

ARTÍCULO ORIGINAL

El rol del orientador en la mejora escolar. Una investigación centrada en la voz del alumnado como elemento de cambio

Adelina Calvo Salvador
calvoa@unican.es

Ignacio Haya Salmón

Teresa Susinos Rada
teresa.susinos@unican.es
Universidad de Cantabria

RESUMEN: Esta investigación se desarrolla en tres centros públicos de educación infantil, primaria y secundaria y analiza los diferentes roles desempeñados por el orientador (co-investigador, amigo crítico o evaluador) en el proceso de mejora que cada centro ha emprendido basado en el aumento de la participación del alumnado. El trabajo se desarrolló durante los cursos 2009/10 y 2010/11 en Cantabria (España) en el marco de una investigación perteneciente al Plan Nacional I+D+i¹ con una metodología etnográfica. Se concluye que el orientador es una pieza clave para la puesta en marcha y el mantenimiento de mejoras escolares y que las experiencias de voz del alumnado conllevan una modificación del estatuto de profesores, orientadores y estudiantes y la movilización de importantes cambios organizativos y curriculares.

PALABRAS CLAVE: Orientación educativa, voz del alumnado, participación, mejora escolar, trabajo psicopedagógico.

The role of the school counselor in school improvement. A research study focusing on student voice as a factor of change

ABSTRACT: This research is carried out in three schools – Infants, Primary and Secondary- and analyses the different roles played by the school advisor (co-researcher, critical friend or referee) in the improvement process that each school has undertaken based on the increment of participation of students. The work was carried out between 2009/10 and 2010/11 in Cantabria, Spain within a research programme belonging to the National R+D+i¹ Plan and performed in five phases with ethnographical methodology. It is concluded that the school counselor is a key figure for setting up and maintaining school improvement, and that experiences of student voice entail a modification in the status of teachers, school counselors and students and the mobilization of important changes to the organization and school syllabus.

KEY WORDS: Educational counseling, student voice, participation, school improvement, psychopedagogical work

Fecha de recepción 28/11/2011-Fecha de aceptación 30/01/2012
Dirección de contacto:
Adelina Calvo Salvador
Departamento de Educación. Universidad de Cantabria
Edificio Interfacultativo. Avda. de los Castros, s/n
39005 SANTANDER

1. INTRODUCCIÓN Y PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Este artículo² surge de una investigación más amplia centrada en promover mejoras en los centros educativos a partir del aumento de la participación del alumnado en diferentes aspectos del currículum y de la organización escolar. El objetivo último de la misma es acompañar a las escuelas en su camino hacia la democratización de las prácticas educativas, analizando el papel que tradicionalmente vienen jugando los estudiantes en los procesos educativos.

Aunque el volumen total de centros con el que se viene trabajando en esta investigación durante los cursos 2009-10 y 2010-11 es de siete, todos ellos localizados en la Comunidad de Cantabria, en este artículo nos centraremos en describir el trabajo realizado en tres de ellos. Analizaremos el trabajo desarrollado en un aula de 5 años (educación infantil), en un aula de 6º de educación primaria y en un programa de cualificación profesional inicial (de la modalidad aula profesional, ubicado en un IES). La metodología de investigación utilizada se inspira en la etnografía escolar y se centra en analizar las dinámicas de participación de los estudiantes con el triple objetivo de analizarlas, extenderlas y vincularlas a la mejora del aula y del centro educativo.

La finalidad de este artículo no es describir de una manera general las fases del proyecto, ni cómo se ha desarrollado de forma particular en cada centro educativo, sino analizar y comprender la relevancia del papel del orientador del centro en cada una de las fases de la investigación como agente implicado en un proceso de mejora escolar centrado en aumentar la voz del alumnado.

Este estudio trata de potenciar la labor de asesoramiento de los psicopedagogos ubicados en diferentes servicios como son las unidades de orientación (UO) (en el caso de infantil y primaria) y los departamentos de orientación (DO) (en el caso de la educación secundaria). Frente a otras tareas del orientador más centradas

en el diagnóstico y en una visión “reparadora” o de rehabilitación y especializada de sus intervenciones, con este trabajo se tratan de ensayar y potenciar actuaciones educativas del profesional de la orientación que ayuden a conformar en cada escuela una comunidad profesional de práctica como paso previo para animar y sostener mejoras en los centros escolares (López Yáñez, Sánchez Moreno y Altopiedi, 2011).

La hipótesis general que guía nuestro trabajo es que la situación de los escolares y su rendimiento académico puede mejorar cuando se produce una transformación en la escuela que viene desencadenada por un cambio de mirada en relación a lo que los jóvenes y niños son y pueden hacer en las escuelas. Para ello, los profesionales de la educación (maestros, tutores, orientadores, equipos directivos, etc.) deben articular los mecanismos necesarios para potenciar y aumentar la participación de los jóvenes en diferentes aspectos de la organización educativa.

Tal y como han señalado algunos estudios, nuestras escuelas son herederas del racionalismo que tiene una concepción de la infancia como un estado de mera transición hacia la vida adulta, lo que justifica y explica la imposición de la visión de los adultos en los centros (Oliveira-Formosinho, 2008). Esta característica de nuestro sistema educativo tiene como consecuencia el silenciamiento de la mirada de los más jóvenes que viven sus días escolares con pocas ocasiones de participar y de expresar sus opiniones (Lodge, 2005), en los márgenes de un currículum que les ofrece una visión de la realidad infantilizada, alejada de los problemas sociales de su época y que suele silenciar los avances históricos en materia de libertad, democracia y derechos humanos (Torres Santomé, 2011).

2. ANTECEDENTES Y FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Las mejoras en las escuelas surgen y pueden mantenerse en el tiempo a partir de pequeños cambios (no de grandes reformas) que conectan con las necesidades educativas de cada centro, con las preocupaciones de sus docentes y que, por lo tanto, son capaces de generar un discurso y unas prácticas que ponen en crisis algunos aspectos de las rutinas y de la cultura escolar preexistentes (Viñao, 2003). Se entiende así que cada escuela debe encontrar su trayectoria

particular para iniciar el cambio y poder generar escenarios educativos que sean enriquecedores para todos los alumnos. Es más, un proceso de mejora debe suponer un proceso de aprendizaje personal e institucional (Coronel, 2002).

En este sentido, el papel de la investigación educativa debe pensarse como una forma de generar conocimiento útil, realista y significativo para los docentes. Debe concebirse como una forma de mirar la realidad que les invite y les desafíe a repensar algunos aspectos de su práctica educativa, sobre todo aquellos que pueden estar funcionando como barreras para que cada niño, cada niña, pueda aprender algo significativo y desarrollar un sentido de pertenencia hacia el proyecto educativo y las prácticas de su centro (Parrilla, 2010). Para cumplir con este doble objetivo de desafiar la mirada docente en la búsqueda de buenas escuelas para todos, nuestro trabajo ha desarrollado dos estrategias. La primera tiene que ver con la metodología de investigación utilizada que tiene una clara inspiración etnográfica y está dirigida a comprender la lógica de las prácticas educativas focalizando su mirada en las dinámicas de participación o en la ausencia de las mismas. La segunda de estas estrategias tiene que ver con el rol de sujeto investigador que desempeñan los profesionales de los centros que colaboran en el proyecto.

En nuestro país existen varias líneas de investigación que confluyen en esta misma idea de mejorar la participación, bien del alumnado, bien de otros sectores de la comunidad educativa. Tanto desde la perspectiva de la democracia escolar (Bolívar y Guarro, 2007) como desde el campo de la educación para la ciudadanía (Martínez Rodríguez, 2005), diferentes autores han señalado las limitaciones y barreras que existen en los centros educativos para avanzar en el ideal “del gobierno de todos y entre todos” propio de la escuela democrática. De esta forma, se han analizado y revisado cuestiones como la composición de los Consejos Escolares, los Deberes y Derechos de los estudiantes, el sentido de los delegados de aula o las relaciones del centro con su comunidad. A partir de todo este cuerpo de conocimientos y experiencias, nuestra investigación se centra en potenciar la participación de los jóvenes en ámbitos que tradicionalmente han sido considerados como “informales”, espacios paralelos a los cauces formales de participación de la comunidad

educativa y que hacen referencia al discurrir de la práctica educativa a nivel de aula y centro. En la línea de las propuestas generadas desde el movimiento de voz del alumnado (Fielding, 2011; Susinos, 2009) nuestro punto de partida supone “ver de otra manera a los alumnos para evaluar sus capacidades y revisar y cambiar distintos aspectos de la organización, las relaciones y las prácticas escolares de manera que reflejen lo que los jóvenes son capaces de ser y de hacer” (Rudduck y Flutter, 2007: 15).

Las investigaciones centradas en producir cambios en las escuelas haciendo efectivo del derecho del alumnado a participar han señalado la necesaria redefinición del papel del docente y las posibilidades de esta tradición de investigación para repensar el oficio del maestro desde los parámetros de la colaboración (Parrilla y Daniels, 1998), así como para potenciar la capacidad del mismo para la mejora. Se trataría con ello de entender que el desarrollo profesional del docente pasa por el mantenimiento de una actitud indagadora que le permita generar conocimiento local, crear marcos que permitan comprender su trabajo cotidiano, poder prever su práctica y teorizar sobre ella, así como conectar los problemas educativos con los problemas sociales y políticos más amplios (Cochran-Smith y Lytle, 2003).

Por otro lado, se han señalado también las potencialidades de la voz del alumnado para el desarrollo de una práctica de la orientación educativa sustentada en el acompañamiento y asesoramiento en los procesos de cambio y mejora (Nieto y Portela, 2008; Rodríguez Romero, 2008). Se trataría, en definitiva, de trabajar hacia el desarrollo de un asesoramiento comprometido con la mejora de la educación y con el reconocimiento del alumnado como ciudadanos de pleno derecho (Rodríguez Romero, 2008).

3. DISEÑO Y METODOLOGÍA

La metodología de investigación utilizada está inspirada en la etnografía dado que la finalidad última de nuestro trabajo es comprender en profundidad para mejorar los episodios de participación que se viven en cada escuela y que son protagonizados por los estudiantes.

Igualmente, nuestra investigación comparte los supuestos básicos de lo que se ha venido denominando investigación colaborativa dado que “defiende la investigación del profesional, llevada a cabo en colaboración con los universitarios, como medio de lograr una mejor comprensión de los procesos educativos” (Ainscow y West, 2008: 28-29). Esta filosofía nos ha inspirado para conformar, con investigadores de la universidad y profesionales de los centros educativos, los equipos mixtos de investigación que han trabajado en cada centro educativo. De esta forma, los orientadores se han incorporado al equipo de investigación aportando información e ideas imprescindibles para el desarrollo del proyecto sobre asuntos como el clima del centro, el trabajo en el aula o las posibilidades de mejora y cambio en cada institución.

Los orientadores con los que hemos trabajado formaban parte de diferentes servicios. Para el caso de los centros de educación infantil y primaria se trataba de un profesional que formaba parte de una UO y en educación secundaria, el orientador era el coordinador del DO del IES. Si bien la estructura del sistema de orientación y tutoría que se conformó en nuestro país a partir del desarrollo de la escuela comprensiva comprendía una actuación a tres niveles (sector, centro y aula), lo que supuso el desarrollo de tres servicios y profesionales diferenciados (equipos de orientación, departamentos y tutores), esta estructura se ha modificado en cada comunidad autónoma, existiendo en la actualidad una pluralidad de modelos que ya no responden de forma clara a la estructura original. En todo caso, cabe señalar que todos estos servicios fueron creados para contribuir a la mejora de los centros educativos (De la Fuente, 2006).

En la comunidad de Cantabria, la Consejería de Educación ha desarrollado un modelo basado en la creación de servicios internos de orientación, no solamente en la etapa de la educación secundaria (con los DO), sino también en infantil y primaria por medio de la creación de las UO, cuya implantación comienza en el año académico 2005-2006 en los centros que tienen más de 250 alumnos/as³. En dicho modelo, las Unidades se definen como estructuras especializadas en la orientación, la intervención psicopedagógica y el asesoramiento en los centros. Paralelamente, son consideradas como un órgano de coordinación docente junto a otros

como la Comisión de coordinación pedagógica, los Equipos de ciclo, los Equipos docentes, los tutores o la Comisión para la elaboración y seguimiento del Plan de Atención a la Diversidad (Consejería de Educación del Gobierno de Cantabria, 2008 y 2010).

La existencia de una estructura interna de orientación permite el desarrollo en los centros de una perspectiva del trabajo psicopedagógico tentativo, en construcción y cercana a los problemas que viven los profesores y los alumnos; una perspectiva que en definitiva se aleja conscientemente del modelo clínico, centrado en el diagnóstico y la intervención remedial (donde el profesional de la orientación adquiere el rol de experto), para avanzar hacia un modelo centrado en la comunidad educativa, el asesoramiento colaborativo y la mejora de los centros (Calvo, 2008; Domingo, 2004).

El proyecto se ha desarrollado a partir de cinco grandes fases que se adaptan a la realidad particular de cada centro. Dichas fases se han estructurado como sigue⁴:

- Fase 1. El encuentro en el centro educativo.
- Fase 2. Comprender las prácticas docentes.
- Fase 3. Compartir significados y orientar la mejora.
- Fase 4. Y el alumnado.... ¿qué opina?
- Fase 5. Alumbrar la mejora y aprender de ella.

De acuerdo con el objetivo general de la investigación, los instrumentos de recogida de datos utilizados han sido los que suelen ser habituales en la etnografía escolar. En nuestro caso y de manera más concreta se han empleado entrevistas, observaciones de aula, diarios, grabaciones en audio, dibujos y fotografías. Tras una primera descripción de los datos, se realizó un análisis e interpretación de los mismos a partir del procedimiento de la codificación temática (Flick, 2007; Simons, 2011), lo que supuso la elaboración de categorías y códigos de investigación mediante un proceso inductivo. Las categorías utilizadas se focalizaron en aspectos curriculares, organizativos y culturales y fueron las siguientes: barreras y ayudas a la participación, ámbitos de participación, voces presentes y voces ausentes durante la participación, normas y rutinas de aula y centro,

actividades educativas, metodología docente, rol del orientador, rol del docente y rol del alumnado.

3.1. Descripción de los casos

El caso 1 (educación infantil) se desarrolló en un centro de titularidad pública que se sitúa aproximadamente a 15 kilómetros de la capital de la comunidad autónoma de Cantabria. Se ubica en un contexto rural, convertido en zona residencial, con grandes urbanizaciones que acogen a población de nivel socio-económico medio-alto. En el curso académico 2009/10, cuando se realizó la recogida de datos, estaban escolarizados algo más de 450 alumnos/as entre las etapas de educación infantil (EI) y educación primaria (EP). La etapa de EI en este centro abarca tres niveles (3, 4 y 5 años), cada uno de ellos con tres líneas, lo que la convierte en una etapa que aglutina un número elevado de alumnado con respecto al número total del centro. Esta etapa agrupa a nueve tutores/as y tres maestras de apoyo, a los que se suman otros profesionales del centro que también intervienen: maestro especialista en pedagogía terapéutica, especialista en audición y lenguaje, auxiliar educador, fisioterapeuta y orientadora. El equipo de investigación quedó conformado por la tutora del aula, la orientadora del centro y dos investigadores de la universidad.

El caso 2 (tercer ciclo de educación primaria) se puso en marcha en un aula de sexto curso durante el año académico 2009/10. El centro, de titularidad pública, en el que se encuentran escolarizados 410 alumnos/as, se sitúa muy próximo a la capital, en un contexto que ha sido considerado como zona de expansión industrial en las dos últimas décadas. De acuerdo con los datos recogidos en el Proyecto Educativo, podemos afirmar que se trata de un centro de notable vitalidad pedagógica, destacando su implicación en planes y programas de apertura hacia la comunidad, la implantación de un proyecto de innovación pedagógica y organizativa o su participación en la red de Escuelas UNESCO de Cantabria. El equipo de investigación estuvo conformado por la tutora del aula y el orientador del centro e investigador de la universidad. El trabajo se desarrolla en un aula que ya se hallaba inmersa en algunas actividades y dinámicas dirigidas a promover la participación del alumnado en la vida pedagógica del centro y aula.

El tercero de los casos se desarrolló en un IES, concretamente, en un programa de cualificación profesional inicial (PCPI) denominado Ayudante Técnico en Peluquería (modalidad aula profesional). El programa estaba dirigido a jóvenes mayores de 16 años y menores de 20 que no habían conseguido el título de la ESO. En cuanto a su estructura, ésta se ha articulado en torno a tres módulos: uno de carácter general, en el que se imparten materias relacionadas con el ámbito socio-lingüístico, científico y de desarrollo personal; uno profesional, orientado hacia los aspectos específicos de cada cualificación profesional como los referidos al lavado y peinado del cabello, cuidados estéticos básicos de uñas, etc., y finalmente, uno práctico, que se desarrolla en las empresas del entorno. La duración del programa, que se desarrolló en el curso 2010/11 fue de un total de 1.050 horas de las que 150 tuvieron un carácter práctico y fueron desarrolladas en diferentes empresas de la comunidad. El programa se desarrolló en un centro creado en 1987 y que está ubicado en uno de los nuevos barrios de la ciudad de Santander situado en el extremo occidental de la ciudad. El equipo de investigación quedó constituido por tres investigadores de la universidad, el orientador del centro y el profesor del área de formación básica del PCPI.

Un resumen de las características hasta ahora señaladas del diseño de la investigación se recoge en la Tabla 1.

4. RESULTADOS

Nuestro proyecto de investigación, centrado en mejorar la participación del alumnado en el camino a una escuela más inclusiva, tiene un total de cinco fases que cada grupo de investigadores (uno por centro) adapta a las características de cada contexto. En todas estas fases, como veremos a continuación, el rol del orientador ha sido fundamental como co-investigador y facilitador del cambio. Dado que la descripción de las fases que aparece a continuación está centrada en los roles que han desempeñado los orientadores, el título elegido para cada una de ellas refleja el papel principal desarrollado por estos.

	Recogida de datos	Equipo de investigación	Situación del orientador
Caso 1 Aula 5 años. Educación Infantil	-Curso 2009-10 -Técnicas: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Cuatro entrevistas ▪ Tres observaciones de aula ▪ Diarios ▪ Grabaciones en audio ▪ Fotografías 	Tutora del aula, orientadora y dos investigadores de la Universidad de Cantabria (UC).	Unidad de Orientación
Caso 2 Aula 11 años. Educación Primaria	-Curso 2009-10 -Técnicas: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Dos entrevistas ▪ Tres observaciones de aula ▪ Diarios ▪ Grabaciones en audio 	Tutora del aula, orientador e investigador de la UC	Unidad de Orientación
Caso 3 PCPI. Educación Secundaria	-Curso 2010-11 -Técnicas: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Cuatro entrevistas ▪ Tres observaciones de aula ▪ Diarios ▪ Grabaciones en audio ▪ Fotografías ▪ Murales 	Profesor del área de formación básica, orientador y tres investigadores de la UC	Departamento de Orientación
Investigación de inspiración etnográfica Investigación “colaborativa” Proyecto desarrollado en 5 fases			

Tabla 1. Metodología y muestra de la investigación

4.1. Primera fase. El orientador como facilitador de la entrada en el centro

En los tres casos la puesta en marcha del proyecto se inicia de la mano del orientador/a, quien se convierte en nuestro enlace en el centro, transmite la idea del proyecto al equipo directivo y colabora en la propuesta de aquellos tutores/as que pudieran estar interesados en participar.

Así pues, y en los términos como se ha descrito desde la investigación etnográfica, los profesionales de la orientación han desempeñado el rol de “porteros”, dado que nos han situado en el campo y nos han ayudado en el proceso de selección de los participantes en el estudio (centros y profesionales). Por otro lado, también han sido nuestros “informantes claves” puesto que nos aportan información relevante sobre los

casos de estudio, siento el nexo de unión entre dos universos simbólicos, el de los maestros y el de los investigadores (Monistrol, 2007).

Una vez realizado este primer contacto, el equipo de investigación de la universidad se traslada al centro para realizar una primera entrevista en la que estuvieron presentes el equipo directivo, el tutor-a que finalmente decide colaborar en el proyecto y el orientador/a (en los casos 1 y 2) y el profesor de formación básica y el orientador (en el caso 3). En la entrevista se exponen las principales características del proyecto y se esboza un plan tentativo de trabajo. El equipo de investigadores elaboraba, a raíz de las propuestas y matizaciones realizadas por el centro, un documento inicial que funciona a modo de contrato entre ambas partes y que resume los acuerdos de partida relativos a asuntos

como la confidencialidad de los datos o el carácter emergente del proyecto que irá concretándose en su desarrollo.

4.2. Segunda fase. El orientador como informante cualificado en la comprensión de las prácticas docentes

Esta fase consiste en aproximarnos a la realidad educativa en la que se desarrollarán las mejoras que serán propuestas por el alumnado, a partir de un análisis previo con los profesionales de los centros de las necesidades de mejora y aumento de la participación del alumnado.

La colaboración de los orientadores en esta fase ha sido crucial, dado que nos han facilitado el acceso a una visión más general y más amplia de las dinámicas de participación de los centros, lo que sin duda enriquece la visión particular del aula que nos ofrece el tutor, con independencia de que la mejora que resulte se circunscriba al aula o al centro en su conjunto. Su papel puede ser definido aquí como el de un “informante clave” que nos ofrece información relevante para el desarrollo de la investigación, mediante el desarrollo de una entrevista y los encuentros informales que ha mantenido con el equipo de investigación de la universidad. Por otro lado, el orientador ha desempeñado también la tarea de “informante cualificado” en el sentido en que sus visiones aportan elementos significativos para la comprensión de ciertos fenómenos o hechos educativos que no son siempre fáciles de observar en un acercamiento limitado al aula y al centro o que no están disponibles para el equipo de investigación en tanto que profesionales externos a la institución.

En esta fase se han utilizado diferentes instrumentos de recogida de datos que son propios de la investigación cualitativa, concretamente, entrevistas, diarios de campo y observaciones.

En primer lugar, se han realizado entrevistas a los orientadores, tratando de conocer la realidad institucional en la que se enmarca el proyecto de investigación. Esta técnica nos ha permitido conocer sus ideas sobre la participación, la disposición frente a los cambios, las relaciones entre los diferentes sectores de la comunidad educativa, su grado de conocimiento y experimentación de actividades para mejorar la participación, etc. En segundo lugar, se ha

realizado una entrevista a cada uno de los tutores que colaboran con el proyecto de investigación (caso 1 y 2) y al profesor encargado de la formación básica (caso 3). Con esta entrevista se pretende profundizar en cuestiones generales del centro y en aspectos relacionados con la organización y gestión del aula, la metodología, agrupamientos, recursos, dinámicas de participación del grupo-clase, etc.

Además de las entrevistas se han realizado observaciones de aula en diferentes momentos, buscando rescatar algunos “episodios de participación” que nos servirían para el debate posterior. Así pues, estas observaciones tienen como finalidad recoger, entre otros aspectos, los sucesos de participación acontecidos en el desarrollo de las diferentes tareas/actividades, las normas y rutinas que rigen la vida cotidiana del grupo, las distintas opciones de agrupamientos, la disposición del alumnado, los materiales empleados, etc. En ocasiones estas observaciones se han apoyado en grabaciones de audio en el aula. Cada una de estas observaciones de aula ha generado un diario que, posteriormente, ha sido analizado con la ayuda de una rejilla de observación. Este instrumento se utilizó para focalizar nuestra mirada en las dinámicas de participación de cada caso, lo que nos ha permitido realizar un primer análisis comparativo entre todos los casos de estudio.

4.3. Tercera fase. El orientador como agente para la triangulación de la información y la negociación de significados

El análisis de todos los datos e informaciones busca ahondar en los sucesos de participación que se han considerado más relevantes, lo que a su vez produce interrogantes que facilitan la discusión con los profesionales del centro escolar. Para ello, se ha diseñado un encuentro-entrevista que gira en torno a dos cuestiones fundamentales: a) Poner de manifiesto que las observaciones realizadas son un mero instrumento de reflexión (que ofrece una visión puntual de la complejidad de los procesos educativos) y que se utilizarán para facilitar que los profesionales puedan analizar y mejorar dicha práctica y b) Recoger y amplificar la “voz del alumnado”, los mensajes que nos mandan sobre sus vivencias en el aula y partir de ellas para construir la mejora.

El papel del orientador en esta fase se ha centrado en aportar su particular punto de vista sobre los pasajes de participación que se han discutido, generando explicaciones y visiones diferentes y complementarias a las que han ofrecido los tutores y a las de los investigadores de la universidad. Este proceso ha servido para triangular la información recogida y para negociar los significados con los participantes del centro, de manera que todos los agentes implicados pudieran llegar a un acuerdo sobre la descripción y valoración de los sucesos de participación objeto de discusión. Con ello, se acercan los mundos epistemológicos de los

prácticos y de los investigadores, generándose nuevas categorías de descripción y análisis de la realidad educativa.

Las observaciones desarrolladas, las entrevistas, grabaciones y el posterior análisis de la información recogida nos han permitido ofrecer a los profesionales de los centros una serie de tópicos de participación y mejora sobre los que comenzar a discutir y que en cada centro educativo se han sistematizado en un documento propio. En la siguiente tabla se recogen de forma resumida los tópicos o centros de interés que han surgido en los tres casos.

Caso 1 (infantil)	Caso 2 (primaria)	Caso 3 (secundaria)
1. Promover la participación de todos/as en todos los rincones pedagógicos del aula. 2. El uso del cuento como actividad grupal vinculada a rutinas de clase. 3. La organización del alumnado en equipos de trabajo. 4. Normas y rutinas que promueven una organización democrática.	1. La dinamización de los tiempos de recreo por parte del alumnado y su participación en la organización de actividades. 2. El aumento de la participación del alumnado en las tareas de evaluación y la mejora de los procesos de autoevaluación. 3. La revisión de normas de funcionamiento en el aula mediante equipos de trabajo formados por el alumnado.	1. Revisar las normas del centro y la disciplina. 2. Mejorar la dinámica interna del grupo. 3. Promover la participación del alumnado en la vida del centro. 4. Aumentar la intervención del alumnado en el currículo.

Tabla 2. Tópicos sobre la participación en los tres casos

Estos tópicos han servido como punto de partida para discutir las posibles mejoras en cada centro, previa consulta al alumnado.

4.4. Cuarta y quinta fase. El orientador como observador participante en la consulta al alumnado y como amigo crítico en la mejora

El objetivo de la cuarta fase de la investigación es hacer una consulta al alumnado sobre las posibles mejoras que desea introducir en su aula y/o centro, partiendo de los pasajes y tópicos de participación que se han elaborado y discutido hasta el momento. Posteriormente cada centro pondrá en marcha la mejora que decida al finalizar la actividad de consulta al alumnado (quinta fase).

Teniendo en cuenta la variedad de canales de comunicación y expresión que pueden

utilizarse en el aula, la consulta al alumnado adoptó diferentes formas en cada uno de los centros, asegurando así que en la consulta podían oírse las voces de todos los alumnos.

En el aula de infantil (caso 1), la apuesta por recoger la voz del alumnado se apoyó en una consulta con diversidad de canales y lenguajes. Bajo el lema “*Es tiempo de participar*” la tutora, mediante una asamblea de clase, fue recogiendo la opinión del alumnado acerca de las actividades habituales en el aula, para que durante dos momentos a lo largo de la semana, fueran ellos mismos quienes pudieran elegir y decidir cuáles de esas actividades (u otras que ellos mismos imaginasen) podían desarrollar. Cabe destacar que la enorme presión que tenía la tutora de este grupo en aquellos momentos, en relación al cambio de etapa del alumnado y de la enseñanza de la lectura y la escritura, nos hicieron reflexionar sobre las dificultades de introducir un

plan de mejora a partir de los cuatro tópicos discutidos en la fase tres de la investigación y en la conveniencia de centrar el plan de mejora en el desarrollo de dinámicas vinculadas a los relatos y cuentos. Por otro lado, el alumnado expresó en clase que notaba una diferencia en el nivel de su participación en el aula, haciéndose progresivamente menor según pasaban de curso y se llegaba al final de la etapa de infantil.

En el aula de primaria (caso 2), partimos de una trayectoria de consulta habitual al grupo por parte de la tutora mediante el denominado “consejo de clase”, de manera que a modo de asamblea cada semana los alumnos se organizaban para debatir sobre los aspectos del aula/centro que consideraban más importantes. De esta forma, ha sido el consejo de clase la dinámica que ha servido de plataforma para realizar la consulta al alumnado. Ante la pregunta “¿Qué podemos mejorar?”, el grupo realizó diferentes propuestas para resolver algunos conflictos que existían entre ellos relacionados con los comentarios que unos alumnos habían hecho sobre otros en el panel de comunicación del aula. Las normas de uso de panel, la confidencialidad de los datos y la privacidad en las plataformas y redes sociales en Internet (cuyas informaciones aparecían en el panel de clase) fueron algunos de los temas sobre los que se discutió.

En el PCPI (educación secundaria, caso 3) la consulta se organizó a partir de una actividad que el alumnado realizó de manera individual y posteriormente, en pequeño y gran grupo (asamblea de clase). Se propuso que, con la ayuda de cámaras desechables, los estudiantes pudieran circular libremente por el centro y aula durante un tiempo para fotografiar aquello que les gustaba, lo que les disgustaba y las mejoras que proponían en relación a lo que para ellos era menos grato. Bajo el tópico, “Y tú... ¿cómo lo ves?” los estudiantes pudieron discutir sus propuestas, elaborar un mural conjunto sobre aspectos positivos, negativos y mejoras del programa y del centro. Las conclusiones del trabajo fueron transmitidas al orientador del IES quien se encargó de hacerlas llegar a la dirección del centro.

En estas fases el orientador adoptó un papel de “amigo crítico” con respecto a los tutores e

investigadores, de manera que las observaciones realizadas le sirvieran para establecer un diálogo en torno a los dilemas de la profesión docente y del proceso de investigación que tienen como horizonte la mejora escolar aumentando la participación del alumnado. Este término refleja la necesaria creación de un clima de confianza para comenzar un proyecto en común (amigos o colegas), pero con el propósito explícito de funcionar como un espejo hacia el tutor y los investigadores, lo que sin duda ofrece un punto de vista diferente y enriquecedor sobre los procesos docentes e investigadores (de ahí la dimensión crítica) que fomenta esta investigación (Escudero, 2009).

Los orientadores se convertirán también en observadores directos de las actividades de mejora (observación participante), adquiriendo un rol fundamental en el seguimiento y evaluación del plan y entendiendo que los cambios organizativos y didácticos que se deriven del mismo puedan convertirse en futuras propuestas que, desde sus funciones de asesoramiento y dinamización de la innovación curricular, realicen al resto del centro en el curso escolar actual o en los próximos cursos.

En tercer lugar, los orientadores se convirtieron en valiosos agentes de evaluación del proyecto. Para ello, se analizaron las informaciones recogidas mediante las observaciones participantes que llevaron a cabo, así como a partir de la entrevista de evaluación que se realizó con ellos y que analizaba diferentes aspectos del proyecto y de los roles que cada profesional había adoptado durante el mismo.

Por último, los orientadores se han ido consolidando como depositarios de los cambios que ha generado el proyecto, de manera que han ideado diferentes formas de conseguir que la mejora se mantenga en el tiempo y pueda llegar a institucionalizarse, dándole una dimensión mayor de la que ha adquirido en cada aula.

Para finalizar este apartado presentamos, a modo de resumen, una tabla donde se recogen los roles y tareas que los orientadores han desarrollado en las diferentes fases de la investigación.

Fases del proyecto	Roles de los profesionales de la orientación
1. El encuentro en el centro educativo	- Facilita la selección y acceso a los casos. - Informante clave. - Generador de dilemas éticos.
2. Comprender las prácticas docentes	- Informante clave. - Informante cualificado.
3. Compartir significados y orientar la mejora	- Facilitador de la triangulación. - Generador de un encuentro entre la perspectiva de los profesores de la universidad y de los maestros-tutores.
4. Y el alumnado... ¿qué opina? 5. Alumbrar la mejora y aprender de ella	- Observador participante. - Amigo crítico. - Co-evaluador del plan de mejora. - Sostenedor de los cambios.

Tabla 3. Roles de los profesionales de la orientación en las fases del proyecto

5. DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Los resultados obtenidos en los tres casos analizados en este artículo muestran la potencialidad de la tarea asesora del orientador/a en los procesos de mejora de centros educativos en cualquier nivel escolar. Los efectos beneficiosos del proyecto pueden verse en el alumnado, en el profesorado, entre los orientadores y en el centro educativo.

Tal y como ha quedado patente en la evaluación realizada con estos profesionales al finalizar el proyecto, los estudiantes han mostrado un alto grado de interés y de participación en el desarrollo del mismo percibiéndose, también, la demanda de un aumento progresivo de su capacidad de intervención y de decisión en el aula. Esta visión es apoyada por los tutores y profesores que también han formado parte del estudio.

En segundo lugar, los orientadores han valorado positivamente la relación de trabajo directa y cercana que han abierto con los tutores y docentes, permitiéndoles desarrollar un trabajo más activo en el apoyo al proceso de enseñanza-aprendizaje y alejarse de una visión más clínica de la orientación. Su participación en el proyecto les ha abierto un nuevo ámbito de trabajo que hace hincapié en las potencialidades del alumnado para la mejora escolar, considerando que la participación de un agente externo en el centro ha sido una buena “palanca de cambio” (Ainscow, 2005) y una ayuda para que cuestiones como la innovación, la dinamización de las mejoras y su difusión vuelvan a jugar un papel central en su tarea diaria como orientadores.

La opinión de tutores y maestros, junto a la de los orientadores, nos permite afirmar que el proyecto les ha facilitado algunas vías para mejorar su profesión, dado que los resultados de las consultas al alumnado reflejaron aspectos del currículum y del centro que deberían mejorar, tales como el necesario cambio de los criterios e instrumentos de evaluación que el profesor utilizaba en el aula, la presión que vivían los alumnos por alcanzar algunos objetivos más propios de los primeros cursos de primaria que de infantil, la dinamización de los tiempos y espacios de los recreos, la revisión de las normas del centro o la mejora de las instalaciones.

Por último, y a nivel de centro, cabe señalar que los orientadores, tras participar en el proyecto, tienen nuevas claves para asesorar en el proceso de elaboración del Plan de Convivencia del centro y del Plan de Acción Tutorial, creyendo necesaria una mayor participación del alumnado como eje de dicho asesoramiento. También les ha ayudado a retomar iniciativas que se habían perdido en el centro y que estaban dirigidas a este mismo objetivo de dar voz al alumnado como son las asambleas de centro. Y junto con ello, se plantea la necesidad y el reto de llevar este cauce de participación no sólo al nivel de primaria, sino también al de la educación infantil. Finalmente, la pervivencia del proyecto en el centro se ha hecho visible, también, en la posibilidad de ampliar esta experiencia a otras aulas de estos mismos centros.

6. CONCLUSIONES

Para nosotros, la conclusión fundamental de esta investigación es que el orientador puede

jugar un papel central en los procesos de mejora escolar. La importancia del orientador es tal que, en nuestro trabajo, este profesional deviene un miembro más del equipo de investigación que se construye *ad hoc* en cada centro educativo con profesionales de la universidad y de los centros educativos. De esta forma, sus ideas, sus visiones, sus opiniones han ido conformando un proyecto que, si bien tenía una estructura previa, ha ido emergiendo progresivamente en cada organización educativa.

Entendemos con ello que el profesional de la orientación ha desarrollado su labor de asesoramiento al profesorado y al equipo directivo en su sentido más genuino de ayudar a movilizar los conocimientos y las potencialidades de cada uno de estos profesionales, del alumnado y del centro en su conjunto para generar una mejora. Encontramos así tareas colectivas frente a individuales, la colaboración frente a la intervención del experto, la visión posibilitadora frente a la deficitaria del alumnado, cuestiones todas ellas centrales para poder establecer relaciones profesionales verdaderamente democráticas.

Pensamos que con esta forma de entender el trabajo psicopedagógico, más desde un enfoque propiamente educativo y pedagógico y menos desde un enfoque terapéutico, el orientador, los docentes y el alumnado pueden enfrentar con mejores estrategias el problema de la sostenibilidad de los cambios escolares, al trabajar por una cultura escolar que facilite la creación de un sentido de comunidad, el desarrollo de un liderazgo distribuido o la creación de centros educativos más justos (Hargreaves y Fink, 2008).

Se trata, en definitiva, de posibilitar un trabajo psicopedagógico que pueda centrarse en mejorar el currículum y la organización escolar para que todos los estudiantes puedan tener éxito escolar y con ello, poner en un segundo plano las intervenciones especializadas, ligadas al diagnóstico y a las medidas especiales o excepcionales para determinados grupos de estudiantes o para algún alumno-a en particular. Actuaciones estas últimas que por otro lado, vienen siendo señaladas por la bibliografía especializada como las más desarrolladas por los orientadores en su trabajo diario e incluso, las más valoradas por la comunidad educativa

(Fernández Larragueta, 2011; Cano y García Nieto, 2009; Lázaro y Mudarra, 2000).

Por último, es una conclusión también de este estudio las posibilidades que ofrecen los servicios internos como son las unidades y departamentos de orientación, lugares donde estaban ubicados los profesionales que han participado en el proyecto. Qué duda cabe que estos psicopedagogos se hubieran encontrado con mayores barreras para participar en un proyecto de mejora escolar cuando se encuentran trabajando en un servicio externo al centro (como los equipos de orientación), lo cual es un argumento de peso para abogar por la creación de unidades de orientación en los centros de primaria e infantil.

7. LIMITACIONES DEL ESTUDIO Y PROSPECTIVA

A pesar de los buenos resultados del proyecto y de la satisfacción que han mostrado los diferentes colectivos que han participado en el mismo (estudiantes, maestros, profesores universitarios, orientadores, etc.) es necesario señalar, también, algunos aspectos que todavía debemos mejorar.

En primer lugar, aunque los equipos directivos de los diferentes casos estaban informados del desarrollo del proyecto, es necesario que éstos tengan un papel más activo en el mismo. Creemos que esto es importante por dos motivos. El primero, porque algunas de las propuestas de mejora que han realizado los estudiantes incumben a estos equipos y a su gestión. Pensamos que estos cambios serían más factibles si el equipo directivo hubiera estado más presente en la investigación. En segundo lugar, este aspecto es importante porque, al igual que el orientador, el equipo directivo debe jugar un papel central en el mantenimiento de la mejora que cada centro propone. Esto es particularmente relevante si tenemos en cuenta los resultados de algunas investigaciones que muestran el importante papel del liderazgo en los centros docentes en la constitución de buenas prácticas que luchan contra el fracaso escolar y la exclusión social (Ritacco, 2011).

Por otro lado, algunos de los participantes de los centros educativos han considerado que este proyecto debería haber sido más ambicioso,

invitando a participar en el mismo a un mayor número de profesionales del centro, lo que supondría trabajar con más aulas y con un volumen mayor de estudiantes. Qué duda cabe que el mantenimiento del proyecto pasa porque el mismo pueda desarrollarse en más aulas, pero también pensamos que sería importante desarrollar redes de apoyo entre los docentes que permitieran al equipo de la universidad ir haciéndose progresivamente menos visibles y en consecuencia, hacer más autónomos a los docentes y orientadores.

En otro orden de cosas, el proyecto también se ha encontrado con algunas dificultades que se derivan de los casos seleccionados. De una manera o de otra, en todos ellos hemos trabajado con cierta presión, con la sensación de que había poco tiempo para hacer las cosas, cuestión que seguramente ha limitado los resultados del proyecto (aunque tengamos un nivel de satisfacción muy alto en relación al mismo). De esta forma, en el caso 1 se trabajó con un curso que se encontraba en el último año de la educación infantil, lo que generaba una gran presión en la tutora muy preocupada porque el alumnado pasara al primer curso de primaria con una buena iniciación a la lectura y la escritura e incluso con una cierta consolidación en algunos aspectos de estos aprendizajes. En el caso 2, hemos trabajado con el último curso de la educación primaria, lo que también suponía una situación particular de tránsito hacia otro nivel educativo y otro centro, aspectos y preocupaciones que estaban presentes en el tiempo en que hemos desarrollado el proyecto. Y finalmente, el caso 3 supuso trabajar en el marco de la educación secundaria pero en el ámbito de un programa de muy corta duración, dado que el alumnado comienza sus prácticas (que realiza en empresas de la zona) en el mes de mayo, por lo que el tiempo de trabajo en el aula se ve reducido considerablemente.

Precisamente esta limitación del proyecto que hemos señalado en relación a dónde se han ubicado los casos, puede ser vista como un reto y un éxito adicional del mismo puesto que, pese a todo, éste se ha desarrollado con buenos resultados. Incluso podríamos decir que el mismo ha posibilitado la participación del alumnado que tradicionalmente ha estado más silenciado en el sistema educativo como es el caso del alumnado de infantil (una edad donde se suele considerar que los alumnos no están todavía preparados para

participar) y el alumnado de un PCPI (donde nos encontramos con estudiantes que tienen una trayectoria de fracaso escolar). Creemos que éste debería de ser un objetivo para el futuro de esta investigación, seguir trabajando con grupos que históricamente han tenido menos voz y menos visibilidad en las escuelas.

Notas

1. Parrilla, A. y Susinos, T. (Dirs.) (2008). Análisis de los procesos de inclusión/exclusión educativa en la educación obligatoria. Desarrollo de proyectos locales de cambio y mejora escolar. Convocatoria Nacional I+D+I 2008-11. Ref: EDU2008-06511-C02-02/EDUC.
2. Una versión inicial de este trabajo fue presentada en el II Congreso Internacional de Orientación e Intervención Educativa que se celebró en Castellón, España, en Junio de 2010.
3. En España, estos servicios internos se están desarrollando en otras comunidades autónomas como Castilla-La Mancha, Asturias o las Islas Baleares. Por otro lado, la creación de estas estructuras responde a lo que se vienen considerando las tendencias de la orientación en el marco Europeo, donde a pesar de la diversidad de servicios, funciones y áreas de intervención se aprecia una progresiva incorporación del trabajo de la orientación al currículum escolar desde una perspectiva ecológica y sistémica (Grañeras y Parras, 2008).
4. Consúltense Susinos y Rodríguez-Hoyos (2011) para una descripción al detalle de las fases de la investigación.

BIBLIOGRAFÍA

- Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: what are the levers for change?. *Journal of Educational Change*, 6, 109-124.
- Ainscow, M. y West, M. (2008). *Mejorar las escuelas urbanas. Liderazgo y colaboración*. Madrid: Narcea.
- Bolívar, A. y Guarro, A. (Coords.) (2007). *Educación y cultura democráticas*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Calvo, A. (2008). El lugar del trabajo psicopedagógico en la escuela comprensiva. *Kikiriki. Revista de Cooperación Educativa*, 89, 11-17.
- Cano, J. y García Nieto, N. (2009). Percepción del orientador acerca de la importancia que atribuye la comunidad educativa a sus funciones. *Contextos Educativos*, 12, 57-75.

- Cochran-Smith, M. y Lytle, S. L. (2003). Más allá de la certidumbre: adoptar una actitud indagadora sobre la práctica. En A. Lieberman y L. Miller (Eds). *La indagación como base de la formación del profesorado y la mejora de la educación* (pp. 65-79). Barcelona: Octaedro.
- Consejería de Educación del Gobierno de Cantabria (2008). *Modelo de Orientación para Cantabria. Propuesta*
(http://www.educantabria.es/orientacion_educativa/orientacion_educativa/modelo-de-orientacion/modelo-de-orientacion)
- Consejería de Educación del Gobierno de Cantabria (2010). *Decreto 25/2010 de 31 de marzo por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de las Escuelas infantiles, de los Colegios de Educación Primaria y de los Colegios de Educación Infantil y Primaria en el ámbito territorial de la Comunidad Autónoma de Cantabria* (BOC del miércoles 14 de Abril de 2010).
- Coronel, J. M. (2002). Estrategias de mejora de la escuela. En F. J. Murillo y M. Muñoz-Repiso (Coords.). *La mejora de la escuela. Un cambio de mirada* (pp. 52-86). Madrid: Octaedro-CIDE.
- De la Fuente, M. A. (2006). Los servicios técnicos complementarios externos de los centros educativos no universitarios en Galicia. *Revista de Investigación en Educación*, 3, 1-39
(<http://webs.uvigo.es/reined/ojs/index.php/reined/articlos/viewFile/27/18>)
- Domingo, J. (2004). El psicopedagogo como asesor interno en los procesos de mejora cualitativa de los centros educativos. En J. M. Moreno (Coord.). *Organización y gestión de centros educativos* (pp. 363-391). Madrid: UNED.
- Escudero, J.M. (2009). El amigo crítico, una posibilidad para la formación del profesorado en los centros. *Compartim. Revista de Formació del Professorat*, 4: 1-4
(http://cefire.edu.gva.es/sfp/revistacompartim/art4/01_com_amigo_critico.pdf)
- Fernández Larragueta, S. (2011). La formación inicial en la historia profesional de los psicopedagogos noveles de Institutos de Educación Secundaria (IES). *Revista de Educación*, 354, 529-547.
- Fielding, M. (2011). La voz del alumnado y la inclusión educativa: una aproximación democrática radical para el aprendizaje intergeneracional. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 70 (25,1), 31-61.
- Flick, U (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Grañeras, M. y Parras, A. (2008). *Orientación educativa: fundamentos teóricos, modelos institucionales y nuevas perspectivas*. Madrid: MEPS y D-CIDE.
- Lázaro, A. J. y Mudarra, M. J. (2000). Análisis de los estilos de orientación en equipos psicopedagógicos. *Contextos Educativos*, 3, 253-280.
- Hargreaves, A. y Fink, D. (2008). *El liderazgo sostenible. Siete principios para el liderazgo en centros educativos innovadores*. Madrid: Morata.
- Lodge, C. (2005). From hearing voices to engaging in dialogue: problematising student participation in school improvement. *Journal of Educational Change*, 6, 125-146.
- López Yáñez, J., Sánchez Moreno, M. y Altopiedi, M. (2011). Comunidades profesionales de práctica que logran sostener procesos de mejora institucional en las escuelas. *Revista de Educación*, 356, 109-131.
- Martínez Rodríguez, J. B. (2005). *La educación para la ciudadanía*. Madrid: Morata.
- Monistrol, O. (2007). El trabajo de campo en la investigación cualitativa (II). *Nure Investigación*, 29: 1-4
(http://www.nureinvestigacion.es/FICHEROS_ADMINISTRADOR/F_METODOLOGICA/pdf_formato_29225200792820.pdf)
- Nieto, J. M. y Portela, A. (2008). 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, 1-15.
- Oliveria-Formosinho, J. (Org.) (2008). *A Escola Vista pelas Crianças*. Porto: Porto Editora.
- Parrilla, A. (2010). Ética para una investigación inclusiva. *Revista de Educación Inclusiva*, 3 (1), 165-174.
- Parrilla, A y Daniels, H. (Coords.) (1998). *Creación y desarrollo de grupos de apoyo entre profesores*. Bilbao: Mensajero.
- Ritacco, M. (2011). El liderazgo de los centros educativos y las buenas prácticas ante el fracaso escolar y la exclusión social en la comunidad autónoma de Andalucía. *Revista de Investigación en Educación*, 9, 1, 157-167
(<http://webs.uvigo.es/reined/ojs/index.php/reined/articlos/viewFile/222/132>)
- Rodríguez Romero, M. M. (2008). El asesoramiento, el poder del profesorado y la voz del alumnado. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 12, 1, 1-15.

- Rudduck, J. y Flutter, J. (2007). *Cómo mejorar tu centro escolar dando la voz al alumnado*. Madrid: Morata.
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: teoría y práctica*. Madrid: Morata.
- Susinos, T. (2009). Escuchar para compartir. Reconociendo la autoridad del alumnado en el proyecto de una escuela inclusiva. *Revista de Educación*, 349, 119-136.
- Susinos, T. y Rodríguez-Hoyos, C. (2011). La educación inclusiva hoy. Reconocer al otro y crear comunidad a través del diálogo y la participación. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 70 (25,1), 15-30.
- Torres Santomé, X. (2011). *La justicia curricular. El caballo de Troya de la cultura escolar*. Madrid: Morata.
- Viñao, A. (2003). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios*. Madrid: Morata.