

Vol XIII, Núm 1, jan-jun, 2021, pág. 272-290.

## **EL ASESORAMIENTO COMO ELEMENTO DE MEJORA PARA LOS CENTROS EDUCATIVOS.**

**ACONSELHAMENTO COMO ELEMENTO DE MELHORIA PARA AS ESCOLAS.**

**ADVICE AS AN ELEMENT OF IMPROVEMENT FOR SCHOOLS.**

Abraham Bernárdez-Gómez  
Maria Luisa Belmonte  
Elena González Fenoll

### **Resumen**

El asesoramiento educativo se ha presentado como un elemento de mejora para los centros y una herramienta de apoyo para ellos en su labor para desarrollar sus potencialidades con excelencia. Con idea de destacar la relevancia de esta cuestión en el ámbito educativo, se ha realizado una revisión sistematizada de literatura con el fin de explorar, analizar y exponer la investigación científica que se ha desarrollado en torno al asesoramiento y cómo se plasma mediante su proceso. Para ello, se darán cuenta de los objetivos planteados mediante una metodología cualitativa donde el análisis inductivo mediante la teoría fundamentada serán la base para la realización del presente artículo. Para finalizar, se dan cuenta de las conclusiones destacando la respuesta educativa de calidad que supone establecer planes de asesoramiento en los centros educativos.

**Palabras Clave:** Asesoramiento; Mejora; Calidad en educación.

### **Resumo**

A assessoria educacional tem sido apresentada como elemento de melhoria para os centros e uma ferramenta para apoiá-los em seu trabalho para desenvolver seu potencial com excelência. Com a ideia de destacar a relevância dessa questão no campo educacional, foi realizada uma revisão sistematizada da literatura com o objetivo de explorar, analisar e expor as pesquisas científicas que vêm sendo desenvolvidas em torno de assessoria e como ela é traduzida através de seu processo. Para isso, eles realizarão os objetivos estabelecidos por uma metodologia qualitativa onde a análise indutiva através da teoria informada será a base para a realização deste artigo. Por fim, percebem os achados destacando a resposta educacional de qualidade do estabelecimento de planos de aconselhamento nas escolas.

**Palavras-chave:** Conselho; Melhoria; Qualidade na educação.

**Abstract:** Educational advice has been presented as an element of improvement for the centers and a tool to support them in their work to develop their potential with excellence. With the idea of highlighting the relevance of this issue in the educational field, a systematized review of literature has been carried out in order to explore, analyze and expose the scientific research that has been developed around advice and how it is translated through its process. To this end, they will realize the objectives set out by a qualitative methodology where inductive analysis through the informed theory will be the basis for the realization of this article. Finally, they realize the findings highlighting the quality educational response of establishing counselling plans in schools.

**Keywords:** Advice; Improvement; Quality in education.

## INTRODUCCIÓN

La perspectiva de asesoramiento educativo ha evolucionado paulatinamente, desde un enfoque de servicios hasta los programas de apoyo, instaurándose la creencia de escuela como agente esencial de cambio, debiendo, los apoyos externos, poseer una orientación flexible y altamente contextualizada, que oriente y fomente el desarrollo de competencias (DOMINGO Y HERNÁNDEZ, 2008). Los planes de asesoramiento son uno de los principales elementos que potencian el cambio para que los centros educativos mejoren y avancen a medida que lo hace la sociedad (BEDOLLA Y MIRANDA, 2019; FERRER, FERNÁNDEZ, POLANCO, MONTERO Y FERRER, 2018; RODRÍGUEZ ROMERO, 2008; SUSINOS Y CEBALLOS, 2012; SOARES Y DA CUNHA, 2010; SOTO, FIGUEROA Y YÁÑEZ, 2017). Esta actualización se fundamenta y se hace imprescindible a medida que ésta progresa, dada gran cantidad de cambios normativos a los que se ha tenido que enfrentar el profesorado en el contexto español (Monarca y Fernández, 2016). El objetivo del asesor es lograr que los centros educativos desarrollen al máximo sus potencialidades (Monereo y Solé, 1996). Por ello, el papel del asesor y su labor como individuo que colabora con el centro, es de vital importancia para que las escuelas acompañen y guíen a la comunidad hacia nuevos paradigmas más inclusivos y de mayor calidad. Diversas han sido las propuestas desarrolladas bajo la premisa de asesoramiento, que orienta la elaboración de proyectos para facilitar la transformación integral de los centros escolares, y así potenciar el

diálogo y la inclusión (BOOTH Y AINSCOW, 2012; FIGUEROA, SOTO Y SCIOLLA, 2016; SALES, FERRÁNDEZ Y MOLINER, 2012). Una de las ideas principales que se puede desprender de la labor del asesor, es la de realizar una transición desde un estado a otro, que guía hasta una situación deseada por los receptores de la tarea encomendada. El asesor es, por tanto, un facilitador del cambio y la innovación en los centros educativos (PÉREZ Y CARRETERO, 2009), que establece un marco de análisis y antecedentes para decidir el sentido de los cambios (MARTÍN Y SOLÉ, 2011). Como cualquier cambio, bien sea en el individuo, organizativo o institucional, es una actuación personal e individualizada dependiente de aspectos como las condiciones en las que se encuentra el receptor/es del asesoramiento o el itinerario que se sigue para alcanzar los objetivos. Es por ello que los *maletines para todo*, muchas veces impuestos verticalmente, no contemplan estas particularidades tan necesarias de atender, ya que son modelos mecánicos de actuación donde todo vale y no atienden a variables como la cultura del centro o la organización.

El asesoramiento educativo se concibe como un proceso de ayuda a la liberación, emancipación social y personal (ESCUADERO, 1992; FREIRE, 1974; 1985; GIROUX, 1985). Así es, como una relación socialmente comprometida. Por tanto, este tipo de cultura, no es un conjunto de ítems que puedan reflejar lo que existe en un centro, ni tampoco que se puedan transferir a otros que se le parezcan, ya que cada centro tiene su propia historia y micropolítica. A raíz de esto, se puede decir que el asesor, en su tarea innovadora, ha de ser muy cuidadoso en su actuación, atendiendo a la estructura interna y favoreciendo el máximo respeto desde todas las partes. Así, debe conformar un clima de aceptación, valoración y confianza, con el fin de promover y potenciar la relación entre asesores y asesorados, atendiendo no sólo al contenido, sino también al propio proceso de asesoramiento. Promoviendo, además, la autonomía del asesorado, para lograr disminuir una posible dependencia del asesor (LAGO Y ONRUBIA, 2011). Este asesoramiento, por tanto, hace referencia a la actividad que alude y también al núcleo de tareas específicas concernientes a una de las áreas de acción (LUCARELLI, 2015). Por ello, la asesoría pedagógica se vislumbra como una profesión de ayuda (LUCARELLI, 2019), en un contexto donde las prácticas de intervención se orientan hacia el logro de cambios que afecten, por un lado, a las instituciones como un todo, y por otro, al aula en particular. Algunos de los obstáculos que pueden dificultar el proceso de innovación

pueden ser los denominados “7 pecados capitales de la innovación” (CAÑAL DE LEÓN, 2002, P.18) entre los que se encuentran la inercia institucional, el individualismo, el corporativismo, la formación del profesorado, la falta de confianza y consenso, la intensificación del trabajo docente y el control burocrático, y, por último, la falta de apoyo educativo. Asimismo, ha sido discutido y criticado, el asesoramiento que utiliza la lógica de intervención, donde las interrelaciones entre los participantes están controladas por el asesor (NIETO Y PORTELA, 2008), junto con los modelos de asesoramiento denominados colonialistas, dada su carácter desprofesionalizador, que deja a un lado la voz docente y se nutren de la asimetría de poder (DOMINGO Y HERNÁNDEZ, 2008). Con este estudio se pretende dotar de sentido a la tarea profesional del asesor, desde un modelo colaborativo y procesual, con el fin de establecer las estrategias y actividades necesarias que debe emplear un asesor externo, en su ardua labor hacia el cambio.

Como objetivo para el siguiente artículo se ha planteado: explorar, analizar y exponer la investigación científica que se ha desarrollado en torno al asesoramiento y cómo se plasma mediante su proceso. lo cual se ha llevado a cabo mediante los siguientes objetivos específicos:

- Explorar la bibliografía actual sobre el asesoramiento educativo.
- Realzar la figura del asesor como principal elemento de retroalimentación y mejora para los centros escolares.
- Analizar y concretar cómo la tarea de asesoramiento y su proceso inciden de manera satisfactoria en los centros educativos.

## **Metodología**

Para el logro de los objetivos propuestos en la presente investigación, se ha realizado una revisión bibliográfica para comprender con mayor exactitud, la información perteneciente a los procesos de asesoramiento que se establecen en los centros educativos. Este tipo de metodología, impele al investigador a llevar a cabo un análisis sistemático para comprender con mayor arraigo, aquellos acontecimientos educativos y sociales que está sometiendo a observación y elaborar por tanto, una conclusión fehaciente (Bisquerra, 2016). Así pues, la metodología cualitativa establece las revisiones bibliográficas dentro de un plano de investigación secundario las cuales

se desarrollan mediante estudios previos y, proporcionan un conocimiento sobre una temática concreta, relacionado con diversos ámbitos de estudio para organizar el conjunto de ideas que de ellas emanan (Pacios, 2013). Este tipo de revisiones, se encuentran estrechamente relacionadas con estudios de tipo secundario (CEA D'ANCONA, 1996; PACIOS, 2013) donde se efectúan determinados análisis de contenido (MILES, HUBERMAN Y SALDAÑA, 2014) para abordar desde un punto de vista procesual, elementos asociados a la teoría fundamentada para su posterior codificación (ALARCÓN, MUNERA Y MONTES, 2017). Atendiendo a la consecución de los objetivos propuestos y a la revisión sistemática anteriormente mencionada, se ha procedido a dividir dicha exploración en cuatro fases bien diferenciadas (ORTESO Y CABALLERO, 2017): Establecer los criterios para la búsqueda, descarga bruta de documentos y un primer análisis de la documentación almacenada a fin de asegurar aquéllos artículos que cumplen con los criterios de selección propuestos para la investigación y, finalmente, una categorización final de los textos.

### **Muestra**

La muestra de estudios seleccionados para llevar a cabo la revisión sistemática de literatura relacionada con la temática objeto de estudio, se ha llevado a cabo dentro de las bases de datos referentes en educación: Dialnet, Eric, Scopus y Web of Science. En ella, como descriptores para efectuar dicha búsqueda, se han utilizado los términos: #asesor; #asesoramiento educativo y #planes de asesoramiento. Igualmente, la revisión se ha realizado con los mismos términos en inglés.

En un primer resultado de la búsqueda en las bases de datos reseñadas, han aparecido un total de 135 referencias, a las cuales se han aplicado criterios de inclusión y exclusión para depurar la muestra de artículos a utilizar. Dichos criterios atendían a los siguientes aspectos:

- Artículos que estuviesen en acceso abierto.
- Redacción del texto en inglés y español.
- Investigaciones realizadas en los últimos cinco años.
- Textos del área educativa

Finalmente, una vez aplicados los criterios para considerar los textos encontrados, la muestra resultante ha sido de 28 artículos.

## **Proceso de análisis de datos**

Tras la visualización y recogida de documentos que hacen referencia a la tarea de asesoramiento como elemento de mejora para los centros escolares, se ha constatado la información en mayor profundidad y de manera sistemática a fin de generar un conocimiento más especializado y enriquecido sobre la materia a estudio actual (BISQUERRA, 2016).

Para desarrollar el proceso de análisis de datos se ha empleado un análisis de contenido de carácter inductivo, a través del programa de análisis cualitativo ATLAS.ti. Este software, permite interpretar el sentido circular del análisis cualitativo y, facilita llevar a cabo el muestreo teórico necesario para realizar el análisis de la teoría propuesta. Por ello, dicho programa se centra en un trabajo conceptual, donde cada pasaje de la codificación teórica tiene su propio espacio (San Martín, 2014).

En un primer momento se ha llevado a cabo una codificación abierta, para identificar los distintos conceptos subyacentes. A continuación, se ha procedido a realizar una segunda axial, a fin de determinar las posibles relaciones a encontrar y, una última codificación selectiva, para analizar los datos de forma conjunta. Atendiendo a lo anteriormente mencionado, después de este análisis inductivo, emergieron un total de cuatro códigos, que hacen referencia a distintos aspectos sobre los que se estructura el punto referido al análisis de datos y discusión: definición y concepto, características, desarrollo y fases, beneficios e inconvenientes, junto con la voz de sus protagonistas (San Martín, 2014).

## **Análisis y discusión de resultados**

### **1.1. El concepto de asesoramiento**

Las ideas pedagógicas han evolucionado hacia las teorías de la nueva educación, situando al estudiante como eje central de la enseñanza (ALTET, 2017; MESSIOU, 2013). Según lo estudiado en el aula, podemos decir que dicho concepto, supone un proceso interactivo en el que docentes y asesores se implican, comparten conocimientos, establecen una relación de cooperación basada en un interés común que dirija sus esfuerzos hacia el desarrollo, la innovación y la mejora del centro en cuestión teniendo en cuenta sus peculiaridades culturales, sociales, económicas, normativas y

valores educativos intrínsecos (AINSCOW ET AL, 2001). Todo ello fomentando una formación docente reflexiva, entendiendo esta como “el desarrollo de capacidades que en la profesionalización se plasman como modo de ejercer la profesión reflexivamente” (SOUTO, 2017, p.71).

De este modo, el asesoramiento forma parte de un conjunto muy amplio de prácticas profesionales de apoyo surgidas en campos variados de la acción asistencial con la misión de ayudar, mejorar o sustentar tareas de construcción de sentido, identidad y posibilidad (RODRIGUEZ, 2001). Implica desplegar tácticas que encaucen las identidades de los sujetos implicados y ofrecer una gama determinada de posibilidades de desarrollo personal, social y profesional dentro de las instituciones educativas.

El modo de entender y realizar el asesoramiento, tal y como se expresa anteriormente, ha de asociarse al cambio y la búsqueda de la mejora de la educación. El cambio se define como:

*“Cualquier proceso que conlleva alteraciones a partir de una situación inicial, modificaciones que pueden ser tanto intencionales, gestionadas y planificadas, como naturales; igualmente, lo son los resultados de tales procesos (es decir, cada una de las diferencias y alteraciones en sí mismas)”* (MURILLO Y MUÑOZ, 2002, p.17).

El mismo autor, señala que, podemos entender la mejora como:

*“Un cambio planificado y sistemático, coordinado y asumido por el centro educativo que busca incrementar su calidad mediante la modificación tanto de los procesos de e-a como de la organización del centro”* (íbid, p. 22).

En la mayoría de casos, esto sucede con mucha lentitud, de ahí que sea más correcto emplear el término de proceso de cambio. De este modo, el asesor actúa como acompañante del proceso, y este proceso es de cambio, debiendo favorecer “el apoyo mutuo entre el profesorado como uno de los pilares de esa nueva cultura que queremos construir” (DOMINGO, 2001, p.214). Esto supone que además de la cultura organizativa, debemos transformar su cultura profesional.

## 1.2. La labor del asesor

La función de asesoría supone un cambio de oficio para el que hay que capacitarse (IMBERNON, 2007). Pero la realidad es que se suele acceder a ella desde la docencia, de manera inmediata y muy frecuentemente sin una formación específica previa, presentándose las oportunidades de formación, casi siempre, cuando ya se está en ejercicio, siendo en muchas ocasiones demasiado tarde.

Esto puede hacernos comprender, al menos en parte, el motivo por el que, en nuestra sociedad, la labor del asesor se entienda como un realizador de cursos -y con una determinada metodología-, cuando la realidad es que el cambio se logra a través de las actividades y experiencias concretas que viven las personas. Se trata pues, de un recurso a disposición del centro y de los equipos de trabajo, para introducir cambios de cara al logro de la mejora de los procesos educativos del centro y del aula.

No se trata de impartir un curso sobre un determinado contenido, sino que el foco de la atención debe ser mucho más amplio, tomando en consideración a los distintos colectivos y personas implicadas dentro y fuera del centro.

*“La mayoría de los profesores considera que la clave del cambio está en cuestionarse su carácter práctico. A primera vista, parece que juzgar los cambios por su practicidad es como calibrar las teorías abstractas frente a la dura realidad. Pero hay algo más. En la ética de la practicidad de los profesores existe un poderoso sentido de lo que sirve y de lo que no sirve; de los cambios viables y de los que no lo son.”*  
(HARGREAVES, 1996, p. 40).

El sentido práctico incide y emerge de las concepciones que tienen los docentes sobre el fin pretendido, sus posibilidades, la política y las limitaciones del contexto; y a partir de aquí, se construyen o limitan los deseos propios de cambio frente a los de los otros, y las estrategias de cambio tienen que contar con ellos. Además, el entramado de relaciones e intereses es siempre complejo, no pudiendo recurrirse a una solución única, sino que se debe de estar atento y actuar de catalizador y posibilitador de un cambio realmente profundo y significativo. Este proceso, promoverá a la vez el desarrollo



profesional de los docentes asesorados y del propio asesor, creando un proyecto conjunto y uniendo fuerzas para ello.

En España, existe un debate sobre si el asesor debe de ser un especialista en contenidos específicos (preparados para tratar contenidos determinados), o especialistas generales en procesos (procedentes del ámbito de la pedagogía). Este último, como mediador entre conocimiento pedagógico sistematizado y los centros y el profesorado:

-Trabaja “con los centros”, para que ellos mismos:

- Identifiquen y analicen problemas y necesidades es decir, que los/as docentes sean conscientes de su propio proceso de enseñanza-aprendizaje y cambio.
- Busquen soluciones conjuntas para que sientan la necesidad y el deseo de realizar un proyecto (llegando éste a buen puerto a partir de cursos).
- Tomen decisiones.
- Desarrollen planes de acción adaptados a sus peculiaridades.

-Enfoque de investigación-acción e implementación.

-Experto en procesos para identificar y explorar lo que hace el centro.

-Asistencia, guía, ayuda para potenciar autonomía y capacitación de los centros (emponderarlos) como organizaciones, sin imponer el diagnóstico, la interpretación ni la solución (la habilidad del asesor determinará su capacidad de concienciar y hacer ver otros aspectos no reflejados a simple vista).

### 1.3. Principios de actuación

Partiendo de lo expuesto en la materia de Asesoramiento a las Instituciones, primeramente debemos establecer los principios o valores que ofrecerán la visión que tenemos de nuestra labor, en función de:

- **Escucha activa y empatía:** para lograr un impacto real, el asesor debe lograr cultivar un vínculo, no sólo técnico, sino sobre todo humano y potente con los docentes. Será necesario tener en cuenta el triángulo didáctico- compuesto por las relaciones formales, no formales e informales, es decir, tener en cuenta el clima y la cultura de centro- y tampoco podemos ser ajenos a su contexto

externo. Implantar un coaching reflexivo entre iguales, empleado en la formación de profesorado (RODRÍGUEZ MARCOS et al., 2011) como alternativa a los modelos de asesoramiento de expertos.

- **Comunicación:** lleva a la acción común al tratarse de una herramienta básica que emplearemos para facilitar la relación entre los asesorados y de cara a la coordinación de acciones a desenvolver. La comunicación ha de ser clara y adaptada al contexto, teniendo en cuenta tanto lo expresado mediante la comunicación verbal como la no verbal. En las sesiones presenciales se buscará provocar un “choque emocional” orientado hacia el núcleo de cambio, mediante preguntas o aspectos que les hagan reflexionar acerca de sus necesidades y su situación actual. De esta manera se logra dar voz a los grupos silenciados y empoderar al profesorado (RODRÍGUEZ ROMERO, 2008).
- **Mirada crítica y reflexiva:** el asesor tratará de descubrir, analizar y ver el trasfondo de la situación para poder realizar una adecuada intervención. El asesor tendrá en cuenta las voces de todos los docentes e irá más allá de lo que hay a simple vista, a medida, que van saliendo los temas en las distintas sesiones presenciales y siguiendo su intuición germinada, en base a su experiencia y conocimientos. Por consiguiente, redirigirá su atención hacia las problemáticas detectadas para establecer soluciones de mejora. Analizando discrepancias y diferencias, que estudien las formas de poder, los intereses y las acciones, para construir un asesoramiento justo (NIETO Y PORTELA, 2008).
- **Compromiso y motivación:** La intervención llevada a cabo debe surgir del acuerdo tácito por ambas partes, como una responsabilidad compartida en la que se fijen unos objetivos comunes a alcanzar, que orienten las acciones requeridas de cara al cambio y la mejora, tanto en los procesos de centro como de aula. Para ello, se realizará la búsqueda de recursos motivadores, creativos y personalizados para cada caso.
- **Implicación, participación activa y liderazgo:** Es necesario buscar un hilo conductor que enlace el nivel del centro con el nivel del aula de forma que se produzca la superación de las resistencias iniciales del profesorado, entablando unas prioridades comunes que permitan potenciar y encaminar el cambio y la mejora deseados. Por tanto, se entiende el conocimiento como una construcción

colectiva con todos los agentes educativos y sociales (IMBERNON, 2007). Esto permitirá a los docentes tomar las riendas de su situación como protagonistas de dicho proceso, creando oportunidades para que unos y otros, vayan asumiendo funciones de liderazgo participativo mediante la implicación y el fortalecimiento personal, fomentando así la toma de decisiones que extienda la democracia participativa (RODRÍGUEZ ROMERO, 2008).

- **Cooperación:** la intervención es percibida como una visión compartida entre el asesor y los docentes mediante una interrelación mutua, que oriente los esfuerzos y reestructure el conocimiento que cada uno tiene y que finalmente, relegue al olvido el individualismo docente. En este proceso, será esencial tener en cuenta las aportaciones y singularidades de cada integrante del centro, para poder desarrollar al máximo todas sus potencialidades, proponen incluso estrategias y procedimientos para incluir al alumnado en dicho asesoramiento (NIETO Y PORTELA, 2008).

Desde esta perspectiva del asesoramiento, la relación entre los agentes implicados que acuerdan voluntariamente iniciar un proceso dialógico, ha de sentar sus bases en principios de igualdad y reconocimiento mutuo entre profesionales y otros actores interesados en iniciar mejoras (STUARDO, 2019). Sin embargo, en la tarea del asesor existen una serie de ideas o funciones que guiarán la práctica como asesores más concretos que los al principio mencionados. Esta labor se basará en la intervención presencial regulando la participación y se sintetizará la información para elaborar argumentos y reflexiones sobre las prácticas analizadas para alcanzar acuerdos de trabajo que conduzcan a la mejora de dichas prácticas. De esta forma, la acción principal consistirá en identificar el problema a la vez que se le da forma, mediante procedimientos y criterios útiles para definirlo. Por otro lado, en la labor de asesores, se tratará de ofrecer conocimientos y técnicas desarrolladas en las actividades de forma oral o escrita y así aportar modelos para ayudar a comprender esos conocimientos que se les ofrecen, mediante experiencias de las que ellos mismos sean partícipes (GARCÍA Y LÓPEZ, 1997).

## **2. Secuencia del plan de actuación.**

### ***Niveles de desarrollo de la actuación.***

Para organizar la dinámica de trabajo, el proceso de asesoramiento se compone de una serie de fases, secuenciadas para el desarrollo y reflexión de cinco niveles en la acción, desarrollándose cada una en torno a una sesión presencial. Para ello, la estructura se ordena desde un nivel más específico a uno más genérico, y en cada uno de éstos, nos encontramos con tres fases delimitadas. Estos niveles, están adaptados de los establecidos para la integración curricular de las competencias básicas, que Moya y Luengo (2011) han contrastado y definido.

Nivel 1. El aula. La integración de las actividades y los ejercicios que generan el currículo real a través de una estructura de miedos, inquietudes, y problemáticas compartidas.

Nivel 2. La concreción curricular. La integración de competencias básicas y áreas/materias curriculares a través de una definición relacional.

Nivel 3. La metodología y los procesos cognitivos. La integración de los distintos modelos y/o métodos de enseñanza que generan el currículo real del centro, ofreciendo una visión más concreta a partir de un recurso de interés: el teatro.

Nivel 4. La evaluación de áreas o materias y de competencias. La integración de criterios e instrumentos para valorar el aprendizaje de las competencias básicas.

Nivel 5. Programación: el Proyecto Educativo de Centro.

### ***Fases y actividades para cada nivel incorporando para cada actividad: estrategia o técnica, material y características de las acciones del asesor y asesorados.***

Para la labor de asesoramiento se plantean tres grandes fases genéricas divididas en inicio, desarrollo y cierre.

Durante el inicio se comparte un escenario común y se establece un clima de confianza en el que poder proporcionar información sobre el proceso. A su vez, ésta es una etapa en la que se clarifica con los asesorados los objetivos a alcanzar a partir de la situación actual del centro de forma reflexiva, elaborando sus necesidades e intereses y dictaminando cómo el asesor va a colaborar con ellos, a acompañarlos en el camino.

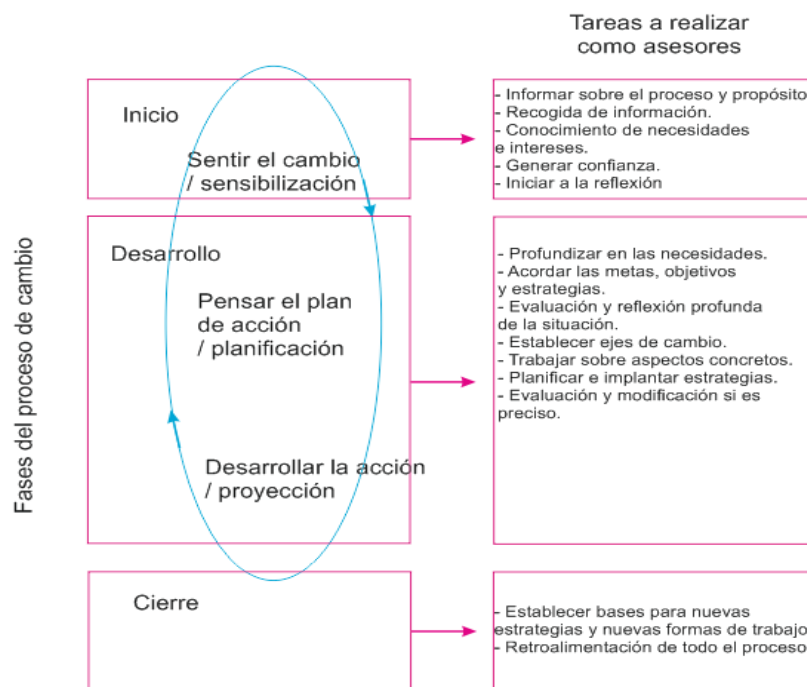
Durante la etapa de desarrollo se construye una evaluación profunda de la situación para poder identificar las metas planificando un camino concreto para ello. De esta forma, se pueden recoger los datos del entorno menos superficiales, normalmente, los que no se pueden observar a primera vista. A su vez, se planifican las estrategias a utilizar para resolverlas, pasando a trabajar intensamente sobre algún aspecto concreto. Después de ello, es necesario realizar una evaluación y determinar la efectividad de esas estrategias utilizadas y, en el caso de ser preciso, modificar las estrategias de cambio.

En la fase de cierre, se especifican las bases sobre las cuales se van a construir estas nuevas estrategias establecidas para crear nuevas formas de proceder en el centro, intentando así, que se instaure lo trabajado. Por último, se finaliza con una retroalimentación general de todo el proceso evaluando todo lo conseguido en este proceso colaborativo.

Estas tres fases establecidas, concuerdan, en cierta manera, con las que Iranzo (2012) propone:

- “Sentir el cambio o fase de sensibilización.
- Pensar el plan de acción o fase de planificación.
- Desarrollar la acción o fase de proyección” (p.194).

Se concreta la expresión “en cierta manera”, ya que la última fase establecida por la autora encaja más dentro de la segunda fase de este trabajo. De esta forma todo el proceso queda establecido tal y como aparece en la figura 1:



**Figura 1: Fases del proceso de cambio.**

Dentro de las actividades que se plantean, este artículo se centra en su realización por distintos enfoques. Por un lado, se recogen evidencias de la práctica del centro para poder adaptar las actividades lo máximo posible a las tareas que se realizan. Una vez hecho esto, se utilizan actividades que ayuden a comprender y explicar las prácticas que se llevan a cabo para poder profundizar en el motivo de esa forma de hacer. Por último, se efectúan actividades que ayuden a planificar propuestas de mejora adaptadas al contexto. También, se tienen en cuenta las actividades que realice el asesor de forma individual para preparar las actividades con los agentes del centro, y así conseguir la vertebración aula-centro esperada. Todo ello con la mirada fijada en la propia eficiencia pedagógica, la cual es reflexionada al partir del compromiso de transformación social, que demanda prácticas pedagógicas adecuadas a la mayoría de la población (LUCARELLI, 2019).

## Conclusiones

Partiendo de la premisa acerca de los diversos estudios existentes. Cabe destacar como los planes de asesoramiento como opción de mejora para que los centros educativos ofrecen una respuesta educativa de calidad. Atendiendo, además, a las demandas generadas por la sociedad desde un punto de vista inclusivo.

Se establecen como conclusiones fundamentales de este estudio aquéllas que muestran que los planes de asesoramiento se constituyen como uno de los principales componentes para que se produzcan cambios planificados y sistemáticos en los centros escolares acordes a la sociedad actual. A su vez, estos planes no sólo se centran en la organización escolar de manera generalizada sino que su inmersión se produce de forma integral atendiendo a toda la organización escolar y a los procesos de enseñanza y aprendizaje. Esto supone que los planes de asesoramiento producen una transformación de toda la cultura organizativa de los centros.

Por este motivo, se establece un clima de confianza en el que asesor y profesor, concretamente, trabajan de manera conjunta para adquirir toda la información necesaria para elaborar los objetivos a alcanzar durante todo el proceso del plan de asesoramiento, una evaluación en profundidad para comprobar el contexto tanto interno como externo del centro y el punto de partida, desde donde comienza la acción del asesor y, una evaluación final en la que se evalúa todo el proceso de colaboración y se ofrecen nuevas estrategias de actuación acordes al centro educativo.

Teniendo en cuenta la retroalimentación producida por el asesor y los miembros del centro, se parte de diferentes principios de actuación a través de valores relacionados con la escucha activa y la empatía, la comunicación asertiva que favorezca el empoderamiento del profesorado, la actitud crítica y reflexiva para realizar una evaluación justa del centro, el acuerdo tácito entre los profesionales así como la cooperación y la motivación, a fin de lograr que todos los miembros de la institución educativa trabajen de manera conjunta asumiendo determinados roles y tareas. Por ello, se pretende conseguir un enfoque de investigación y acción que mediante su implementación, se abran nuevas vías de desarrollo, innovación y mejora de la institución escolar atendiendo a sus propiedades culturales, económicas, normativas, sociales y de valores educativos que favorezcan el crecimiento de los niños y las niñas como ciudadanos y ciudadanas de bien que contribuyan a la sociedad de manera saludable.

Este hecho, tiene como consecuencia principal desarrollar un proceso de enseñanza y aprendizaje equitativo y de calidad, así como la mejora integral del centro educativo. Es inevitable pensar en el hecho de que al producirse cambios fehacientes en

la organización educativa atendiendo a criterios de eficacia y eficiencia en la calidad pedagógica, se produzca una transformación social del entorno próximo a estos centros. Como consecuencia principal se puede destacar que el paradigma de la inclusión y los valores que subyacen del mismo, se hacen vigentes en una sociedad que está en continuo cambio y en la que, con la colaboración de los planes de asesoramiento y de la figura del asesor como principal ente de transmisión de la calidad educativa, los cambios producidos en el centro irán más allá del mismo produciendo que se transformen las culturas y las políticas educativas de un país.

### Referencias bibliográficas.

AINSCOW, M., BERESFORD, J., HARRIS, A., HOPKINS, D. Y WEST, M. *Crear condiciones para la mejora del trabajo en el aula*. Madrid: Narcea. 2001.

ALARCÓN, A. A., MUNERA, L. Y MONTES, A. J. La teoría fundamentada en el marco de la investigación educativa. *Saber-Ciencia y Libertad*, 12(1), 236-245. 2017.

BEDOLLA, R. Y MIRANDA, A. Asesoramiento para gestionar planes de estudio y secuencias didácticas por competencias en una universidad de México. *Plumilla Educativa*, 23(1), 69- 91. 2019. <https://doi.org/10.30554/plumillaedu.1.3352.2019>

BISQUERRA, R. *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla. . 2016.

BOOTH, T. Y AINSCOW, M. *Guía para la inclusión educativa: desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Santiago: CSIE-FCF. 2012.

CEA D´ANCONA, M. A. *Metodología Cuantitativa. Estrategias y técnicas de investigación social*. Madrid: Síntesis. 1996.

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

DOMINGO, J. Y HERNÁNDEZ, V. Una mirada crítica a la función asesora desde los servicios de apoyo externo. Recorrido y prospectiva. *Olhar de professor*, 11(1), 63-80. 2008.

ESCUADERO, J. M. Modelos generales de asesoramiento. En J. M. Escudero y J. Moreno, *El asesoramiento a centros educativos. Estudio evaluativo de los equipos*



*psicopedagógicos de la Comunidad de Madrid.* (pp. 54-96). Madrid: Consejería de Educación y Cultura. 1992.

FERRER, S. C., FERNÁNDEZ, M., POLANCO, N. D., MONTERO, M. E. Y FERRER, E. E. La gamificación como herramienta en el trabajo docente del orientador: Innovación en asesoramiento vocacional desde la neurodidáctica. *Revista Iberoamericana de Educación*, 78(1), 165-182. 2018.

FIGUEROA, I., SOTO, J. Y SCIOLLA, B. Dinámicas de recepción, apropiación y contextualización del enfoque de la guía para la inclusión educativa en escuelas municipales de una comuna de la Región Metropolitana. *Pensamiento Educativo: Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 53(1), 1-13. 2016. doi: 10.7764/PEL.53.1.2016.4.

FREIRE, P. *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI. 1974.

GARCÍA, C. M. Y LÓPEZ, J. *Asesoramiento curricular y organizativo en educación*. Barcelona: Liberdúplex. 1997.

GIROUX, H. A. Introduction. En P. Freire. *The Politics of Education* (pp. 19-25). Londres: Macmillan. 1985.

IMBERNON, F. Asesorar o dirigir. El papel del asesor/a colaborativo en una formación permanente centrada en el profesorado y en el contexto. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(1), 145-152. 2007.

IRANZO, P. *Asesoramiento pedagógico al profesorado*. Madrid: Síntesis. 2012.

LAGO, J. Y ONRUBIA, J. Un modelo de asesoramiento para la mejora de las prácticas educativas. En E. Martín y J. Onrubia (Coords.). *Orientación educativa: procesos de innovación y mejora de la enseñanza* (pp. 11-32). Barcelona: Graó. 2011.

LUCARELLI, E. As asesorias pedagógicas universitárias na Argentina. *Educar em Revista*, (57), 99-113. 2015. doi: 10.1590/0104-4060.42057

LUCARELLI, E. Asesoría pedagógica y formación docente en las universidades argentinas: ¿estrategias apropiadas para un escenario de transformaciones? Aportes desde la investigación. *Trayectorias Universitarias*, 5(8), 1-24. 2019.

<https://doi.org/10.24215/24690090e002>

MARTÍN, E. Y SOLÉ, I. *Orientación educativa. Modelos y estrategias de intervención*. Barcelona: Graó. 2011.

MILES, M. B., HUBERMAN, A. M. Y SALDAÑA, J. *Qualitative Data Analysis. A Methods Sourcebook* (3ª Ed.). United States of America: Sage. 2014.

MONEREO, C. Y SOLÉ, I. El modelo de asesoramiento educacional-constructivo: dimensiones críticas. En C. Monereo e I. Solé (Coords.). *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista* (pp. 15-32). Madrid: Alianza. 1996.

MOYA, J. Y LUENGO, F. *Teoría y Práctica de las competencias básicas. Crítica y Fundamentos*. Barcelona: Graó. 2011.

MURILLO, F.J. Y MUÑOZ, M. *La mejora de la escuela*. Barcelona: Síntesis. 2002.

NIETO, J. M. Y PORTELA, A. La inclusión de la voz del alumnado en el asesoramiento para la mejora de las prácticas educativas. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 12(1), 1-26. 2008.

ORTESO, P. Y CABALLERO, C. M. Educación intercultural, experiencias inclusivas: un recorrido por el siglo XXI. *Interacções*, 13(43), 254-276. 2017.

PÉREZ, M. Y CARRETERO, R. Els sabers professionals de l'assessor psicopedagògic. Ambits de psicopedagogia: *Revista catalana de Psicopedagogia I Educació*, 25, 25- 28. 2009.

RODRÍGUEZ MARCOS, A., ESTEBAN, R. M., ARANDA, R., BLANCHARD, M., DOMÍNGUEZ, C., GONZÁLEZ, P. Y VITON, M. J. Coaching reflexivo entre iguales en el Prácticum de la formación de maestros. *Revista de Educación*, 355, 355-379. 2011. doi: 10-4438/1988-592X-RE-2011-355-028

RODRÍGUEZ ROMERO, M. El asesoramiento, el poder del profesorado y la voz del alumnado. *Profesorado. Revista de currículo y Formación del Profesorado*, 12(1), 1-15. 2008.

SALES, M. A., FERNÁNDEZ, R. Y MOLINER, O. Escuela intercultural inclusiva: estudio de caso sobre procesos de autoevaluación. *Revista de Educación*, 358, 153-173. 2012. doi: 10-4438/1988- 592X-RE-2012-358-187.

SOTO, J. E., FIGUEROA, I. Y YÁÑEZ, C. Asesoramiento colaborativo en escuelas municipales: posicionamientos y desafíos del rol de amigo crítico en un proyecto de desarrollo escolar inclusivo. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 11(1), 245-264. 2017.

SOUTO, M. *Los pliegues de la formación. Sentidos y herramientas para la formación docente*. Santa Fe: Homo Sapiens Ediciones. 2017.

STUARDO, M. Fundamentos de una propuesta de asesoramiento educativo virtual para la justicia social. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 23(1), 183-207. 2019. doi:10.30827/profesorado.v23i1.9150

SUSINOS, T. Y CEBALLOS, N. Voz del alumnado y presencia participativa en la vida escolar. Apuntes para una cartografía de la voz del alumnado en la mejora educativa. *Revista de Educación*, 359, 24-44. 2012. DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2012-359-194.

MESSIOU, K. Engaging with students' voices: using a framework for addressing marginalisation in schools. *Revista de Investigación en Educación*, 3(11), 86-96. 2013.

MONARCA, H. & FERNÁNDEZ, N. El papel de la inspección educativa en los procesos de cambio. *Cadernos de Pesquisa*, 46(159), 212-233. 2016.

ALTET, M. A observação das práticas de ensino efetivas em sala de aula: pesquisa e formação. *Cadernos de Pesquisa*, 47(166), 1196-1223. 2017.

SOARES, S. R. Y DA CUNHA, M. I. *Formação do professor, a docência universitária em busca de legitimidade*. Salvador, Bahia. EDUFBA. 2010.  
<https://doi.org/10.7476/9788523211981>

**Recebido: 8/7/2020. eito: 27/11/2020**

**Autores:**

Abraham Bernárdez-Gómez  
Instituição: Universidade de Murcia  
E-mail: [abraham\\_bernandez@um.es](mailto:abraham_bernandez@um.es)  
Formação: Máster en Procesos de Formación

Maria Luisa Belmonte  
Instituição: Universidade de Murcia  
E-mail: [marialuisa.belmonte@um.es](mailto:marialuisa.belmonte@um.es)  
Formação: Doctora en Pedagogía

Elena González Fenoll  
Instituição: Universidade de Murcia  
E-mail: [e.gonzalezfenoll@um.es](mailto:e.gonzalezfenoll@um.es)  
Formação: Máster en atención a NEE's para educación infantil y primaria.