibles incompatibilidades de carácter o relaciones personales negativas que pueden interferir en esa colaboración, para poderlo expresar y –a ser posible– superar.

- Asumir que habrá que llevar a cabo un aprendizaje sobre la colaboración y la construcción de relaciones positivas de trabajo compartido (colaboración positiva) en el aula y en el centro.
- Aceptar que todos nos equivocamos, que gestionar el aula y enseñar no es fácil; que, junto con los otros, podemos analizar los problemas en los que nos encontramos y analizar aquello que podemos mejorar.
- Explicitar y asumir que partimos de una relación simétrica de colaboración en la que no existe superioridad del uno sobre el otro: cada uno aporta su saber, con sus inseguridades, dudas y dificultades para, conjuntamente, mejorar y aprender. Es lo que Bronfenbrenner (1987) denomina *equilibrio de poderes* cuando habla de una relación positiva entre la familia y la escuela, y que nos parece aplicable a cualquier contexto de colaboración.
- Establecer relaciones de confianza y de apoyo mutuo, un apoyo positivo que estimula, comprende las dificultades y alienta retos compartidos.
- Construir relaciones de confianza y apoyo mutuo en las que se pueden hacer propuestas de mejora, reconocer dificultades, entendiendo que mejoramos cuando colaboramos con otros y nos aportamos ayudas contingentes.
- Respetar el espacio del «otro» y aportar sugerencias de mejora una vez que nos ha dado su «permiso», hemos podido aceptar la necesidad de compartir y nos mostramos también abiertos a sus propuestas de mejora.

En estos procesos de colaboración hay que contar que los cambios se hacen de manera gradual y a partir de las respectivas zonas de desarrollo próximo, en las que podemos aprender y cambiar con la ayuda de otros.

## Apoyo a los que ejercen el liderazgo en el centro

Cuando un centro educativo se plantea empezar a instaurar prácticas de este tipo, el asesor u orientador, ya forme parte de un servicio psicopedagógico de zona o trabaje en el mismo centro educativo, puede ejercer un papel de apoyo y asesoramiento para iniciar estos procesos de cambio. Comenzar este tipo de innovación tiene sentido y será un cambio sostenible si se puede incardinar en la misma estructura de centro y se realiza en estrecha colaboración con quienes lideran el centro educativo y con el compromiso de una parte importante del claustro.

Aunque siempre es interesante iniciar prácticas de este tipo con algunos docentes del centro más dispuestos y motivados, para que esos procesos puedan sostenerse y sean legitimados por la institución es aconsejable que tengan el apoyo y la implicación del equipo que la lidera y dirige. No se trata de una condición indispensable de partida, pero sí sería un requisito necesario si se quiere que esa experiencia no sea algo anecdótico o puntual. Habrá, pues, que crear condiciones para que pueda generarse dicha implicación. Existen experiencias de docencia compartida muy interesantes que se han realizado en un momento

determinado en un centro, pero que no han tenido prácticamente incidencia en las culturas profesionales y se han desvanecido cuando alguno de los docentes implicados ha desaparecido. Si bien son experiencias positivas, como psicopedagogos de centro o de zona tenemos una cierta responsabilidad sobre el uso que hacemos de nuestro tiempo profesional; si lo destinamos a colaborar en la mejora del centro como sistema, si sólo son experiencias parciales que tienen poca repercusión en la cultura pedagógica global de la institución o, como en ciertas ocasiones sucede, si sólo sirven para el lucimiento de unos pocos.

Esto significa que habrá que realizar un papel de acompañamiento y asesoramiento que ceda, progresivamente y siempre que sea posible, el protagonismo y liderazgo a los docentes de área y al equipo educativo que lidera el centro. Ellos son los que podrán sostener los cambios organizativos y de funcionamiento del centro necesarios para que estas prácticas puedan ser conocidas, compartidas y contrastadas con la comunidad docente. Los cambios e innovaciones, si se quiere que se vayan extendiendo, deben sostenerse desde la organización, dotando a los docentes de tiempos, espacios y apoyos para compartir y trabajar en equipo. Se trata de poner la organización y el funcionamiento del centro al servicio de la mejora y la innovación para ofrecer una mejor respuesta al alumnado.

El papel de asesor es el de acompañar, asesorar para concretar los objetivos, las estrategias, los medios, hacer propuestas, etc., pero esto debe vincularse con la dinámica global del centro, proponiendo cambios organizativos o funcionales que lo activen y estimulen. Por ejemplo, prestar atención a cómo se organizan los horarios para disponer de tiempo compartido en las aulas; fijarse en qué contenidos y competencias se consideran prioritarias; cómo se flexibiliza el empleo de los espacios o de los horarios para que los docentes puedan encontrarse entre sí y con los especialistas; proponer mecanismos ágiles de sustitución cuando, debido a problemas urgentes, los docentes deben participar en encuentros con las familias o con los orientadores; ver cómo promover culturas que prestan atención a la planificación de espacios y tiempos para reflexionar sobre las prácticas que se desarrollan, para analizar los problemas o dudas que se encuentran, etc. En definitiva, si la organización y estructura no tiene en cuenta ni favorece las innovaciones que se quieren implantar, se hará costoso avanzar. Si no se construyen rutinas y procedimientos de centro que hagan posible ese trabajo, será muy difícil poderlos sostener y que conduzcan a procesos de cambio con secuencias continuas de revisión y mejora que perduren en el tiempo.

El asesor, al lado del equipo directivo u otros estamentos organizativos del centro (departamento, comisión de atención a la diversidad, etc.), puede tener presente algunos criterios para fomentar este tipo de colaboración:

- Incidir en cambios en las culturas, rutinas, procedimientos y estructuras del centro.
- Promover comunicaciones fluidas y una cierta coherencia entre las propuestas que se hacen en el aula y las estructuras de trabajo en equipo que las apoyan, dan aliento o

acompañan; las reuniones con los demás compañeros donde se analizan, evalúan y hacen propuestas para extender o mejorar esas prácticas.

- Apoyar a los responsables de la gestión y organización del centro para que puedan ejercer un liderazgo positivo y abierto a los cambios.
- Promover comunicaciones positivas dentro del centro para crear confianza mutua entre docentes, favorecer que puedan expresar los problemas o dificultades que encuentran, evitando la culpabilización y fomentando la creatividad y el respeto a las diferencias.

El asesor u orientador debería tener presente estos aspectos y gestionar las comunicaciones dentro del centro, de forma que promuevan el intercambio, para reconocer prácticas interesantes que pueden servir de *modelo*, para animar a los docentes a que compartan lo que hacen, para –en definitiva– colaborar en la construcción de culturas compartidas y de organizaciones que las sustenten y apoyen.

## **Captar equipo humano para el liderazgo, contando con todos**

Paralelamente a esta función de apoyo al equipo que lidera el centro para que se promueva la autoestima y la capacidad autocrítica del mismo sistema, es positivo identificar elementos «clave» del sistema con los que contar y a los que reconocer para que participen más activamente en los cambios que se pretenden proponer. Se trata de captar docentes «expertos» con una buena capacidad de gestión de las aulas, que utilizan metodologías innovadoras y actitudes y estrategias inclusivas.

Para realizar esto, es necesario conocer lo que pasa en las aulas, lo que se consigue colaborando con los docentes en las aulas dando apoyo conjuntamente a los alumnos que tienen dificultades, observando y contrastando lo que se observa, planificando y conduciendo algunas sesiones con el fin de ejercer de «modelo» para otros docentes. Se trata de proponer sesiones con distintas finalidades que aportarán un buen conocimiento de los docentes del centro, tanto en el ámbito metodológico como en la capacidad de comunicación y de liderazgo.

Resulta positivo que los orientadores se impliquen directamente en las aulas y acompañen a alumnado y a colegas en las actividades de enseñanza y aprendizaje cotidianas. Un orientador de centro, con posición interna, que sólo intervenga en reuniones y despachos tendrá un menor conocimiento de la realidad de las aulas y de los grupos del centro y, por otro lado, un menor reconocimiento por parte de sus colegas.

Paralelamente a esta necesidad de identificar a profesionales expertos para potenciar su participación en el trabajo de colaboración, deben crearse dinámicas de trabajo y de relación, abiertas y positivas, que aglutinen al equipo docente sin exclusiones y que fomenten la participación de todos.

El orientador, con una buena formación en psicología y en gestión de la comunicación, podrá analizar y captar las dinámicas relacionales que se van generando en el centro e influir en propuestas de rutinas, procedimientos y relaciones de «buen trato» que eviten la exclusión, la marginación o la relegación de determinados profesionales, que se produce a menudo en los grupos humanos si no procura evitarse.

Se trata de fomentar que el centro promueva un sentimiento de pertenencia sin exclusiones y que acepte la diversidad del profesorado y del personal como una riqueza y un valor. En cualquier equipo educativo que se plantee realizar innovaciones siempre hay docentes que las promueven y apoyan y otros que se muestran reticentes o incluso negativos. Para promover cambios sostenibles y duraderos (Hargreaves y Fink, 2006) hay que cuidar e incluir el máximo posible de integrantes del equipo educativo y procurar no querer correr más de la cuenta, relegando o marginando a los que no se suman a la tarea a la primera. Cuando hay profesionales que quedan al margen, son olvidados o se muestran contrarios, es fácil que se originen bloqueos o confusiones en las comunicaciones que, a menudo, pueden frenar las innovaciones o los cambios iniciados.

Teniendo en cuenta las teorías de la comunicación humana (Watzlawick, Beavin y Jackson, 1983), deben cuidarse las comunicaciones y las relaciones tanto como los contenidos y tareas, evitando la descalificación, promoviendo comunicaciones funcionales y positivas que generen relaciones satisfactorias entre el profesorado. Para ello, es importante reconocer, confirmar, cualificar, evitar los sermones o los consejos desde posiciones de superioridad, escuchar, interesarse por el otro, hacer preguntas para que circule la información y la comunicación, legitimar, reconociendo las diferencias como un valor que nos ayuda a construir una escuela rica y diversa, pero que persigue objetivos comunes. En definitiva, se trata de reconocer y valorar las diferencias, potenciar las distintas capacidades de los docentes, estimular la aceptación y el reconocimiento de las dificultades y potencialidades individuales, hablar y reconocer las dificultades y, por consiguiente, estimular un clima positivo en el que se reconozcan los errores y se acepte la necesidad del trabajo en colaboración.

## Tipos de docencia compartida

Teniendo en cuenta la especialidad de los docentes implicados destacamos tres tipos de docencia compartida:

- Un docente especializado –en general en atención a la diversidad– entra en el aula para dar apoyo a ciertos alumnos y al docente del área.
- Dos docentes de la misma materia trabajan juntos en el aula con el grupo.
- Otros profesionales entran en el aula para apoyar a los alumnos y a los docentes.

En el primer caso, profesores de pedagogía terapéutica o de educación especial, psicopedagogos u otros docentes entran en el aula para proporcionar apoyo a determinados alumnos o



alumnas que presentan necesidades educativas especiales debidas a discapacidad, problemas de conducta, hiperactividad, etc. En este caso, los docentes especializados colaboran con los docentes de área aportando modelos, estrategias y orientaciones para que los puedan incorporar en su práctica diaria y para plantearse cambios en la forma de enseñar. En el cuadro 1 se aportan algunos criterios que deben tenerse en cuenta sobre el tipo de actividades que han de realizarse en estas sesiones (Huguet, 2006).

**Cuadro 1.** Tipos de actividades que deben priorizarse en las sesiones de docencia compartida

- 
- Proponer actividades en las que haya **interacción y trabajo cooperativo** con los compañeros. Trabajo en parejas o en pequeño grupo, en que los alumnos y alumnas pueden contrastar distintos puntos de vista y se ayudan. Distribuir las diferentes tareas que el grupo debe realizar según las capacidades y los intereses de los alumnos; si un alumno tiene más dificultades para realizar ciertas actividades, se le puede adaptar a sus posibilidades para que pueda colaborar en un producto compartido.

---

  - Organizar el aula para favorecer una cierta **flexibilidad en los agrupamientos del alumnado**. Acondicionar la organización del espacio del aula para favorecer la interacción entre alumnos y con sus profesores. En ocasiones pueden agruparse determinados alumnos o sentarnos al lado de aquellos que necesitan más ayuda, sin que esto implique agrupar a los alumnos y alumnas por niveles o dificultades a lo largo de toda la jornada escolar. Es conveniente que haya flexibilidad y variedad de situaciones interactivas entre los estudiantes.

---

  - Proponer **actividades abiertas que permitan distintos tipos de resolución y complejidad**. A partir de una propuesta marco, cada alumno la puede desarrollar según sus intereses y capacidades; además, se pueden hacer propuestas más acotadas o con más ayudas para aquellos que más lo necesitan. Por ejemplo, a partir de una propuesta global para el grupo, como escribir una descripción, se pueden dar diferentes posibilidades según las capacidades de los alumnos (sobre un personaje trabajado en clase, sobre una foto de un personaje, sobre un personaje inventado, seleccionar y ordenar frases para describir un personaje, acabar una descripción iniciada, etc.).

---

  - Proponer actividades en las que los alumnos y alumnas, especialmente los que tienen dificultades, **puedan tener éxito**. Un cierto éxito es indispensable para que el alumnado se implique en la escuela, tenga ganas de aprender, de avanzar y de ponerse a prueba. Hay que diversificar los tipos de actividades para conseguirlo y buscar estrategias para favorecerlo: preparando antes lo que se hará en la clase, con complicidad entre los docentes, promoviendo su participación cuando sabemos que lo pueden hacer, en colaboración con la familia o con otros apoyos, destacando los aspectos positivos por encima de los negativos, etc.

---

  - Proporcionar **pautas de autoevaluación** para que los propios alumnos puedan valorar lo que son capaces de hacer o lo que saben. Momentos de conversación profesor-alumno y entre alumnos para que puedan ver otros modelos, para analizar lo que les cuesta, y para, en consecuencia, poderles proponer **actividades o materiales de apoyo o de ayuda**. Ayudarles a plantearse objetivos de aprendizaje, posibles y mínimos, que se van revisando periódicamente.

---

  - Parece menos adecuado proponer actividades de gran grupo que están centradas en el profesor, con poca iniciativa y actividad de los alumnos, como por ejemplo las explicaciones. En las sesiones de docencia compartida estas situaciones son inevitables, pero hay que reducirlas al máximo.
- 

En este tipo de docencia compartida, destacamos la función de apoyo no sólo a los alumnos, sino el interés de la colaboración entre docentes para planificar, ejecutar, analizar, evaluar

y mejorar las actividades con la finalidad de ofrecer una mejor respuesta a la diversidad del alumnado en el aula.

Parece indispensable avanzar hacia modelos de este tipo de docencia compartida cuando nos planteamos los apoyos especializados a los alumnos con necesidades educativas especiales. Todo aquello que se pueda enseñar en el aula, junto a los otros, no es necesario que se haga fuera. El apoyo fuera del aula debería ser excepcional y reservarlo sólo para determinadas actividades muy concretas que no se pueden hacer dentro del aula; nos referimos, por ejemplo, a algunas actividades cortas de apoyo a la lectura, a determinadas actividades de expresión oral, a actividades de aprendizajes iniciales de la lengua escrita con alumnos que están en procesos de aprendizaje muy distanciados del grupo o a actividades funcionales para desarrollar la autonomía personal en alumnos con discapacidades importantes. En el cuadro 2 exponemos distintos tipos de colaboración que se pueden dar entre el docente de la materia, que conduce la sesión, y el docente que hace el apoyo para atender la diversidad, desde apoyos muy centrados en el alumno, hasta apoyos que pretenden colaborar con el docente del área para aportarle modelos y recursos que aumenten su capacidad de atender la diversidad.

**Cuadro 2.** Tipos de apoyo y colaboración en la docencia compartida

NIVELES	TIPOS DE APOYO	INTERVENCIONES DE LOS DOCENTES	OPORTUNIDAD DE LA MEDIDA	IMPLICACIONES PARA LA COORDINACIÓN
1	Prestar apoyo a un alumno a su lado.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El docente de apoyo ayuda al alumno a realizar las tareas.</li> <li>• Algunas las adapta si es necesario sobre la marcha. Motiva al alumno para que se implique y concentre en la tarea.</li> <li>• El profesor de área ha planificado y conduce la sesión.</li> </ul>	Más adecuado con alumnos con importantes discapacidades que requieren acompañamiento casi constante. También cuando hay auxiliares de apoyo.	No es indispensable la coordinación. Hay que conocer los contenidos de las sesiones, haber pactado quien conduce la sesión, el tipo de intervenciones y la organización del espacio y de los grupos. Es necesario hacer comentarios durante la clase y valoraciones al acabar.
2	Ayudar a un alumno aumentando progresivamente la distancia.	El docente de apoyo ayuda a un alumno sintense a su lado, acercándose y alejándose, y ayudando a otros alumnos. Entra para un máximo de tres alumnos y procura que el alumno trabaje también cuando no está a su lado para fomentar su autonomía en el aula.	Adecuado para favorecer la autonomía del alumno ante las tareas en el aula. Mejor si puede prestar ayuda también a otros alumnos.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Requiere poca coordinación.</li> <li>• Conocer los contenidos.</li> <li>• Comentarios durante y valoraciones al acabar la clase.</li> </ul>

NIVELES	TIPOS DE APOYO	INTERVENCIONES DE LOS DOCENTES	OPORTUNIDAD DE LA MEDIDA	IMPLICACIONES PARA LA COORDINACIÓN
3	Se agrupan temporalmente determinados alumnos dentro del aula.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El docente de apoyo o el de área trabajan en pequeños grupos dentro del aula.</li> <li>• La adaptación puede ser en el tipo y grado de ayuda educativa o se realizan actividades adaptadas para trabajar los mismos contenidos que el resto del grupo.</li> <li>• Se anima a los alumnos a participar activamente y a ayudarse entre ellos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Interesante en ciertos momentos o en ciertas actividades que se han adaptado y en las que ciertos alumnos necesitan más ayuda. Más frecuente en actividades de matemáticas. Positivo que haya flexibilidad para cambiar los grupos según la actividad y no agrupar siempre a los mismos.</li> <li>• Siempre que sea posible, es mejor que los grupos sean heterogéneos. Permite que el docente de materia conozca mejor a los alumnos y sus necesidades.</li> </ul>	<p>Coordinación para acordar el sentido de las adaptaciones de la actividad: sólo son en el tipo y grado de ayuda o modificando también materiales y propuestas. Si se adaptan las actividades hay que acordar quien las prepara o hacerlo conjuntamente.</p> <p>Los dos docentes deben compartir el sentido, los objetivos y los criterios de ayuda en las actividades.</p>
4	El profesor de apoyo va moviéndose por el aula y ayudando a todos los alumnos.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Los dos docentes se desplazan por el aula e interaccionan con los alumnos y grupos que lo necesitan.</li> <li>• Siempre es positivo animar a los alumnos a participar activamente y a ayudarse entre sí.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Muy positivo, pero requiere una buena comunicación y relación entre los docentes.</li> <li>• Más fácil cuando no hay alumnos con graves necesidades o con muy poca autonomía personal. Hay que prever y acordar qué alumnos son susceptibles de más observación y apoyo, sobre todo cuando no suelen pedir ayuda y pasan desapercibidos.</li> </ul>	<p>Los dos docentes tienen que compartir el sentido y los objetivos de las actividades. Es necesaria una coordinación y conocer bien a los alumnos del grupo. Retroalimentaciones puntuales durante la sesión y valoración posterior más a fondo. Hay que compartir los criterios de evaluación.</p>
5	Trabajo cooperativo en grupos heterogéneos.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Los alumnos están en grupos heterogéneos. El docente de apoyo se encarga de algún o algunos grupos y el de materia de otro u otros.</li> <li>• Se anima a los alumnos a participar activamente y a ayudarse entre sí.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Interesante para fomentar la inclusión y la cooperación entre alumnos. Sobre todo adecuado para cierto tipo de actividades o proyectos en grupo y trabajo cooperativo.</li> <li>• Estas actividades también se pueden realizar con un único docente.</li> </ul>	<p>Los docentes tienen que compartir el sentido, los objetivos y los criterios de intervención. Hay que planificar el tipo de tareas que pueden hacer los alumnos con más dificultades. Pactar el tipo de intervenciones. Hay que observar a los alumnos y disponer de unos minutos al acabar para comentar la sesión y pensar propuestas de mejora.</p>

NIVELES	TIPOS DE APOYO	INTERVENCIONES DE LOS DOCENTES	OPORTUNIDAD DE LA MEDIDA	IMPLICACIONES PARA LA COORDINACIÓN
6	Los dos docentes llevan la actividad conjuntamente y conducen el grupo juntos.	Un docente introduce la actividad pero pronto los dos van haciendo aportaciones, sugerencias y comentarios para ayudar e interactuar con los alumnos. Se anima a éstos a participar activamente y a ayudarse entre sí. Modelo más participativo y abierto.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Positivo para los alumnos, ya que la actividad es dinámica y se enriquece con las distintas aportaciones y puntos de vista. Es necesaria una buena relación y comunicación entre los docentes. Confianza mutua y diálogo permanente para ir reajustando las intervenciones (esto, por otra parte, es conveniente en todos los demás tipos de colaboración). Adecuado en todo tipo de actividades y especialmente para trabajar temas de sociales y de actualidad; debates sobre valores, actitudes o normas.</li> <li>• Los alumnos ven y viven modelos abiertos de relación y trabajo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hay que preparar la actividad juntos, conocer bien los contenidos y acordar los tipos de intervenciones (hacer reflexionar, expresar dudas o activar la iniciativa).</li> <li>• Necesidad de una colaboración fácil y de unas relaciones positivas. Requiere más tiempo de coordinación pero, sobre todo, buena relación y cierta complicidad.</li> </ul>
7	El docente de apoyo conduce la actividad.	El docente de apoyo lleva la actividad y el docente de área proporciona apoyo a aquellos que más lo necesitan y al grupo en general.	<p>Permite que el tutor o docente de materia pueda observar y estar más cerca de los alumnos que necesita conocer mejor. Permite utilizar distintos tipos de ayudas y ver cuáles favorecen más su aprendizaje. Adecuada también para introducir contenidos o actividades en las que el profesor que apoya puede aportar innovaciones o determinadas estrategias metodológicas (modelaje).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Positivo para favorecer relaciones de mayor colaboración, ya que los alumnos perciben a los dos docentes en posición simétrica y con la misma autoridad.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Necesidad de compartir el sentido, los objetivos y la planificación de la actividad.</li> <li>• La coordinación depende de la periodicidad de las sesiones; si son más puntuales pueden no requerir tanta coordinación y el peso lo lleva más el docente de apoyo, pero si son semanales es necesario coordinarse más y compartir los respectivos criterios de intervención y de ayuda.</li> </ul>

En este tipo de docencia compartida podríamos también incluir la que realiza un profesor «más experto» que da clase con un compañero menos experto o «novato» para ejercer de modelo y mostrar determinadas estrategias de enseñanza. Puede ser el caso de un profesor de laboratorio que realiza docencia compartida con otros profesores de ciencias naturales y comparte con ellos una sesión a la semana, en la que trabajan conjuntamente con la finalidad de mostrar y ejercer «modelaje» en determinadas metodologías. Podría ser también el caso de un profesor de apoyo al alumnado que llega de otro país; en ese caso el docente de apoyo entra en el aula para ayudar a determinados alumnos y –paralelamente– apoyar al docente de la materia que no se siente capaz de atender a esos alumnos dentro del grupo-clase. El profesor de apoyo intentará promover estrategias metodológicas, aportar recursos y preparar materiales para capacitar al otro docente a atender la diversidad y a esos alumnos mientras realizan docencia compartida.

En el segundo caso, nos referimos a dos docentes de la misma especialidad que comparten el grupo y proponen actividades participativas que requieren de un buen acompañamiento a los distintos grupos y alumnos. En este tipo de docencia compartida los dos docentes no se atribuyen un distinto rol en cuanto al tipo de competencia o experiencia profesional y, por lo tanto, los dos dan apoyo a los alumnos y alumnas, aportando modelos, estrategias o recursos. Es una buena situación para plantearse innovaciones y emplear nuevas metodologías de enseñanza.

En el tercer caso, nos referimos a profesionales que entran en el aula para dar apoyo a los alumnos (por ejemplo, educadores para alumnos con graves problemas de conducta). No se trata propiamente de docencia compartida, ya que puede que estos profesionales no sean docentes, pero en realidad, a menudo, ejercen una cierta función docente que dependerá mucho de cómo se gestione la relación entre ellos y el profesor que lleva la clase y de la manera en que se planifiquen las sesiones.

En estos casos, el plan de actuación de este profesional está centrado en objetivos que deberían favorecer el desarrollo de competencias para que el alumno pueda participar en el aula y en la sociedad lo más autónomamente posible; puede que no participe en la planificación de los objetivos ni de las actividades del aula, aunque sería deseable que lo pudiera hacer. En estos casos hay que cuidar que su intervención no provoque excesiva dependencia de este recurso por parte del alumno ni del docente responsable del grupo. No hay que olvidar que la finalidad de este apoyo es que, mediante intervenciones complementarias y con complicidades, se pueda ir retirando y utilizando en las situaciones en las que realmente sea necesario.

En los distintos tipos de docencia compartida habrá que llegar a acuerdos para planificar las sesiones, compartir su sentido y definir los respectivos roles para pactar lo que vamos a hacer y cómo vamos a conducir el grupo.

En el cuadro 3, proponemos una *pauta de planificación* que ha resultado útil especialmente en docencia compartida con docentes de apoyo a la diversidad (Huguet, 2006).

**Cuadro 3.** Pauta de planificación en docencia compartida con docentes de apoyo a la diversidad

<b>CURSO:</b> <b>CUÁNDO SE HACE EL APOYO:</b> <b>SESIONES:</b>	<b>GRUPO CLASE:</b>	<b>TUTOR:</b>	<b>PROFESOR DE APOYO/ORIENTADOR:</b>
		<b>DÍAS Y HORAS:</b>	
		Sesión de:	Día de la semana: Hora:
Qué se hace en estas sesiones: contenidos y tipos de actividades.			
Organización del espacio y de los agrupamientos de los alumnos.			
Qué hace el profesor de área (1) y con qué alumnos. Qué hace el orientador (1) y con qué alumnos.			
En esta sesión, quién ayuda y da apoyo a los alumnos priorizados y qué tipo de intervenciones hace (2).			
Alumnos que necesitan más ayuda y seguimiento en esta sesión.			
Tipo de coordinación entre los docentes. Lugar y periodicidad (3).			

Observaciones:

1. Planifica la actividad, la dirige, corresponsabilidad, la ejecuta, colabora, observa y evalúa, sigue y ayuda a los alumnos priorizados, conduce la actividad y sigue el grupo, lleva el taller de comprensión lectora, planifica la actividad con los docentes, da apoyo al grupo, intercambio de roles periódicamente, etc.
2. Tipos de intervenciones: proporcionar más ayuda, ayudarlo a regularse y a ser autónomo, adaptarle la actividad general, promover interacción y ayuda entre iguales, observar y evaluar.
3. Para planificar actividades compartidas, planificar programación global, revisar, evaluar. Una sesión quincenal, semanal, en la clase misma, etc.

Especialmente en los inicios de este tipo de colaboración puede ser positivo definir roles complementarios (por ejemplo, el que lleva la clase y el que apoya) para favorecer la claridad en la relación, destacar el papel de apoyo para hacer propuestas y el reconocimiento de los respectivos papeles. A partir de ese trabajo compartido se va cediendo competencia trabajando en la zona de desarrollo próximo, cediendo protagonismo, animando la iniciativa y la creatividad. Hay que tener en cuenta que si bien lo óptimo sería crear relaciones simétricas de colaboración, esto no siempre es posible ni oportuno y, según las circunstancias, será más funcional pactar relaciones complementarias en las que uno de los dos asume más responsabilidad en la planificación y la gestión de la actividad.

Un requisito importante en situaciones de poca experiencia en docencia compartida cuando uno de los dos lleva la sesión y otro apoya e interviene poco en la planificación, es conseguir que el docente anfitrión deje «entrar» (en todo el sentido de esa palabra...) al docente de apoyo. El docente que entra a dar apoyo en situaciones iniciales de docencia compartida tendrá que hacer una tarea de *unión y acomodación* (Minuchin, 1986), similar a la que hacen los terapeutas familiares cuando trabajan con familias, para que el docente responsable se sienta cómodo y perciba esa situación como una ayuda. Y, continuando el paralelismo con los terapeutas sistémicos, podemos decir que el docente anfitrión le dejará «entrar» si no siente su presencia como algo que le va a desestabilizar, confundir o desanimar. Hay que mimar estas primeras entradas en el aula guardando un escrupuloso respeto a la organización y el funcionamiento establecido. Progresivamente se podrá participar de forma más activa aportando sugerencias e ideas, en la medida que esa entrada se perciba como una ayuda y se genere una relación de apoyo mutuo.

Para que no haya malentendidos y para clarificar la expectativas ante estas situaciones, hay que ir explicitando los roles y las tareas respectivas, generando una relación de confianza en la que los docentes se sientan cómodos para llevar la clase y compartir la actividad. Habrá que planificar cómo nos ubicaremos en el aula, qué tipo de actividades realizaremos, qué contenidos, cómo agruparemos a los alumnos y alumnas, cómo organizaremos el espacio, qué sesiones compartiremos, cómo vamos a intervenir con los alumnos y alumnas, cómo les vamos a ayudar, cómo y quién les va a evaluar, etc.

A medida que se vaya creando un contexto de colaboración y práctica compartida entre docentes, no será tan necesario definir los roles con claridad, se compartirán las situaciones y actividades aceptando las diferencias como un valor añadido y reconociendo el valor de la «interacción en acción» que se produce en estas situaciones. Esto significará que se han ido desarrollando culturas de aceptación de los propios errores y dificultades, y de reconocimiento de la necesidad de los otros para avanzar.

De hecho, se trata de situaciones ideales para promover el intercambio, el crecimiento y el aprendizaje entre iguales en la práctica, en situaciones de interacción con los alumnos, compartiendo dudas, problemas o inconvenientes y pensando conjuntamente soluciones distintas y creativas. Son prácticas que exigen ponerse en duda, cuestionarse, aceptar que uno no es completo, el no saber, el desconcierto ante ciertas salidas de los alumnos, y poder asumir ese no saber con normalidad y con un saludable sentido del humor.

## **Asesorar en procesos de docencia compartida**

La docencia compartida puede favorecer la construcción de climas de apoyo mutuo en los centros, climas muy necesarios teniendo en cuenta que los docentes reciben multitud de presiones a las que a menudo les cuesta enfrentarse, en parte debido al aislamiento profesional.

Presiones del alumnado, de las familias, de la administración para que los alumnos y alumnas alcancen múltiples objetivos, a veces imposibles de conseguir si no existe también apoyo de toda la comunidad educativa. El asesor psicopedagógico puede contribuir a la construcción de climas positivos y debe saber que dichos climas se generan poco a poco y requieren procesos de construcción gradual, con liderazgo y con la implicación de todos.

El asesor deberá explicar que cuando se inician estas experiencias por primera vez no se ven de golpe las ventajas de esta colaboración, incluso puede ser más fácil desvalorizarla o negar su valor a la mínima que se encuentran dificultades. Al inicio puede existir una cierta incomodidad y pueden producirse interferencias, conflictos o sentimientos de inseguridad ante la mirada del otro. El asesor debe poder intervenir a dos niveles distintos, pero complementarios: el nivel de la relación y el nivel del contenido.

Hemos hablado, a lo largo de los distintos apartados anteriores, de estrategias y tareas del asesor, especialmente referidas a aspectos institucionales relacionales y de comunicación. Son cuestiones a las que a menudo se presta poca atención en aras a prestar una excesiva atención a los aspectos de contenido. A menudo, los expertos en psicopedagogía nos aportan buenas propuestas metodológicas que nos ayudan a plantearnos posibles innovaciones, pero no nos explican cómo hay que apoyar a los grupos humanos para que las puedan implantar. Consideramos que los orientadores deben dotarse de marcos teórico-prácticos que les ayuden a analizar, comprender e intervenir en relación con todos esos aspectos que pueden hacer inviable cualquier buena propuesta desde el punto de vista del contenido, si en el sistema no hay una buena base relacional y comunicativa que la sustente.

Por una parte, habrá que generar climas constructivos de colaboración como los que hemos ido comentando en los apartados anteriores. Eliminando y disminuyendo las comunicaciones negativas, competitivas o descalificadoras y destacando los cambios positivos graduales que suponen una mejora. El asesor deberá verbalizar que habrá obstáculos, que se generarán miedos que fácilmente se pueden convertir en pasos hacia atrás en un modelo de colaboración como el propuesto. Por todo ello hay que favorecer reuniones tranquilas en las que se pueda hablar de las dificultades pero también de las ventajas y puntos fuertes para destacar los cambios positivos y animar al colectivo hacia procesos sin prisas pero sin pausas; procesos graduales que vayan sumando complicidades, oportunidades y creatividad compartida. Las valoraciones las dejaremos para más adelante, cuando se haya producido un cierto asentamiento; podrán hacerse a final de curso o en el segundo curso en el que se han iniciado estas prácticas.

Propondremos inicios modestos, sobre todo cuando la propuesta no ha surgido del mismo centro y no contamos, por tanto, con un apoyo sustancial de los docentes. Proponer una sesión compartida en el aula a la semana para cada pareja de docentes que inician este tipo



de colaboración ha demostrado ser una buena estrategia para empezar, ya que supone pasar a la acción y realizar un cambio de práctica acotado en el tiempo con un coste relativo de dedicación y planificación que posteriormente se podrá evaluar y aumentar. Es una propuesta que no implica un gran cambio pero significa ponerse en marcha en esta dirección. Hay que acompañar el inicio con criterios compartidos, con reuniones periódicas del grupo que lo lleva a cabo para poner en común las actividades, los tipos de agrupamientos y de apoyos, contrastando las experiencias y las dificultades. En ese trabajo compartido se van regulando los roles, se introducen cambios y mejoras para ir avanzando y cogiendo confianza. Es importante que no se esperen grandes éxitos y gratificaciones a corto plazo y plantearse una evaluación global al cabo de un curso escolar. Progresivamente, si se instauran dinámicas positivas de colaboración, se reconoce que son situaciones que permiten atender mucho mejor a todos los alumnos.

Otro nivel en el que el orientador puede intervenir con sistematización y reflexión será el del contenido. Habrá de aportar referentes, ejemplos, instrumentos para que esas prácticas puedan planificarse, analizarse y evaluarse. Habrá que registrar y sistematizar lo que se hace (p. ej., la propuesta de planificación de las sesiones que hemos presentado) para que se pueda evaluar, mejorar y para poderlo explicar y compartir con el resto del equipo que aún no participe en la experiencia.

Como señalan Lago y Onrubia (2008), como asesores deberemos ayudar a que se expliciten los contenidos de mejora que se pretenden conseguir y a planificar las secuencias y fases de las innovaciones que pretendamos empezar.

Es importante acompañar con pautas para la planificación y con criterios compartidos sobre el tipo de actividades y contenidos que trabajaremos, ya que no se trata sólo de trabajar juntos en el aula sino –sobre todo– de aprovechar esas situaciones para proponer actividades que ofrezcan una mejor respuesta a la diversidad y promuevan el aprendizaje y la autonomía de los alumnos, innovando al mismo tiempo las formas de enseñar.

En el cuadro 4 se aportan algunos criterios para la evaluación de estas sesiones compartidas.

**Cuadro 4.** Criterios para la valoración de la atención a la diversidad en las sesiones de apoyo

---

#### RELACIONES Y COMUNICACIONES ENTRE DOCENTES

---

- Tipo de comunicaciones. Comodidad. Facilidad para hablar de aquello que va bien o hay que modificar.
  - Relación positiva, complicada, ambivalente...
  - Respeto. Apoyo mutuo. Claridad de los roles.
  - Qué modificaríamos o pediríamos al colega que cambiase.
-

---

### COORDINACIÓN DE LOS DIFERENTES PROFESORES O PROFESIONALES

---

- Reuniones de coordinación. Periodicidad.
  - Planificación de las sesiones: quién y cuándo.
  - Explicitación de los criterios de evaluación y tipos de ayudas en relación con los alumnos.
  - Introducción de modificaciones y mejoras a medida que surgen problemas o dificultades.
  - Entrevistas conjuntas o complementarias.
- 

### ROL DEL DOCENTE DE APOYO

---

- Tipos de intervenciones en el aula: en la planificación y organización, durante la actividad y en la valoración y revisión de las actividades.
  - Con qué alumnos. Quién lo decide. Cómo se modifica o revisa.
  - Aportación de orientaciones, *feedback*, propuestas de mejora, materiales...
  - Intercambio de roles.
- 

### CONTENIDOS Y ACTIVIDADES

---

- Contenidos que se trabajan cuando hay apoyo.
  - Tipo de actividades que se realizan (pequeño grupo, talleres, trabajo individual, de gran grupo...).
  - Favorecedoras de la diversidad (abiertas, con diferentes niveles de dificultad, con distintos tipos de ayuda...).
  - Propuestas de mejora. Apoyo a los alumnos que lo necesitan.
  - Conocimiento previo de las actividades por parte del docente de apoyo.
- 

### ALUMNOS

---

- Atención a los alumnos según sus necesidades.
  - Análisis y comentarios entre docentes para conocerlos mejor.
  - Entrevistas con alumnos y/o con familias. Reuniones con otros profesionales.
  - Mejoras.
- 

### GRUPO-CLASE

---

- Organización de los alumnos y de los espacios.
  - Contraste y observación del progreso de los alumnos. Evaluación formativa de los alumnos. Ayuda para autoevaluación.
  - Detección de alumnado con dificultades.
  - La dinámica del aula y de las actividades permite el aprendizaje y la participación de todos los alumnos.
  - Posibilidad de interactuar y ayudar al alumnado según sus necesidades. Mejoras que deben introducirse.
- 

También es conveniente planificar reuniones para apoyar esas experiencias, para compartir cómo ha ido, ver qué problemas encontramos, cómo nos sentimos, para ir aportando ideas, propuestas de mejora y apoyo a los docentes.

Gradualmente, a medida que hay una mayor comodidad y dominio en estas situaciones, será interesante programar sesiones para explicar al resto de equipo docente lo que se está hacien-

do, las mejoras logradas y para que esas prácticas se vayan expandiendo en el centro. Se podrán filmar sesiones de trabajo en el aula; poner a disposición de todos las programaciones y materiales de las sesiones; explicar al equipo educativo las ventajas de este tipo de trabajo y, sobre todo, ir creando una cultura más creativa y compartida en las formas de enseñar en la escuela.

El orientador podrá acompañar realizando también otras tareas de asesoramiento en el centro educativo que se plantee iniciar procesos de docencia compartida en las aulas. Entre ellas:

- Elaborar instrumentos que faciliten y organicen el trabajo.
- Facilitar y acompañar dejando rastros, marcas de lo que se hace, lo que se decide, los instrumentos que se utilizan para recoger los acuerdos: actas, resúmenes para compartir criterios y estrategias...
- Ayudar a organizar y ordenar los recursos que se han ido elaborando en el centro aprovechando las redes informáticas del centro o plataformas digitales internas:
  - Orientaciones para determinado tipo de situaciones-problema que se producen en las aulas.
  - Planes de colaboración que se han concretado en las distintas clases.
  - Programaciones multinivel relacionadas también con los planes individualizados de determinados alumnos.
  - Adaptaciones realizadas para alumnos con distintos niveles de adquisición de las competencias, teniendo en cuenta los contenidos que se trabajan en las aulas.
  - Propuestas de actividades distintas en relación con los materiales curriculares que se utilizan en el grupo-clase.
- Proveer de recursos telemáticos diversos al centro facilitando su organización, localización y uso.
- Potenciar y dinamizar –junto al equipo que ejerce el liderazgo en el centro– reuniones diversas donde se tratan estos temas con la finalidad de debatir y ayudar a construir una comunidad de prácticas.
- Identificar, destacar, verbalizar y dejar «trazas» de los puntos fuertes, aspectos en los que se ha mejorado, cambios positivos en ciertos alumnos, familias...
- Plantear dudas, problemas que se identifican, dando apoyo y aportando posibles salidas o alternativas.
- Realizar observaciones en las aulas, filmaciones de buenas prácticas o de docentes que tienen interés en mejorarlas, para analizarlas conjuntamente.
- Entrar en las aulas, dar apoyo a los alumnos, conocerlos bien para poder aportar al profesorado de materia una mirada menos implicada y más especializada sobre sus necesidades y recursos.
- Promover que se dé apoyo a los docentes que lo necesitan, ya sea con implicación directa o promoviendo apoyos más ecológicos y sostenibles (docentes del mismo departamento, del mismo equipo docente de nivel...).
- Mostrar contención en momentos de estrés o desánimo.

Y para sostener los cambios realizados en el centro también será necesario que, junto al equipo educativo y directivo del centro, colabore con la instauración de prácticas de evaluación formativa constante de la acción docente para estimular retos profesionales y aportar elementos para la mejora.

## ACTIVIDADES

---

- 1. En un grupo de 2.º de educación secundaria obligatoria con 29 alumnos, cuatro tienen dificultades en lectura y escritura y un nivel de aprendizaje que les dificulta seguir las clases con normalidad: hay dos alumnos con discapacidad intelectual que tienen un nivel de aprendizaje aproximado al de 2.º de educación primaria y dos alumnos que llegaron al curso pasado de otros países, que hablan en castellano pero con ciertas dificultades y tienen un nivel de aprendizaje aproximado al de 4.º de educación primaria. Estos alumnos reciben apoyo tres horas a la semana junto con otros seis de otros grupos. El centro se ha propuesto hacer dos sesiones de apoyo a la semana dentro del aula en Matemáticas y en Lengua. Se decide que el orientador del centro hará el apoyo en este grupo y otros docentes lo harán en los otros dos grupos de 2.º. A partir de este guión:*
  - Haz una propuesta de sesiones de apoyo dentro del aula y redacta también una propuesta sobre cómo se apoyaría este trabajo en el ámbito del centro y qué papel tendría el orientador en ese acompañamiento. Utiliza la pauta de planificación presentada en el capítulo.*
- 2. El departamento de Lengua se propone instaurar algunas sesiones de docencia compartida en el aula para dar mayor apoyo a todos los alumnos y porque quiere innovar metodológicamente y promover actividades más funcionales y motivadoras en las aulas. Pretenden que los alumnos y alumnas participen más, disfruten leyendo, realizando textos y aprendan a utilizar el lenguaje escrito para aprender otros contenidos. Te piden ayuda porque quieren planificar esas sesiones. No saben cómo empezar: cómo organizarse, en qué clases, cuántas horas, qué tipo de contenidos, qué metodologías pueden utilizar...*

*Teniendo en cuenta esta situación:*

- Prepara una primera reunión con ellos para comprender qué es lo que les preocupa y cómo los podrás ayudar. Piensa en diversas preguntas que les puedes hacer, cómo organizarás la reunión y si vas a llevar algún material o lectura concreto.*
  - Haz una descripción sobre cómo imaginas que ha ido esa reunión y, en consecuencia, piensa en qué propuesta de trabajo les harías.*
-

## FUENTES Y RECURSOS

### Libros

HUGUET, T. (2006). *Aprender juntos en el aula. Una propuesta inclusiva*. Barcelona: Graó. En este libro se describe una experiencia en un centro de infantil y primaria que realiza el apoyo a la diversidad dentro de las aulas, a partir de la colaboración del maestro de apoyo con el tutor o tutora del grupo. Se trata de un libro realizado a partir de la reflexión, el análisis y el contraste con los docentes en función de la práctica realizada en las aulas y en el centro. Se justifica y explica el papel que ha tenido el centro como institución en el desarrollo del proyecto y la necesidad de contar con el liderazgo del equipo directivo para llevar adelante innovaciones y cambios. Se aportan ejemplos concretos de planificaciones en las aulas y comentarios de los implicados que ilustran y complementan los primeros apartados del capítulo sobre el apoyo al liderazgo de la institución y los obstáculos que se pueden encontrar.

— (2009). El trabajo colaborativo entre el profesorado como estrategia para la inclusión. En C. Giné (coord.), D. Duran, J. Font y E. Miquel, *La educación inclusiva*, pp. 81-94. Barcelona: Horsori.

Este capítulo defiende la docencia compartida como estrategia para avanzar en inclusión, plantea la oportunidad de flexibilizar las fronteras entre profesionales, subraya el cuidado hacia los climas y la organización, y destaca las capacidades y actitudes necesarias para el trabajo en colaboración de los docentes. Desarrolla el papel del profesor especializado que entra en el aula y da algunas pautas para la coordinación y la interacción durante la actividad y *a posteriori* para evaluar y mejorar el trabajo compartido.

LAGO, J.R. y ONRUBIA, J. (2008). *Assessorament psicopedagògic i millora de la pràctica educativa*. Vic: Eumo. (Trad. cast.: *Asesoramiento psicopedagógico y mejora de la práctica educativa*. Barcelona: Horsori, 2011)

En este libro se propone una metodología sobre los procesos de asesoramiento que tienen como finalidad la mejora de la práctica educativa en las aulas y en los centros escolares. Se expone un proceso de planificación con distintas fases, procedimientos y estrategias de asesoramiento útiles también en procesos de asesoramiento que pretendan promover prácticas de docencia compartida. En este sentido, este libro complementa y desarrolla en profundidad las estrategias de asesoramiento propuestas en el apartado «Asesorar en procesos de docencia compartida» de este capítulo.

### Revistas

ALONSO, P. y RODRÍGUEZ, P. (2004). Dos tutores en el aula. *Cuadernos de Pedagogía*, 331, 70-72.

Se trata de un artículo que describe una propuesta concreta de docencia compartida en aulas con alumnos sordos y oyentes. Los dos docentes ejercen de tutores del grupo y

poseen competencias distintas en función del lenguaje que utilizan para enseñar y comunicarse con los alumnos del grupo: uno es oyente y se expresa en lengua oral; el otro es sordo y se comunica mediante la lengua de signos.

Se trata de un ejemplo que ilustra la modalidad de docencia compartida descrita en el apartado «Tipos de docencia compartida: un docente especializado apoya en el aula para atender mejor la diversidad»).

DE VICENTE ABAD, J. (2007). Tiempo y atención a la diversidad. El trabajo conjunto de dos profesores en el aula en el IES Miguel Catalán. *Aula de Innovación Educativa*, 163-164, 64-66. En este artículo, el autor, orientador de un centro de secundaria, describe y justifica una modalidad de atención a la diversidad que llevan a cabo en su centro que consiste en que las profesoras del departamento de orientación que dan apoyo a los alumnos de integración y compensatoria han desdibujado las líneas que separan sus diferentes perfiles profesionales y centran los apoyos en las aulas, a través de la docencia compartida. Se explican los beneficios de este tipo de atención para el ambiente del aula, las condiciones que deben respetarse para que funcione y los descubrimientos realizados a partir del trabajo cooperativo de los docentes en el aula.

DURAN, D. y MIQUEL, E. (2004). Cooperar para enseñar y aprender. *Cuadernos de Pedagogía*, 331, 73-76.

Este artículo justifica el valor del trabajo cooperativo entre docentes y de la docencia compartida para una mejor atención a la diversidad de los alumnos y para un aprendizaje cooperativo entre docentes. Plantea argumentos, explicita condiciones que deben tenerse en cuenta y defiende la necesidad de llegar a acuerdos sobre las respectivas funciones. Encontraremos una interesante guía que nos puede ayudar en la toma de decisiones, en la planificación y en la mejora del trabajo compartido y de la coordinación de los dos docentes. Su lectura complementa y amplía sobre todo los temas de los respectivos roles y funciones que se pueden desarrollar que se han definido a lo largo del capítulo.

## Sitio web

**Educación Inclusiva. Iguales en la diversidad.**

[www.isftic.mepsyd.es/formacion/materiales/126/cd/index.htm](http://www.isftic.mepsyd.es/formacion/materiales/126/cd/index.htm)

En esta web podemos encontrar este curso de formación sobre educación inclusiva con un curso de formación sobre inclusión que en el módulo 9 trata el tema de la colaboración y de la docencia compartida. Se trata de un material atractivo, fácilmente accesible, que puede ser útil para asesorar o compartir con los docentes que quieran iniciar procesos de este tipo.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRONFENBRENNER, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- GALLEGO, C. (2002). El apoyo entre profesores como actividad educativa inclusiva. *Revista de Educación*, 327, 83-105.
- GRUP TÈCNIC DE PRÀCTICA REFLEXIVA (2007-2008). *Formació a centre amb assessorament extern des de la pràctica reflexiva*. Subdirecció General de Formació i Desenvolupament del Personal Docent, Departament d'Educació, Generalitat de Catalunya. Disponible en: <[www.xtec.cat/formacio/practica\\_reflexiva/centreipr/index.htm](http://www.xtec.cat/formacio/practica_reflexiva/centreipr/index.htm)>
- HARGREAVES, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid: Morata.
- HARGREAVES, A. y FINK, D. (2006). Estrategias de cambio y mejora en educación caracterizadas por su relevancia, difusión y continuidad en el tiempo. *Revista de Educación*, 339, 43-58.
- HUGUET, T. (2006). *Aprender juntos en el aula. Una propuesta inclusiva*. Barcelona. Graó.
- LAGO, J.R. y ONRUBIA, J. (2008). Asesorament psicopedagògic: millora de la pràctica. Vic: Eumo. (Trad. cast.: *Asesoramiento psicopedagógico y mejora de la práctica educativa*. Barcelona Horsori, 2011).
- MARCHESI, A. y MARTÍN, E. (1998). *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid: Alianza.
- MINUCHIN, S. (1986). *Familias y terapia familiar*. México: Gedisa.
- PARRILLA, A. (2004). Grupos de apoyo entre docentes. *Cuadernos de Pedagogía*, 331, 66-69.
- PARRILLA, A. y GALLEGO, C. (1999). Cómo pueden los profesores ayudarse entre sí: el desafío del trabajo compartido. *Revista de Educación Especial*, 25, 55-69.
- (2001). El modelo colaborativo en educación especial. En F. Salvador Mata (dir.), *Enciclopedia Psicopedagógica de Necesidades Educativas Especiales*, vols. I y II, pp.129-165. Archidona (Málaga): Aljibe.
- THARP, R., y otros (2002). *Transformar la enseñanza*. Barcelona: Paidós.
- VIGOTSKY, L.S. (1984). Aprendizaje y desarrollo intelectual en la edad escolar. *Infancia y Aprendizaje*, 27-28, 195-118.
- WATZLAWICK, P., BEAVIN, J.H. y JACKSON, D.D. (1983). *Teoría de la comunicación humana*. Barcelona: Herder.

# Colección Formación del Profesorado. Educación Secundaria

Director: César Coll

## 1. Volúmenes correspondientes al módulo genérico y al prácticum

- VOL. I** *Desarrollo, aprendizaje y enseñanza en la educación secundaria*  
**Coordinador:** César Coll
- VOL. II** *Procesos y contextos educativos: enseñar en las instituciones de educación secundaria*  
**Coordinador:** Francisco Imbernón
- VOL. III** *Sociología de la educación secundaria*  
**Coordinador:** Rafael Feito
- VOL. IV** *Aprender a enseñar en la práctica: procesos de innovación y prácticas de formación en la educación secundaria*  
**Coordinador:** Ángel Pérez Gómez

## Volúmenes correspondientes al módulo específico

### 2. Biología y Geología

**Coordinador:** Pedro Cañal

- VOL. I** *Biología y Geología. Complementos de formación disciplinar*
- VOL. II** *Didáctica de la Biología y la Geología*
- VOL. III** *Biología y Geología. Investigación, innovación y buenas prácticas*

### 3. Dibujo: Artes plásticas y visuales

**Coordinadores:** Francisco Esquinas y Mercedes Sánchez

- VOL. I** *Dibujo: Artes plásticas y visuales. Complementos de formación disciplinar*
- VOL. II** *Didáctica del Dibujo: Artes plásticas y visuales*
- VOL. III** *Dibujo: Artes plásticas y visuales. Investigación, innovación y buenas prácticas*

### 4. Educación física

**Coordinadores:** Carlos González Arévalo y Teresa Lleixà Arribas

- VOL. I** *Educación física. Complementos de formación disciplinar*
- VOL. II** *Didáctica de la Educación física*
- VOL. III** *Educación física. Investigación, innovación y buenas prácticas*

### 5. Física y Química

**Coordinador:** Aureli Caamaño

- VOL. I** *Física y Química. Complementos de formación disciplinar*
- VOL. II** *Didáctica de la Física y la Química*
- VOL. III** *Física y Química. Investigación, innovación y buenas prácticas*



## 6. Filosofía

**Coordinadores:** Luis María Cifuentes y José María Gutiérrez

- VOL. I *Filosofía. Complementos de formación disciplinar*
- VOL. II *Didáctica de la Filosofía*
- VOL. III *Filosofía. Investigación, innovación y buenas prácticas*

## 7. Francés

**Coordinadora:** Carmen Guillén

- VOL. I *Francés. Complementos de formación disciplinar*
- VOL. II *Didáctica del Francés*
- VOL. III *Francés. Investigación, innovación y buenas prácticas*

## 8. Geografía e Historia

**Coordinador:** Joaquim Prats

- VOL. I *Geografía e Historia. Complementos de formación disciplinar*
- VOL. II *Didáctica de la Geografía y la Historia*
- VOL. III *Geografía e Historia. Investigación, innovación y buenas prácticas*

## 9. Inglés

**Coordinadora:** Susan House

- VOL. I. *Inglés. Complementos de formación disciplinar*
- VOL. II *Didáctica del Inglés*
- VOL. III *Inglés. Investigación, innovación y buenas prácticas*

## 10. Lengua castellana y Literatura

**Coordinadora:** Uri Ruiz

- VOL. I *Lengua castellana y Literatura. Complementos de formación disciplinar*
- VOL. II *Didáctica de la Lengua castellana y la Literatura*
- VOL. III *Lengua castellana y Literatura. Investigación, innovación y buenas prácticas*

## 11. Llengua catalana i Literatura

**Coordinadora:** Anna Camps

- VOL. I *Llengua catalana i Literatura. Complementos de formació disciplinària*
- VOL. II *Didàctica de la Llengua catalana i la Literatura*
- VOL. III *Llengua catalana i Literatura. Investigació, innovació i bones pràctiques*

## **12. Matemáticas**

**Coordinador:** Jesús María Goñi

**VOL. I** *Matemáticas. Complementos de formación disciplinar*

**VOL. II** *Didáctica de las Matemáticas*

**VOL. III** *Matemáticas. Investigación, innovación y buenas prácticas*

## **13. Música**

**Coordinadora:** Andrea Giráldez

**VOL. I** *Música. Complementos de formación disciplinar*

**VOL. II** *Didáctica de la Música*

**VOL. III** *Música. Investigación, innovación y buenas prácticas*

## **14. Tecnología**

**Coordinador:** David Cervera

**VOL. I** *Tecnología. Complementos de formación disciplinar*

**VOL. II** *Didáctica de la Tecnología*

**VOL. III** *Tecnología. Investigación, innovación y buenas prácticas*

## **15. Orientación educativa**

**VOL. I** *Orientación educativa. Modelos y estrategias de intervención*

**Coordinadoras:** Elena Martín e Isabel Solé

**VOL. II** *Orientación educativa. Atención a la diversidad y educación inclusiva*

**Coordinadoras:** Elena Martín y Teresa Mauri

**VOL. III** *Orientación educativa. Procesos de innovación y mejora de la enseñanza*

**Coordinadores:** Elena Martín y Javier Onrubia

## **VOLÚMENES COMPLEMENTARIOS**

Vol. I. *Orientación educativa. Modelos y estrategias de intervención*

Vol. II. *Orientación educativa. Atención a la diversidad y educación inclusiva*

## **VOLÚMENES CORRESPONDIENTES AL MÓDULO GENÉRICO Y AL PRÁCTICUM**

Vol. I. *Desarrollo, aprendizaje y enseñanza en la educación secundaria*

Vol. II. *Procesos y contextos educativos: enseñar en las instituciones de educación secundaria*

Vol. III. *Sociología de la educación secundaria*

Vol. IV. *Aprender a enseñar en la práctica: procesos de innovación y prácticas de formación en la educación secundaria*

# FORMACIÓN DEL PROFESORADO. EDUCACIÓN SECUNDARIA

Esta colección tiene por objetivo principal contribuir a la formación del profesorado y reflejar una visión coherente de la educación secundaria (obligatoria y bachillerato), tanto en lo que concierne a las finalidades de las etapas y enseñanzas que la conforman como a los planteamientos curriculares, didácticos y psicopedagógicos. Asimismo, sugiere nuevos enfoques en la formación del profesorado compaginando el rigor científico de los contenidos con una presentación práctica de los mismos, que puede ser útil tanto para el futuro profesor (Máster de Secundaria) como para el docente en ejercicio que desee potenciar su desarrollo profesional.

El presente volumen aborda el papel del orientador en los procesos de innovación educativa. Los centros escolares son organizaciones dinámicas, que necesitan reflexionar sobre sus procesos e ir introduciendo modificaciones que mejoren su funcionamiento. Por tanto, la innovación debería ser un elemento incorporado a la cultura de las instituciones educativas. Como asesores psicopedagógicos, los orientadores desempeñan un importante papel en el impulso de estos procesos de innovación y mejora. En consecuencia, este libro ofrece un conjunto de criterios y propuestas que definen dicho papel, entre las que se encuentran: el desarrollo de una enseñanza funcional y orientada a la adquisición de competencias; la mejora de la convivencia y el clima escolar; la utilización educativa de las tecnologías digitales; la transformación de las aulas en espacios de aprendizaje cooperativo; el trabajo conjunto del profesorado en procesos de docencia compartida; o la puesta en marcha de procesos de reflexión y mejora a partir de la evaluación de la calidad de la enseñanza en los centros.



ISBN: 978-84-9980-084-4



9 788499 800844