

Una estrategia general de asesoramiento para la mejora de la práctica educativa ¹

A general strategy of advice for the improvement of the educational practice

José Ramón **Lago** ^{*}
Javier **Onrubia** ^{**}

^{*} *Universidad de Vic, e-mail: jramon.lago@uvic.es*

^{**} *Universidad de Barcelona, e-mail: javier.onrubia@ub.edu*

Resumen:

El artículo presenta una propuesta de estrategia general para los procesos de asesoramiento psicopedagógico que tienen por finalidad ayudar a los profesores y profesoras a introducir mejoras en la práctica docente que desarrollan en el aula y, con ello, en los aprendizajes realizados por los alumnos y alumnas. Se sintetizan los resultados de una investigación centrada en el análisis de un proceso de asesoramiento para la mejora de las prácticas de evaluación que constituyen el origen de nuestra propuesta. Se describe la estrategia de asesoramiento propuesta, detallando los cuatro niveles de trabajo conjunto entre asesor y profesores. Finalmente, se señalan elementos críticos para la eficacia de los procesos de asesoramiento.

Palabras clave: Asesoramiento, apoyo, mejora, prácticas de evaluación

Abstract:

This paper presents a proposal of a general procedure for educational consultation processes addressed to assist teachers in improving their own teaching practices and promoting meaningful learning in the classroom. This proposal is based on research results coming from the analysis of a consultation process addressed to improve evaluation practices, which are first presented. The general procedure, which includes four different levels of joint action between teachers and the educational consultant, is then described. Finally, some critical elements for the efficacy of this kind of educational consultation process are summarized.

Key words: Advice, support, improvement, evaluation practices

* * * * *

1. MARCO CONTEXTUAL

El objetivo de nuestro artículo es presentar una propuesta de estrategia general para los procesos de asesoramiento psicopedagógico que tienen por finalidad ayudar a los profesores y profesoras a introducir mejoras en la práctica docente que desarrollan en el aula y, con ello, en los aprendizajes realizados por los alumnos y alumnas.

Para ello, y en primer lugar, sintetizaremos algunos resultados de una investigación centrada en el análisis de un proceso de asesoramiento para la mejora de las prácticas evaluativas y acreditativas en el área de matemáticas, que constituyen el origen de nuestra propuesta. A continuación, describiremos la estrategia de asesoramiento propuesta, detallando los cuatro niveles que consideramos necesario incluir en el proceso, y presentaremos algunas concreciones de esa estrategia en dos contextos de asesoramiento diferentes. Finalmente, señalaremos algunos aspectos que la investigación y el desarrollo de esta estrategia de asesoramiento parecen apuntar como elementos críticos para que un proceso de asesoramiento pueda ayudar a introducir las mejoras que pretende.

2. EL ORIGEN DE LA PROPUESTA: UNA INVESTIGACIÓN SOBRE EL ASESORAMIENTO PSICOPEDAGÓGICO PARA LA MEJORA DE LAS PRÁCTICAS DE EVALUACIÓN²

La investigación que da lugar a nuestra propuesta supuso el análisis de un proceso de asesoramiento desarrollado por uno de nosotros dentro de su tarea profesional en un equipo multidisciplinar de asesoramiento psicopedagógico (EAP). La finalidad del asesoramiento era colaborar con el profesorado del Departamento de Matemáticas de un IES de la ciudad de Mataró (Barcelona) en la elaboración de unos criterios de evaluación consensuados para los créditos comunes del área y las decisiones acreditativas al final de la etapa de Educación Secundaria Obligatoria.

La investigación tenía dos objetivos empíricos. El primero era el análisis de la coherencia de los programas evaluativos y las decisiones acreditativas de los profesores respecto al marco psicopedagógico y curricular que utilizaban como referente, así como de la continuidad entre los criterios y prácticas empleados en las actividades y tareas de evaluación y los empleados en la toma de las decisiones de acreditación de los alumnos y alumnas. El segundo objetivo era el análisis de un proceso de asesoramiento dirigido a la mejora de las prácticas evaluativas en algunos de los aspectos que, de acuerdo con los resultados del primer objetivo, eran susceptibles de mejora. Más en concreto, en

² Esta investigación fue dirigida por el Dr. Javier Onrubia y realizada por José Ramón Lago, con el título. *Análisis de la coherencia y continuidad de las decisiones pedagógicas y acreditativas en la evaluación en el área de matemáticas en la E.S.O., y de las estrategias para favorecerlas mediante un proceso de asesoramiento.*: Tesis. Doctoral No Publicada. <http://www.tdx.cbuc.es/index.html>

este segundo objetivo se trataba de identificar los elementos del proceso de asesoramiento que estaban más directamente relacionados con las mejoras que eventualmente se pudieran observar después del proceso.

Para ello, elaboramos un modelo de análisis del asesoramiento que contemplaba cuatro niveles de análisis. Por un lado, y con respecto a los resultados esperados, el análisis de los "contenidos de mejora" objeto del asesoramiento. Por otro, y con respecto al proceso de asesoramiento propiamente dicho, tres niveles de análisis sucesivos: un nivel más amplio relativo a la secuencia de fases y procedimientos de asesoramiento utilizados, un nivel intermedio relativo a las tareas de asesoramiento llevadas a cabo en el marco de las distintas fases, y un nivel más fino relativo a los recursos discursivos empelados por el asesor. La hipótesis general de la investigación era que aquellos contenidos del asesoramiento que fueran trabajados mediante determinadas fases y procedimientos de asesoramiento, que fueran objeto de determinadas tareas de asesoramiento, y que se elaboraran mediante determinados recursos discursivos del asesor, alcanzarían una mayor mejora, es decir, mostrarían una mayor coherencia y continuidad en la práctica desarrollada por los profesores tras el proceso de asesoramiento.

El modelo de análisis propuesto se ubicaba de manera general en lo que se ha dado en llamar un modelo educacional constructivista de asesoramiento psicopedagógico (Monereo y Sole, 1996) y se apoyaba en algunos trabajos previos propios (Onrubia, Lago y Pitarque, 1996, 2004). Desde este marco, retomaba propuestas e ideas de un amplio conjunto de trabajos sobre los procesos de asesoramiento elaborados desde diversas perspectivas. Así por ejemplo, la elaboración teórica y las reflexiones sobre el cambio y la mejora en la escuela de Fullan (2002) y sobre los procesos de construcción del conocimiento en la acción de Schön (1997 y 1998) fueron la base para identificar y definir los "contenidos de mejora" como nivel de análisis de un proceso de asesoramiento. Por su parte, propuestas de fases o momentos de un proceso de asesoramiento como las de Marcelo (1996), desde el asesoramiento curricular y organizativo, Nieto (1996) y Guarro (2001), desde el asesoramiento por el desarrollo de la mejora a la escuela, y Pérez Cabaní y Carretero (2003), desde la perspectiva del asesoramiento psicopedagógico, acabaron de confirmar y dar entidad a nuestra propuesta sobre "fases y procedimientos básicos de un proceso de asesoramiento". De manera similar, el análisis de las actividades de algunos programas presentados por Ainscow y sus colaboradores (Ainscow et al., 2001a, 2001b), y las tareas para la formación del profesorado de Porlán y Rivero (1998), nos confirmaron la necesidad de considerar como un nivel relevante de análisis determinadas "tareas para la construcción de la colaboración" y "tareas para la construcción de los contenidos de mejora". Finalmente, y retomando la importancia atribuida por la mayoría de las teorías y modelos generales sobre los procesos de asesoramiento a las habilidades o técnicas de conducción del asesor, la revisión de recursos y estrategias discursivas utilizadas por los profesores en el ejercicio de la influencia educativa realizada por Coll (2001), las aportaciones sobre los recursos para la construcción de relaciones de colaboración de Shulte y Osborne (2003), y los trabajos de análisis del discurso de los asesores de Garcia et al. (2003), nos

ayudaron a elaborar una propuesta de recursos discursivos del asesor como referente para el análisis.

La investigación se desarrolló en tres fases: recogida de información sobre las prácticas de evaluación y acreditación de los profesores antes del asesoramiento, desarrollo del asesoramiento, y recogida de información sobre las prácticas de evaluación y acreditación de los profesores después del asesoramiento. El análisis de los datos supuso tres tareas distintas: analizar los programas evaluativos y las decisiones acreditativas incluidas en ellos anteriores al proceso de asesoramiento, analizar los eventuales cambios y mejoras posteriores, y analizar el proceso de asesoramiento propiamente dicho.

En su conjunto, observamos que el proceso de asesoramiento desarrollado resultó efectivo y dio lugar a algunas mejoras. El grado de mejora variaba entre los distintos contenidos. Los tres contenidos que presentaban una mayor mejora eran, de acuerdo con la hipótesis principal de la investigación, aquellos que se habían trabajado siguiendo el conjunto de fases y procedimientos de asesoramiento propuestos por el modelo. Igualmente, y tanto en el caso de las tareas de construcción de colaboración como en las de construcción de las mejoras, los contenidos con mayor mejora eran aquellos para los que, a lo largo del asesoramiento, se habían llevado a cabo con mayor intensidad y regularidad las distintas tareas propuestas en el modelo. Del mismo modo y globalmente, los datos confirmaron también algunas diferencias entre las configuraciones de recursos discursivos empleados por el asesor en el tratamiento de los contenidos que experimentan mayor y menor mejora tras el asesoramiento.

3. UNA PROPUESTA DE ESTRATEGIA GENERAL DE ASESORAMIENTO

Consideramos que estos resultados permiten presentar una posible estrategia general de asesoramiento, basada en el modelo de análisis elaborado, como una propuesta para ser contrastada por otras investigaciones y especialmente por la práctica de otros asesores y asesoras. Entendemos por estrategia general de asesoramiento un conjunto de criterios, condiciones y orientaciones referidos a los cuatro niveles de los procesos de asesoramiento contemplados, y relativos a la planificación, el desarrollo y la evaluación de los mismos. Estos criterios apuntan a determinadas características de los contenidos de mejora, de las fases y los procedimientos básicos de las cuatro fases, de las tareas de construcción de la colaboración entre los participantes y de construcción de los contenidos de mejora, y de los recursos discursivos del asesor, que pueden facilitar una participación fluida y eficaz de todos los participantes en las tareas.

3.1. Contenidos de mejora de las prácticas educativas

Se consideran contenidos de mejora a aquellos aspectos de las prácticas educativas respecto a los cuales se acuerda de manera explícita entre los participantes en un proceso de asesoramiento que es prioritario y a la vez posible introducir mejoras.

Algunas condiciones que deben cumplir los contenidos de mejora serían:

- Partir de aquellas dificultades que los profesores identifican como tales y que perciben como susceptibles de introducir algunas mejoras;
- Suponer cambios en las prácticas educativas que generen un incremento en el sentido y significatividad de los aprendizajes de los alumnos y alumnas;
- Estar definidos con los referentes y el lenguaje propio del profesorado implicado en el asesoramiento para explicar, argumentar y justificar su propia práctica, sus dificultades y los cambios a introducir en ella.

Para identificar los contenidos de mejora es necesario realizar tres acciones: (a) analizar los contenidos de asesoramiento, desde un marco teórico explícito y acordado, y utilizarlo para identificar las dimensiones de las prácticas educativas objeto de asesoramiento; (b) delimitar en cuáles de ellas, relacionadas con las dificultades observadas por los profesores, se considera que es necesario aumentar su presencia e introducir mejoras; (c) concretar las dimensiones en términos de cambios en las prácticas educativas, que constituirán los contenidos de mejora. Consideraremos que se produce una mejora en las prácticas cuando las actividades, los materiales e instrumentos y las decisiones relacionadas con dichas prácticas, después del asesoramiento, muestren un grado superior de presencia de las dimensiones acordadas como objetivo de mejora.

3.2. Fases y procedimientos básicos de asesoramiento

Un segundo nivel a considerar es el conjunto de fases y procedimientos básicos de asesoramiento. Entendemos las fases como etapas de construcción conjunta de los contenidos de mejora. Estas etapas se caracterizan por el desarrollo de los procedimientos básicos de asesoramiento, propios y específicos de cada fase, que se presentan en la tabla I.

<i>Fase 1. Análisis y negociación de la demanda y definición conjunta de los objetivos y proceso de asesoramiento</i>
1.1. Promoción y orientación para la formulación de la demanda como proceso de colaboración
1.2. Negociación y delimitación del rol del asesor y participantes en el proceso de asesoramiento
1.3. Definición y concreción del problema / contenido de asesoramiento
1.4. Delimitación de los componentes de la práctica objeto de análisis y mejora
<i>Fase 2. Registro y análisis de las prácticas de los profesores y formulación de propuestas de mejora</i>
2.1. Recogida y análisis de las prácticas de los profesores respecto a los contenidos de asesoramiento
2.2. Análisis de documentos, informes y experiencias sobre los contenidos de asesoramiento
2.3. Elaboración de hipótesis respecto a posibles innovaciones en los planos más significativos de las prácticas de los profesores
<i>Fase 3. Diseño de las mejoras de las prácticas de los profesores</i>

3.1. Delimitación de cada una de las propuestas de mejora
3.2. Análisis conjunto de los cambios a introducir para cada una de las propuestas de mejora
3.3. Selección y elaboración de los materiales e instrumentos de los cambios a introducir
3.4. Acuerdos del proceso de introducción y evaluación de las mejoras a introducir
<i>Fase 4. Colaboración en el desarrollo, seguimiento y evaluación de los cambios en las prácticas de los profesores</i>
4.1. Colaboración, seguimiento y evaluación de los cambios en las prácticas de los profesores
4.2. Evaluación del propio proceso de asesoramiento

Tabla I. *Fases y procedimientos básicos de asesoramiento*

3.3. Tareas de construcción de la colaboración y de construcción de la mejora

El desarrollo de cada una de las fases, y por tanto de los procedimientos, supone realizar determinadas tareas que tienen al menos dos características específicas, y que consideramos un tercer nivel de análisis del asesoramiento. Entendemos las tareas en dos sentidos: como diferentes formas de actuación conjunta o individual de los participantes, y a la vez como formas diferentes de acercarse y construir la mejora. Por eso, consideramos que es necesario hablar de tareas de construcción de la colaboración y tareas de construcción de la mejora, siempre teniendo muy presente que en la práctica una misma tarea sirve al mismo tiempo para construir la colaboración y para construir la mejora. Además las tareas se caracterizan por ser formas diferentes de acercarse y construir la mejora que van cambiando cíclicamente a lo largo de una sesión, de diversas sesiones o de una fase del proceso de asesoramiento. La tabla II nos presenta nuestra propuesta de tareas de los dos tipos.

<i>1. Tareas de construcción de la colaboración</i>
1.1. Tareas de acuerdo sobre las actividades del asesoramiento
1.2. Tareas de recogida, presentación y síntesis de propuestas de los profesores
1.3. Tareas de presentación y análisis de propuestas por el asesor
1.4. Tareas de elaboración de acuerdos generales sobre introducción de las mejoras
1.5. Tareas de análisis de dificultades y concreciones para introducción de mejoras
<i>2. Tareas de construcción del contenido de mejora</i>
2. 1. Tareas de identificación de la situación previa
2. 2. Tareas de formulación del problema y los contenidos de asesoramiento
2. 3. Tareas de reflexión sobre la propia práctica
2. 4. Tareas de definición y concreción de contenidos de mejora
2. 5. Tareas de síntesis y re-situación de las mejoras

Tabla II. Tareas de asesoramiento

3.4. Recursos discursivos del asesor

Entendemos los recursos discursivos del asesor como un conjunto de recursos semióticos y de estrategias discursivas relacionados con las intervenciones de otros participantes, el objetivo de los cuales es favorecer el

desarrollo de las diversas fases y tareas de asesoramiento y promover una construcción de los contenidos de mejora que contribuya a su efectiva incorporación a las prácticas educativas en el aula. Consideramos como más relevantes los nueve recursos que propone la tabla III.

Recursos Discursivos del Asesor
1. Presenta un problema o subproblema nuevo
2. Señala una tarea a realizar.
3. Pregunta, pide opinión, solicita información, aclaración.
4. Aporta información complementaria: respondiendo a pregunta, complementa una intervención anterior, aclara una duda.
5. Acepta, confirma, repite parte de intervención para confirmar: interpretación, pregunta comentario.
6. Relaciona, justifica, argumenta incorporando reflexión sobre actividad de enseñanza-aprendizaje.
7. Conceptualiza, reelabora, argumenta con un concepto una aportación de otros, una justificación de una propuesta.
8. Formula una síntesis o propone una conclusión.

Tabla III. Recursos discursivos del asesor

4. APLICACIÓN A DIVERSOS CONTEXTOS DE ASESORAMIENTO PARA LA CONSTRUCCIÓN CONJUNTA DE MEJORAS ESCOLARES

Esta estrategia de asesoramiento tendrá concreciones diferentes según los contextos, los contenidos y los objetivos del asesoramiento (Lago, 2007). Entendemos los contextos de asesoramiento como espacios con modalidades de colaboración diferentes entre los participantes, debidas al contenido y/o el objetivo del asesoramiento y el rol del asesor. Nos centraremos en dos: los procesos de formación-asesoramiento para la introducción de un programa educativo o de una innovación, y la participación de asesores en equipos docentes o grupos de profesores para el desarrollo de tareas compartidas de reflexión o mejora de la práctica docente.

4.1. Asesoramiento para la introducción de una innovación educativa

El contraste entre diferentes procesos de introducción del trabajo cooperativo en las aulas (Lago, 2005) nos ha permitido identificar algunas diferencias entre la iniciación, el desarrollo y la consolidación de estos procesos. El análisis de cómo aparecían los cuatro niveles del asesoramiento en esos tres momentos nos ha permitido formular algunas propuestas relacionadas con el asesoramiento en la innovación en trabajo cooperativo (Pujolás y Lago, 2007), que podrían eventualmente generalizarse a otros contextos de introducción de una innovación educativa. En la introducción de las innovaciones, los contenidos de asesoramiento deben estar muy vinculados a la resolución del problema general que se pretende afrontar mediante la innovación (por ejemplo, encontrar una respuesta en el aula a determinados alumnos con NEE o encontrar una estrategias de respuesta a la diversidad de centro), estar acotada a un área curricular, unos contenidos y un tiempo dentro de la actividad educativa del grupo y estar muy centrada en que el alumnado, último

destinatario de la mejora, realmente aprenda más y mejor mediante esta estrategia. En los asesoramientos en que se trata de consolidar una innovación, los contenidos de mejora se concretan en dos aspectos: los elementos a adaptar para ampliar la innovación a otras áreas o con otros profesores y profesoras para que sea coherente a lo largo de una etapa educativa, o el desarrollo de estructuras de coordinación que faciliten procesos continuados y sistemáticos de análisis, revisión y mejora continuada de las innovaciones.

Los procedimientos de asesoramiento prioritarios de cada fase parece que deberían variar en función de que nos encontremos en un proceso de iniciación, de desarrollo o de consolidación de una innovación. En los de iniciación, tienen una especial relevancia los procedimientos, entre los de la primera fase del modelo, de promoción de la demanda y los de orientación en las fases de negociación, para que los profesores puedan identificar aspectos de su práctica educativa en la que incorporar las innovaciones y expliciten lo que esperan que les pueda aportar. También, entre los de la segunda fases del modelo, los relacionados con el análisis conjunto modelos o experiencias de trabajo suficientemente próximas a sus experiencias y prácticas educativas, mientras que los procedimientos de fases de diseño y evaluación parecen tener todos una relevancia similar. En los asesoramientos para desarrollar una innovación, deberían tener una especial relevancia, de entre los de procedimientos de la primera fase del modelo, los de negociación y delimitación del rol y de las tareas que realizarán el asesor y cada uno de los participantes, individualmente y como grupo. De entre los de la segunda fase cobran especial relevancia todos los procedimientos de recogida y análisis de las prácticas educativas relacionadas con la innovación. De entre los de la fase de diseño de las mejoras, los vinculados al análisis conjunto de los cambios a introducir. Y de entre los de la fase de seguimiento y evaluación, los relacionados con la evaluación de las mejoras alcanzadas y también del rol, las funciones y tareas concretas que han desarrollado los participantes. Finalmente, en los asesoramientos para la consolidación de las innovaciones, en las fases iniciales consideradas por el modelo es importante profundizar la negociación del rol de los diferentes participantes, en la fase de diseño de la prácticas sería importante priorizar los procedimientos para elaborar acuerdos de cómo se introducirán y se evaluarán las mejoras, y cobra especial importancia la evaluación y análisis del proceso de asesoramiento para poder identificar los elementos clave del proceso y acordar cómo realizarlo de manera autónoma los grupos de profesores de cada centro.

Las tareas de asesoramiento que toman un sentido especial en los procesos de iniciación de una innovación son, en la primera fase, las tareas de recogida de dificultades y de elaboración de síntesis de las preocupaciones y demandas de los profesores, que a la vez sirvan para formular de una manera explícita y conectada de los problemas a resolver y las innovaciones. En la segunda fase, las tareas de presentación propuestas por parte del asesor (sobre conceptos y recursos concretos). Y en la fase de concreción de la propuesta las tareas de análisis de las dificultades para llevar a cabo la mejora, y las tareas de síntesis. En los asesoramientos para el desarrollo de una innovación ya iniciada se trataría de reforzar en todas fases las tareas, al inicio y final de las sesiones,

dirigidas a asegurar que se puedan seguir los acuerdos referidos a lo que tiene que hacer el asesor y el resto de los participantes, así como las tareas de síntesis y resituación de los acuerdos o mejoras que se van construyendo; también de tener bien definidas y ser ágiles en las tareas de recogida, análisis, debate y síntesis de las aportaciones de datos de la práctica de los participantes. Finalmente, en los asesoramientos para la consolidación de una innovación es necesario priorizar tareas de elaboración de acuerdos generales y acuerdos más específicos sobre cómo introducir las mejoras, y tareas para analizar las dificultades de generalización de las mejoras. Al mismo tiempo, las tareas deben permitir una síntesis y resituación permanente de las mejoras y cambios que se acuerden.

Respecto a los recursos discursivos del asesor, en los asesoramientos para la introducción de una innovación, y de acuerdo con el tipo de tareas destacadas al respecto, parece conveniente al menos en la primera fase combinar recursos que suponen pedir información, solicitar opiniones y al mismo tiempo argumentar los nuevos conceptos y recursos.

4.2. Asesoramiento a equipos educativos o comisiones específicas

El segundo de los contextos en que hemos iniciado el uso de esta estrategia para reflexionar sobre la tarea asesora son los trabajos en que participan actualmente muchos orientadores y orientadoras colaborando con equipos de profesorado en planes institucionales como el de acción tutorial o los programas de mediación, o en comisiones en que participan junto a profesores y miembros de los equipos directivos como las de atención a la diversidad o de convivencia. A menudo el papel del asesor es de acompañante de un grupo de trabajo entre profesores, y se trabaja como grupo de apoyo colaborativo (Parrilla, 1996) con un elevado grado de autonomía, donde la tarea del asesor está más centrada en el proceso y en facilitar que el grupo alcance la tareas que se propone y donde mantiene una relación permanentemente simétrica con otros participantes. En estos contextos parece conveniente tener especialmente en cuenta algunos criterios o estrategias de los cuatro niveles que proponemos.

Respecto a los contenidos de mejora, se está mostrando especialmente relevante ayudar a los grupos a identificar cómo se concretan los conceptos y principios de los marcos teóricos en las mejoras aplicadas a las actividades y materiales. Para ello, a veces es necesaria una relación constante de ida y vuelta de estos principios a las prácticas, que permita que las mejoras acordadas sean coherentes en sí mismas y respecto al marco teórico tomado como referencia, y que a la vez permitan realmente superar las dificultades.

En cuanto a las fases y procedimientos de la asesoramiento, destaca la necesidad de prever, acordar y temporalizar un proceso de construcción de las mejoras que contemple ya desde el principio las cuatro fases, con las consiguientes adaptaciones a las características propias de un grupo de trabajo. En la primera, habría que destacar la necesidad de aclarar y diferenciar el objetivo de las mejoras, en qué productos o acciones concretas se van a operativizar y cuáles serán los roles de todos los participantes. En la segunda

fase, la ayuda a los grupos devendría en hacer ágil y efectiva la triangulación entre recogida y reflexión sobre la práctica, contraste y discusión de documentos referidos a ella, y propuestas de concreción de las mejoras, sobre todo teniendo en cuenta que el objetivo es este último, pero velando para que se desarrollen los tres procedimientos de construcción de la mejora. En el diseño de las mejoras, es necesario cuidar la viabilidad de las mejoras diseñando materiales que realmente permitan llevarlas a cabo, realizando pequeñas experiencias de su uso y acordando los procesos de introducción definitiva en la práctica en términos en que todos los miembros del grupo se sientan reconocidos y capaces de llevarlos a cabo. En la fase de seguimiento y evaluación de las mejoras, por el carácter permanente que tiene la tarea de estos equipos y comisiones, hay que tener muy presente que ha de servir para enlazar con otros procesos de mejora que desarrolla el mismo grupo, del mismo modo que es necesario insistir, ya que por la naturaleza de estos grupos se suele olvidar, que es muy útil revisar cómo ha sido el proceso de trabajo realizado para trasladar los aspectos más positivos a otras situaciones.

La descripción de los procedimientos básicos que acabamos de realizar orienta sobre las tareas de construcción de la colaboración y del contenido prioritarias en cada fase, aunque algunas tienen un sentido específico en estos contextos. Es el caso de las tareas de formulación los acuerdos sobre las tareas y las funciones de los participantes, que es necesario destacar por el carácter autoorganizado de los grupos, y las tareas relacionadas con ayudar a enfrentar y resolver las dificultades para la introducción de las mejoras sin que se pierdan los elementos substantivos, por la necesidad de llegar a acuerdos relativamente rápidos que a veces se dan. Del mismo modo, y por las mismas razones, destacan las tareas de formulación del problema, de concreción de los contenidos de mejora y, sobretodo, de síntesis de las mejoras.

Los recursos discursivos a priorizar, en un contexto definido por la intervención en el mismo nivel de responsabilidad de todos los participantes, serían los relativos a conceptualizar y buscar argumentos para las mejoras basados en las relaciones entre conceptos teóricos y actividades de enseñanza-aprendizaje, y en otros momentos del proceso el señalamiento de tareas y la formulación de síntesis.

5. ALGUNOS ELEMENTOS CRÍTICOS EN LOS PROCESOS DE ASESORAMIENTO EN EDUCACIÓN

La investigación que hemos presentado al principio y el desarrollo de la estrategia en contextos como los señalados nos han mostrado algunos elementos críticos para que un proceso de asesoramiento pueda ayudar a introducir las mejoras que se pretende. También la necesidad de ajustar los diferentes niveles de la estrategia según el tipo de contenidos de asesoramiento, según la etapa de incorporación de una determinada mejora (inicio, desarrollo o consolidación), y atendiendo a las diferencias de disposiciones y competencias individuales de los participantes para desarrollar las mejoras.

5.1. Definir los contenidos de mejora a partir de las dificultades de los profesores, los modelos teóricos y los contenidos de asesoramiento

Es necesario seleccionar, priorizar y reformular las demandas en el asesoramiento y concretar los contenidos de mejora, acotando los aspectos de la mejora de los aprendizajes de los alumnos (tipo y grados) que se espera conseguir con las mejoras de las prácticas educativas. En este proceso, los marcos o modelos teóricos deben utilizarse como un referente/instrumento para definir las mejoras, pero han de formularse en términos de conocimiento práctico de los profesores, sobre todo teniendo en cuenta la diversidad de puntos de partida de los profesores. Formularlos en términos de dimensiones e indicadores facilita el seguimiento y valoración del grado de incorporación a la práctica por parte de todos los participantes.

5.2. Asegurar el desarrollo equilibrado de las fases y procedimientos de asesoramiento fundamentales de cada fase

Es necesario conseguir un desarrollo suficiente y mínimo de cada una de las cuatro fases del proceso de asesoramiento, es decir que al menos haya una presencia significativa de todos los contenidos de mejora en cada una de ellas. Es imprescindible que todos los contenidos de mejora sean tratados al menos por dos de los procedimientos básicos de asesoramiento de cada fase. Son especialmente relevantes los relacionados con la "promoción y orientación de la demanda" y la "definición y concreción del problema", en la fase 1, y con la "delimitación de cada una de las propuestas de mejora" y el "análisis conjunto de los cambios a introducir", en la fase 3. De todos modos, lo fundamental es priorizar para cada fase aquellos que mejor se ajusten al contenido de mejora, a las dificultades de los profesores y al componente curricular que trata el proceso de asesoramiento.

5.3. Interrelacionar tareas de construcción de la colaboración y de construcción de los contenidos de mejora

Para que las tareas que se desarrollan a lo largo del asesoramiento contribuyan al desarrollo de los procedimientos, quizás la primera condición es que se vayan alternando tareas que realizan conjuntamente en las sesiones todos los participantes, con tareas realizadas individualmente, y que unas y otras estén y se entiendan como claramente interrelacionadas. Los asesoramientos que estarían más cerca de ayudar a construir mejoras de las prácticas educativas que efectivamente se incorporan, son los que desarrollan los cinco tipos de tareas de colaboración de manera cíclica a lo largo de todo proceso, priorizando las relativas a recoger propuestas de los profesores, acordar tareas de asesoramiento y analizar propuestas del asesor. Y, a la vez, desarrollan los cinco tipos de tareas de contenido a lo largo del asesoramiento, priorizando las más relacionada con cada fase, y las relativas a formular el problema del asesoramiento, desarrollar reflexión sobre la práctica y concretar las mejoras.

5.4. Priorizar configuraciones de recursos discursivos del asesor adecuados para cada fase del proceso de asesoramiento y a los contenidos de mejora que se traten.

Para una comunicación efectiva durante el desarrollo de las tareas, es necesario que en las intervenciones del asesor se combinen los ocho tipos de recursos discursivos que presenta la propuesta, en todas las fases del proceso y de manera equilibrada. Es pertinente planificar configuraciones de recursos, entendidos como grupos de tres, cuatro o cinco recursos que se utilizan con la misma secuencia, que se ajusten a las características de los contenidos de mejora y a la etapa de construcción de la mejora. En todo caso parece muy necesario que en todas las fases se utilicen configuraciones que sean variaciones de la secuencia de recursos de pregunta y demanda de opinión, de aportación complementaria y de aceptación o confirmación.

Referencias bibliográficas

- Ainscow, M., Bereford, J., Harris, A., Hopkins, D. y West, M. (2001). *Crear condiciones para la mejora del trabajo en el aula*. Madrid: Narcea.
- Ainscow, M., Hopkins, D., Soutworth, G. y West, M. (2001). *Hacia escuelas eficaces para todos*. Madrid: Narcea.
- Coll, C. (2001). Lenguaje, actividad i discurso en el aula. En C. Coll, J. Palacios i A. Marchesi (Comps.), *Desarrollo psicológico i educación, 2. Psicología de la educación escolar* (387-413). Madrid: Alianza Editorial.
- 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 i 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* (203-226). Barcelona: Octaedro-EUB.
- Lago, J.R. (2005). Grupos Cooperativos. A modo de epílogo. *Cuadernos de Pedagogía*, 345, 78-80.
- Lago, J.R. (2007) L'assessorament educatiu com a eina per a la reflexió i la millora de la pràctica educativa i escola inclusiva. *Suports*, Vol 11, 1.
- Monereo, C. y Sole, I. (1996) *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional i constructivista*. Madrid: Alianza Editorial.
- Marcelo, C. (1996). *Innovación educativa, asesoramiento i desarrollo profesional*. Madrid: CIDE, MEC.
- Nieto, J. M. (1996). Reconstruir el asesoramiento pedagógico como práctica de apoyo a los centros educativos. *Revista de Educación*, 311, 217-234.
- 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* (257-284). Madrid: Alianza Editorial.
- Onrubia, J., Lago, J. R. y Pitarque, I. (2004). Proyectos i programas de innovación en la enseñanza i el aprendizaje de las matemáticas. En A. Badia, T. Mauri i C. Monereo (Coords.), *La práctica psicopedagógica en educación formal*. Barcelona: Editorial UOC. 275-294.
- Parrilla, A. (1996) *Apoyo a la escuela: un proceso de colaboración*. Bilbao: Mensajero.

- Pérez Cabaní, M. L. y Carretero, M. R. (2003). Competencias profesionales del asesor psicopedagógico: competencias relativas a la utilización de métodos i procedimientos para la intervención psicopedagógica. En C. Monereo (Coord.), *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*. (Módulo 2. cap. 3, 79-116). Barcelona: Fundació per a la Universitat Oberta de Catalunya.
- Porlan, R. y Rivero, A. (1998). *El conocimiento de los profesores*. Sevilla: Díada.
- Pujolas, P. y Lago, J.R. (2007) La organización cooperativa de la actividad educativa. En Bonal, J. y Sanchez, M. (Coords) *Manual de asesoramiento psicopedagógico*; Barcelona. Grao
- Schön, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: Hacia un nuevo diseño de la enseñanza i el aprendizaje de las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- Schön, D. A. (1998). *El profesional reflexivo: como piensan los profesores cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
- Schulte, A. C. I Osborne, S. S. (2003). When Assumptive Worlds Collide: A Review of Definitions of Collaboration in Consultation [Versión electrónica]. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 14 (2), 109–138.
- Solé, I. (1997). La concepción constructivista i el asesoramiento en centros. *Infancia Aprendizaje*, 77, 77-95.
- Solé, I. (1998). *Orientación educativa e intervención psicopedagógica*. Barcelona.